

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL**

PATRÍCIA PAULA SCHELP

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS
EM CONTEXTO DE ESCOLA INCLUSIVA**

Ijuí

2008

PATRÍCIA PAULA SCHELP

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS
EM CONTEXTO DE ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa Final, no Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, para obtenção do Título de Mestre em Educação nas Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Rosa Fontella Santiago

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma

Ijuí

2008

*Com muito Amor ao meu companheiro,
Amarílio Motta Floriano.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Amarílio pelo apoio, dedicação e carinho constante;

*Agradeço imensamente aos meus pais que, com dedicação, esforço e luta,
oportunizaram meu estudo;*

*À Professora Dr^a. Anna Rosa Fontella Santiago um agradecimento especial pela
sua orientação e acompanhamento deste trabalho;*

*À Professora Dr^a. Adriana da Silva Thoma agradeço imensamente por ter
contribuído com dedicação, sabedoria e tranqüilidade, permitindo o crescimento e
amadurecimento desta pesquisa;*

*Às Professoras Dr^a. Tatiana Bolivar Lebedeff e Simone Silva Pires de Assumpção,
pela disponibilidade de leitura e pelas sugestões que, certamente, foram significativas
para esta pesquisa;*

*À Professora Me. Marta Estela Borgmann, que participou e acompanhou minha
caminhada, desde a graduação, e hoje na pós-graduação: agradeço imensamente pelo
apoio, dedicação, sugestões importantes dadas na banca de qualificação;*

*Agradeço à Professora Me. Cláudia Maria Seger Cunegatti pelas inúmeras
conversas e apoio durante o desenvolvimento da pesquisa;*

*Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, pelos
momentos de aprendizagem e crescimento;*

Aos Surdos, com os quais aprendi a Língua Brasileira de Sinais, que foram importantes e fonte inspiradora para desenvolver esta dissertação;

Às minhas colegas profissionais Intérpretes de LIBRAS que atuam junto ao Núcleo de Educação Inclusiva, agradeço pelos diálogos, conversas, pela troca de experiência e pelo apoio durante o Mestrado;

Aos meus familiares, pelo carinho, apoio e estímulo: Nelci, minha mãe; Osmar, meu pai; meu irmão Luís e sua esposa Fernanda e ao meu irmão, Guilherme;

Agradeço ainda àqueles que indiretamente contribuíram para a finalização desta pesquisa: Rosana M. Motta Floriano e Eduardo Pagel Floriano.

Enfim, a todos estes e àqueles que não foram citados aqui, mas que me deram todo tipo de apoio, Muito Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa investiga o uso social da leitura e da escrita, o letramento, em uma classe específica de surdos, no contexto de uma escola inclusiva. Foi investigado se a linguagem escrita é utilizada de forma significativa pelos surdos de forma a instituí-los como sujeitos letrados. Tal objetivo foi estabelecido pela constatação de que a maioria dos surdos apresenta dificuldades para atribuir sentido ao que lê, ou seja, aprendem as técnicas de codificação e decodificação, mas possuem dificuldades em significar, interpretar e compreender um texto. A abordagem metodológica privilegia os registros etnográficos coletados nas atividades rotineiras de uma escola regular que oferece atendimento a pessoas surdas. Além do diário de campo, onde são registradas as rotinas de sala de aula e as atividades dos surdos, os materiais desses alunos foram analisados na perspectiva de compreender o processo de significação da escrita; também são utilizadas gravações em vídeo de intervenções feitas com os alunos, entrevistas e questionário com as professoras. O letramento aborda aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita e suas conseqüências para as pessoas que vivem e interagem na sociedade, está baseada no uso da escrita, mesmo àqueles não-alfabetizados. Os resultados da pesquisa indicam que os eventos de leitura e de escrita em sala de aula consistem de atividades que não contemplam as funções sociais da leitura e da escrita e que as atividades em sala de aula são propostas de forma descontextualizada, ou seja, a ênfase se dá no ensino de vocábulos isolados. Constata-se assim que o letramento não está ocorrendo de forma significativa para esses alunos surdos.

Palavras-chave: Língua de Sinais – Letramento – Leitura e Escrita - Inclusão

ABSTRACT

The present research investigates the social use of reading and writing, the literacy, in a specific classroom of deaf people, in an inclusive school's context. It was investigated if the written language is used in a significant way by deaf people in order to introduce them as being literate. Such objective was established due to the fact that most deaf presents difficulties to give meaning to what they read, i.e., they learn the techniques of coding and decoding, but they have difficulties on meaning, interpreting and understanding a text. The methodological approach focuses on the ethnographic records collected in routine activities of a regular school which offers service to deaf people. Beyond the daily record, where the classroom routines and the activities of the deaf are registered, these student's materials are analyzed in the perspective of comprehending the process of understanding the written language; it was used also video records of interventions made with the students, interviews and questionnaire with the teachers. The literacy approaches social-historical aspects of the acquisition of a writing system and its consequences for the people who live and interact in the society, this is based on the use of written, even to those illiterate. The research results suggest that the events of reading and writing in the classroom consist of activities that do not consider the social functions of reading and writing and the activities in the classroom are proposals out of context, i.e., namely the emphasis is given to teach isolated words. It evidences thus, that the literacy is not occurring on a significantly way to those deaf students.

Keywords: Sign Language - Literacy - Reading and Writing - Inclusion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pafrâmetros Fonológicos da Língua Brasileira de Sinais – Ex. 1	57
Figura 2 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 2.....	60
Figura 3 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex.3.....	61
Figura 4 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS - Ex.4	61
Figura 5 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 5.....	61
Figura 6 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 6.....	62
Figura 7 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 7.....	62
Figura 8 – Atividade proposta em sala de aula.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Considerações quanto ao processo de aprendizagem de crianças surdas.....	93
Tabela II – Eventos de sala de aula – 1º dia	96
Tabela III – Eventos de sala de aula – 2º dia.....	97
Tabela IV – Eventos de sala de aula – 3º dia.....	101
Tabela V – Eventos de sala de aula – 4º dia.....	106
Tabela VI – Eventos de sala de aula – 5º dia.....	109
Tabela VII – Eventos de sala de aula – 6º dia	110

LISTA DE TEXTOS

Texto 1: Atividade de sala de aula – Ex. 1	94
Texto 2: Atividade de sala de aula – Ex.2	94
Texto 3 – Atividade em sala de aula proposta pela professora.	98
Texto 4 – Material produzido em sala de aula – Sandro	99
Texto 5 – Material produzido em sala de aula - Júnior	100
Texto 6 – Material produzido em sala de aula – Kátia.....	100
Texto 7 – Material produzido em sala de aula – Pâmela.....	100
Texto 8 – Material produzido em sala de aula – Júnior.....	103
Texto 9 – Material produzido em sala de aula – Eduardo.....	103
Texto 10 – Material produzido em sala de aula – Sandro	104
Texto 11 – Material produzido em sala de aula – Júlio.....	104
Texto 12 – Material produzido em sala de aula – Kátia.....	105
Texto 13 – Material produzido em sala de aula – Pâmela.....	105
Texto 14 – Material produzido em sala de aula – Eduardo.....	107
Texto 15 – Material produzido em sala de aula – Júlio.....	107
Texto 16 – Material produzido em sala de aula – Kátia.....	108
Texto 17 – Material produzido em sala de aula – Pâmela.....	108

Texto 18 – Material produzido em sala de aula – Júnior.....	108
Texto 19 – Material produzido em sala de aula – Sandro	108
Texto 20 – Material produzido durante a intervenção. Júlio.....	119
Texto 21 – Material produzido durante a intervenção. Kátia	119
Texto 22 – Material produzido durante a intervenção. Ex. 3	120
Texto 23 – Material produzido durante a intervenção. Ex. 4	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	American Sign Language
CM	Configuração de Mão
CMs	Configuração de Mãos
ENM	Expressões Não-Manuais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
L	Localização
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSC	Língua de Sinais Chinesa
M	Movimento da mão
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
O	Objeto
Or	Orientação da mão
PA	Ponto de Articulação
RS	Rio Grande do Sul
S	Sujeito

TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
V	Verbo

LISTA DE SIMBOLOS

- @ Símbolo utilizado para referir-se a questão de gênero, tanto masculino quanto feminino.
- + Símbolo utilizado para representação do plural
- ^ Símbolo utilizado para representação do sinal composto, formado por um ou mais sinais
- < > Símbolo utilizado para registro dos Classificadores
- L1 Língua Materna
- L2 Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	20
2 APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR SOBRE O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	29
3 LÍNGUA DE SINAIS E LETRAMENTO: articulações possíveis e necessárias	53
3.1.1 Sobre a fonologia da Língua Brasileira de Sinais.....	57
3.1.2 O Sistema de Transcrição de Sinais.....	62
4 SITUAÇÃO DE LETRAMENTO NO CONTEXTO INVESTIGADO	53
4.1 Considerações sobre as relações entre oralidade/ escrita: resquícios de uma visão clínico-terapêutica	88
4.2 O contexto de sala de aula: eventos e práticas de escrita.....	95
4.3 O uso social da língua escrita pelo sujeito surdo.....	114
4.3.1 As Fábulas	115
4.3.2 As Histórias em Sinais.....	117
4.3.3 As Histórias de Imagens.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	123
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	134
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO

Motivada pela minha atuação como Intérprete de Língua de Sinais (ILS) em uma Instituição de Ensino Superior e como educadora de surdos, percebi a importância de pesquisar sobre o uso social da leitura e da escrita no contexto de sala de aula, o letramento, investigando se este está acontecendo de forma significativa para os sujeitos surdos.

Escolhi este tema pelo interesse e pelas circunstâncias que me cercam, pelo cotidiano em que estou inserida e não pelo casual ou acidental. E, motivada pelos caminhos que percorri na educação de surdos e pelos desafios que me foram dados é que me propus a investigá-lo. Pela oportunidade que tive em trabalhar com surdos na educação infantil e hoje com adultos universitários é que vejo a importância deste estudo, pois é na educação infantil e no ensino fundamental que se constrói a base para a criança desenvolver-se enquanto autora, leitora e escritora, capaz de participar e atuar no mundo acadêmico com mais significação em suas práticas. Durante esses anos de experiência e pelo trabalho que hoje desenvolvo junto aos surdos universitários percebi a dificuldade e a resistência deles em ler um texto escrito na língua portuguesa. Apesar de desenvolverem habilidades de codificação e decodificação, a maioria dos surdos apresenta dificuldades para atribuir sentido ao que lê. Sendo assim, parto da hipótese de que essas dificuldades podem ser atribuídas ao pouco conhecimento do português por parte dos sujeitos surdos.

A metodologia utilizada como fio condutor da investigação foi do tipo etnográfica, na forma de pesquisa qualitativa. A coleta de dados se constituiu em observações em sala de aula; registro escrito dos alunos; filmagem dos sujeitos surdos em uma pequena intervenção; entrevista com a coordenação da educação especial e questionário com a professora da turma da classe especial.

Tradicionalmente, o ensino da escrita na escola caracteriza-se como uma prática de codificação e decodificação de um código apoiado na relação entre fonemas e grafemas, direcionada à habilidade individual de cada sujeito. O grande filósofo Aristóteles afirmava que “as palavras escritas são signos das palavras faladas” (*apud* OLSON, 1997, p. 82). Este filósofo acreditava que o sistema escrito era a representação explícita da linguagem oral. Vários outros autores também concordavam com ele, tais como Bloomfield que dizia que a escrita é a forma de registrar a língua; Mattingly afirmava que a escrita é “simples cifra” (*apud* OLSON, p. 1997, p. 82) superposta à fala. Esta é uma visão linear da história da escrita, onde os sistemas teriam evoluído na tentativa de chegar a um sistema de escrita que representasse explícita e adequadamente as práticas orais.

Mas e para aqueles que não utilizam da língua oral, que não se apóiam na oralidade para se comunicar? A história mostrou-se interessada no enfoque da escrita como modalidade e representação exclusiva da fala, mas como isso acontece com os surdos que se utilizam do visual, ou seja, que não possuem a oralidade como referência?

A história da educação brasileira tem mostrado um considerável descaso com as questões da alfabetização e, somente em meados dos anos oitenta, do século XX, o Brasil começa a despertar para a importância e necessidade de habilidades para uso competente da leitura e escrita. A partir de então, as pesquisas desenvolvidas revelam contribuições importantes no campo educacional para o estudo e a compreensão do termo *letramento*, como

uma questão que supera a mera codificação/ decodificação dos sujeitos lingüísticos. Os estudos de Kato (1986) Cook-Gumperz (1991), Kaufman (1994), Soares (2001); Rojo (1998), Rottava (2000), Mey (2001), Marcuschi (2001), dentre tantos outros, trouxeram contribuições significativas sobre o letramento, entendido como um conjunto de práticas sociais que usam da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para determinados fins, ou seja, para saber utilizar-se de diferentes materiais escritos, compreendendo-os, interpretando-os e construindo informações importantes em diferentes contextos.

Enquanto a alfabetização é entendida como o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. O letramento pode ser definido hoje como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Sobre letramento na área da surdez, estudos de Botelho (2002), Giordani (2004) e Lebedeff (2006), trazem importantes aprofundamentos. Também há estudos recentes sobre *letramento visual* (GESUELI, 2006) como uma forma significativa para o surdo, já que este se utiliza de uma língua visual-gestual ou visual-espacial.

Ao falar em letramento, identidade, diferença surda e língua de sinais deve-se refletir sobre a constituição destes sujeitos ao longo do tempo. E para isso, embaso-me em Michel Foucault que acredita que “o homem é uma invenção, e uma invenção recente, tal como a arqueologia do nosso pensamento o mostra facilmente. E talvez ela nos indique também o seu próximo fim” (1981, p. 502). Para Foucault, os sujeitos são constituídos, inventados, assim como a criança é inventada, o adulto, a mulher, o homem, o homossexual, o surdo, o cego, enfim, todos os sujeitos. E estas questões refletem na identidade, pois a identidade cultural ou social é construída a partir de representações, de marcas que a sociedade produz. Portanto a

identidade não existe naturalmente, mas é construída na sociedade através de discursos e das relações de poder, e é o poder que define como se processa a representação¹. No desenrolar deste trabalho, aprofundarei questões sobre identidade e representação do sujeito surdo. Vejo a importância de refletir sobre as práticas de letramento dos surdos e relacioná-las com as questões de identidade, representação e cultura a partir dos Estudos Culturais, dos Estudos Surdos e da abordagem de Michel Foucault.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, além da introdução, da conclusão, das referências bibliográficas, dos apêndices e dos anexos. No primeiro capítulo exponho o interesse sobre este tema e minha experiência enquanto educadora de surdos e Intérprete de Língua de Sinais. Em seguida, apresento o problema, os objetivos do estudo, os caminhos que percorri para a coleta de dados e o perfil dos sujeitos investigados.

No segundo capítulo trago os aportes teóricos apresentando uma rápida síntese histórica dos Estudos Culturais situando os Estudos Surdos. Dentro do contexto da educação de surdos apresento uma sucinta revisão histórica enfocando dois principais aspectos: criação da Escola Pública para Surdos em Paris e o Congresso de Milão, ocorrido em 1880.

O terceiro capítulo traz reflexões teóricas relevantes no âmbito da lingüística da Língua de Sinais. O conceito de letramento, sua origem, o processo histórico e suas principais características também são abordados nesta seção. O quarto e último capítulo é dedicada à análise do material coletado no contexto investigado, bem como os resultados desta pesquisa. Por último, são apresentadas as conclusões, contribuições e implicações acerca do letramento na educação de surdos.

¹ Representação: Na perspectiva dos Estudos Culturais, "a análise da representação concentra-se em sua expressão material como "significante": um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia" (SILVA, 2000, p. 97). Hall (1997) define representação dizendo que ela é o resultado da produção e das trocas dos significados entre os membros de uma comunidade. A Representação é, acima de tudo, uma das práticas centrais que produzem cultura e a linguagem, consiste no meio pelo qual "significamos" as coisas.

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo apresento as articulações da pesquisa expondo o interesse sobre este tema e minhas experiências enquanto educadora de surdos e Intérprete de Língua de Sinais. Em seguida, apresento o problema e os objetivos do estudo, bem como os caminhos investigativos que percorri para a coleta de dados.

1.1 Articulações iniciais

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o Surdo, e é importante ter sempre em mente que o Surdo tem o direito de ser Surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser Surdo.

Terje Basilier

Esta pesquisa parte do interesse em olhar para o contexto de sala de aula, mais especificamente, de uma classe de surdos, em uma escola regular que trabalha com a proposta da inclusão, para investigar o uso das práticas sociais de leitura e escrita, o letramento, no cotidiano dos sujeitos, e em que medida estas práticas são significativas, pois estes sujeitos possuem uma língua visual, com estrutura específica que não se resume à simples decodificação da linguagem oral, como muitas vezes se acredita.

O interesse pela língua de sinais e pelos surdos veio desde quando eu era pequena, quando minha prima e minha tia, que eram educadoras em uma escola de surdos em Porto

Alegre, me apresentaram o alfabeto manual. Quando nos encontrávamos, elas me ensinavam alguns sinais e a datilologia².

Ao ingressar na universidade, no curso de Pedagogia, havia uma colega que atuava em uma escola de surdos, e eu me interessava pelos relatos que ela apresentava em sala de aula. Então comecei a observar que na rua havia um grupo de pessoas que se comunicavam diferente, com as mãos ágeis e com movimentos rápidos e constantes. Assim, com o interesse de me aproximar desses sujeitos e para aprender essa língua diferente, comecei a participar do Programa Parceiros Voluntários e me inseri na escola para interagir com os surdos. Posso afirmar que foi uma experiência muito interessante e proveitosa. Aprender a língua de sinais com os surdos é fundamental, pois são eles que, quando dominam sua língua, nos ensinam a sinalizar de forma contextualizada e significativa.

Ao concluir o curso de Pedagogia, fui atuar como educadora de surdos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Estado do Mato Grosso, no ano de 2001. Naquele contexto, os surdos eram vistos como deficientes, como incapazes, recebiam tratamento clínico-terapêutico e participavam de sessões de fonoaudiologia, que enfatizavam a oralização. Fui então contratada para atuar em uma classe de surdos, organizada para que eles tivessem um atendimento especializado e para que pudessem adquirir a língua de sinais, pois até então se comunicavam por gestos criados entre eles.

Inicialmente foi difícil conseguir cativá-los, pois eram muito desconfiados, devido às imposições vividas e à opressão da maioria lingüística sobre a minoria, mas com o tempo, apresentando os sinais aos poucos, fui conseguindo fazer com que se aproximassem. Nesse ano em que interagi com os surdos fui me identificando cada vez mais com esta área da

² Datilologia, soletração manual, alfabeto digital ou manual: não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma seqüência de configuração de mão que tem correspondência de letras escritas do português (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 88).

educação, pelo desejo de vê-los crescendo e descobrindo o mundo através de seu próprio olhar. Neste contexto, me vi diante do medo e, ao mesmo tempo, da coragem. O medo se manifestava em mim ao imaginar estar diante do novo, do desconhecido, no entanto, a coragem superava o medo e me impulsionava para seguir em frente e ir em busca do inusitado.

Como afirma Madalena Freire (*apud* GROSSI, 1992, p. 13-14):

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem [...] medo e coragem em ousar [...] medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente [...] medo e coragem em romper o velho [...] medo e coragem em construir o novo [...] medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Ao retornar à Santa Rosa e, para a minha realização profissional, após fazer um concurso, fui selecionada para atuar como Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, campus Santa Rosa. Estou há quatro anos nesta instituição de ensino superior e foi através dessas experiências como educadora de surdos e intérprete de língua de sinais que percebi a importância de investigar sobre os processos de letramento dos surdos e sobre os usos culturais que esses sujeitos fazem da leitura e da escrita.

1.2 O problema

A problemática envolvida nesta pesquisa refere-se às funções atribuídas à escrita e à leitura no contexto de sala de aula, na perspectiva do letramento, levando em consideração que os sujeitos envolvidos utilizam diversas formas de comunicação e interação, ou seja, língua de sinais, gestos e oralização. As funções atribuídas à escrita e à leitura dizem respeito às atividades rotineiras dos sujeitos, como por exemplo, escrever uma carta, anotar um recado, fazer compras, escrever um bilhete, ler jornal, ler e interpretar uma história, entre outros.

Dada à especificidade da surdez, pautada na experiência visual e no uso de uma língua viso-gestual, como considerar as relações entre escrita/oralidade? Como acontece a leitura e escrita com alunos surdos no contexto de sala de aula? Quais as práticas sociais envolvidas neste processo? E, em que medida estas práticas de leitura e de escrita contribuem para constituí-los enquanto sujeitos capazes de ler e interpretar um texto escrito, principalmente, e atribuir significado ao que lêem e não somente decodificar alguns vocábulos?

Muitos surdos desenvolvem as habilidades de codificação e decodificação, mas a maioria apresenta dificuldades para atribuir sentido ao que lê, ao interpretar um texto como um todo. O que geralmente fazem é tomar palavra por palavra e tentar decifrar, atribuindo sinal a cada uma delas no texto. E esta tentativa resulta na não compreensão do texto como um todo, e sim numa visão fragmentada e desconexa. Em minha experiência como profissional intérprete de língua de sinais na universidade, percebo esta dificuldade dos surdos ao traduzir um texto, interpretá-lo, entendê-lo como um todo. Neste sentido é que vejo a necessidade de investigar este tema, direcionando o olhar a uma classe específica de surdos numa escola que trabalha com a proposta da inclusão.

Parto do entendimento de que a inclusão requer mais do que mera tolerância, implica tomar uma nova postura, requer uma nova proposta pedagógica que reestruture o currículo, a metodologia de ensino, as avaliações e as atitudes dos educadores. Incluir, portanto, não significa somente matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica.

Ao discutir o termo letramento, Soares (2001) destaca que muitas pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, nem se envolvem com práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, não lêem livros, jornais, revistas, têm dificuldade em escrever uma carta ou anotar um recado.

As crianças surdas oriundas de famílias ouvintes têm pouco acesso às informações que ocorrem no dia-a-dia em sua casa, pois os pais, apesar de desenvolverem uma comunicação gestual, não conhecem a língua natural dos filhos, ou seja, a língua de sinais. Não havendo este conhecimento, a interação entre pais e filho acaba sendo prejudicada, por exemplo, quando há narrativa de histórias infantis.

Ao ser questionada sobre a relação da família para com seus filhos e para com a escola, a professora da classe de surdos responde:

Percebemos que muitas famílias transferem para a escola responsabilidades que são suas, alegam não terem condições de auxiliar o filho por não o entenderem, desconhecem a língua que o filho começa a usar, no entanto é visível o resultado escolar do surdo quando a família participa, dá força e tenta aprender com ele.

Os surdos, em sua maioria, chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento do português escrito, sem práticas de leitura e escrita, sem conhecimento até mesmo de sua língua natural. Sendo assim, a escola é o lugar em que a criança começa a ter acesso ao conhecimento da sua língua, embora algumas escolas ainda não assumam e não priorizem a língua de sinais como fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. A aquisição da língua de sinais é que vai possibilitar ao surdo o acesso ao conhecimento do mundo, a apropriação da leitura e da escrita, tornando possível atribuir sentido ao que lê.

A escola investigada possui aproximadamente 22 estudantes surdos, dado fornecido pela coordenadora da educação especial. Há uma sala de recursos que tem como objetivo apoiar os alunos em turno inverso, para a aprendizagem e transcrição da aula do período regular. A professora é ouvinte e é a mesma da classe de surdos. No período da manhã há duas classes de surdos onde estes estão sendo preparados para serem incluídos na sala de aula regular com os ouvintes. As professoras possuem graduação, uma em Audiocomunicação e a outra em Psicologia, ambas ouvintes. Nesta escola não há professores nem instrutores surdos

para ensinar Língua de Sinais aos alunos e professores. Os surdos não convivem com a comunidade surda adulta e, nas salas em que estão incluídos, não há intérprete de LIBRAS.

1.3 Caminhos investigativos

A metodologia adotada caracteriza-se por uma pesquisa do tipo etnográfica. A etnografia tem como foco a descrição da cultura, práticas, hábitos, crenças, valores, significados e linguagens de um grupo social. Conforme André (1995, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Esse contato direto tem como objetivo buscar apreender tudo o que está ao seu redor, aproximando-se de pessoas, situações e locais em que estão inseridos.

A escola investigada trabalha com a proposta da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, cujo objetivo é o atendimento especialmente aos sujeitos surdos e aos sujeitos cegos. Esta escola atende cerca de vinte e dois estudantes surdos, segundo informações da coordenadora da educação especial. Sete sujeitos que freqüentam a classe de surdos participaram de minha investigação. A grande maioria dos sujeitos surdos depende de transporte escolar para chegar à escola. Dos sujeitos investigados, todos são filhos de pais ouvintes e com eles se comunicam através de gestos caseiros, usando pouco ou quase nada de sinais convencionais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A coordenadora relata que a classe especial dos surdos é estruturada da mesma maneira que a dos ouvintes, ou seja, a carga horária e os níveis de exigência estabelecidos para os estudantes ouvintes também são válidos para os sujeitos surdos. O currículo é o mesmo, com algumas alterações no que se refere ao ensino da língua portuguesa, conforme o Plano de Estudos da escola. A professora da classe de surdos diz que esta classe “é

exclusivamente para alunos surdos. Os alunos podem permanecer nelas até atingirem nível de 4ª série”.

A professora que atua na sala específica de surdos e na sala de recursos é ouvinte, graduada em Audiocomunicação desde 1988 e fez curso de especialização em educação especial - crianças de zero a seis anos, no ano de 2003. Possui conhecimento limitado da língua de sinais e utiliza a fala em português concomitantemente com os sinais. Além deste atendimento, a escola proporciona também a sala de recursos para os surdos que estão incluídos com os ouvintes em sala de aula regular e para aqueles que freqüentam as classes especiais, para *trabalhar em LIBRAS os conteúdos que não foram entendidos em português nas diferentes disciplinas*³.

Para realizar essa investigação, em um primeiro momento, entrei em contato com o grupo de estudantes de uma classe de surdos, através de observações do cotidiano na sala em aula. As observações envolveram também o registro de campo, o qual permitiu o registro das atividades propostas e dos acontecimentos marcantes do dia a dia dos alunos. A entrevista foi outro instrumento importante na coleta de dados, pois através dela, muitas considerações foram feitas, muitos diálogos foram enriquecidos, o que contribuiu para um melhor entendimento do tema abordado.

A documentação em vídeo também foi de extrema importância, principalmente em se tratando de sujeitos surdos, usuários de uma língua visual-gestual. Esse recurso tornou possível uma análise mais detalhada do diálogo em sinais e do contexto em que estavam inseridos. Para a primeira etapa da intervenção com os surdos utilizei fábulas do autor Monteiro Lobato, as quais, apesar de apresentarem o vocabulário um pouco complexo, foram selecionadas por serem literatura clássica brasileira e por apresentarem temas da cultura

3 Segundo o relato da professora.

nacional. Na segunda parte, transcrevi duas histórias da língua portuguesa para a língua de sinais, utilizando o Dicionário Trilingüe de Fernando Capovilla.

Assim, utilizei os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

1. Observações em sala de aula;
2. Registros no diário de campo de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos;
3. Registros através de vídeo da intervenção feita com cada participante;
4. Entrevista com a pedagoga responsável pela coordenação da educação especial;
5. Questionário aplicado à professora da classe especial;
6. Análise do Plano de Estudo, da proposta da classe especial e da sala de recursos, bem como seus objetivos;
7. Análise dos cadernos, textos e atividades que os alunos desenvolveram em sala de aula.

Os participantes⁴ possuem as seguintes características:

1. Diego: 10 anos, frequenta a classe de surdos, utiliza a língua de sinais, gestos e pouco oraliza. Diego é uma criança com dificuldades motoras do lado direito do corpo, mas isso não impede a sinalização.
2. Eduardo: 14 anos, frequenta classe de surdos, utiliza basicamente gestos e oralização e pouco faz uso da língua de sinais. Eduardo, talvez por ser mais velho que os demais, fica excluído do grupo, caçoam dele por ser mais velho e por não

⁴ Para preservar a identidade dos participantes e da professora da classe de surdos, utilizei nomes fictícios.

entender as explicações da professora. Pelas observações, percebi que ele não entende língua de sinais. Também percebi que, até mesmo pela idade, sua sexualidade está muito desenvolvida e isso transparece em suas atitudes para com a colega Kátia, que o evita.

3. Júlio: 9 anos, freqüenta classe de surdos, utiliza poucos sinais e mais gestos e oralização. Julio é um aluno com atitudes agressivas tanto com os colegas quanto com a professora. Mora com a irmã e seu esposo, pois os pais não aceitam a surdez do filho. Nos diálogos em sala de aula, Julio refere-se ao cunhado como amigo.
4. Júnior: 9 anos, freqüenta classe de surdos, comunica-se através da língua de sinais, usa muitos gestos e oralização. Gosta muito de fazer contas matemáticas e fica bravo quando pede que a professora dê mais contas e sua vontade não é atendida. Quando isso ocorre sua atitude é de jogar todo seu material ao chão.
5. Kátia: 11 anos, freqüenta classe de surdos, utiliza a língua de sinais, poucos gestos, mas muita oralização.
6. Pâmela: 10 anos, freqüenta classe de surdos, utiliza a língua de sinais, poucos gestos e não oraliza. Pâmela tem uma irmã mais nova também surda e que está aos poucos perdendo a visão. Ela freqüentava a sala de recursos da escola com uma professora de cegos, no entanto hoje não recebe mais este atendimento, pois a sala está fechada por não ter condições de atender somente uma aluna.
7. Sandro: 11 anos, freqüenta classe de surdos, utiliza pouco a língua de sinais, muitos gestos e oralização.

2 APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR SOBRE O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.

Ao ingressar no curso de Pós-Graduação *Scripto Sensu* na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí – aprofundei meus estudos e discussões em vários campos teóricos, entre estes, os Estudos Culturais. Foi então que conheci muitos autores, como Stuart Hall, Michel Foucault, Carlos Skliar, Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto. No campo dos Estudos Surdos, conheci os trabalhos de Gladis Perlin, Ronice M. de Quadros, Adriana Thoma, Lodenir Karnopp, entre outros pesquisadores. Foi através dos Estudos Culturais que tomei conhecimento de um campo investigativo que tem suas raízes nas teorias de Cultura, na Antropologia e na Sociologia, entre outros: os Estudos Surdos, onde se destacam as questões das culturas, políticas, identidades, processos de formação dos povos surdos, práticas pedagógicas, diferenças e as relações de poderes e saberes surdos.

Segundo Costa (2005, p. 108),

os Estudos Culturais vão surgir em meio a movimentação de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo dos séculos aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso.

O surgimento dos Estudos Culturais ocorreu em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Os primeiros participantes deste Centro foram Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson (SILVA, 2004). Estes pesquisadores questionaram a compreensão de cultura dominante e dirigiram seus esforços para destituir a visão elitista que considerava que a cultura era

privilégio de um grupo restrito de pessoas. Assim, o grupo do Centro passou a enfatizar o estudo das formas culturais urbanas, as chamadas “subculturas”⁵.

O eixo principal de pesquisa nos Estudos Culturais são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, as formas culturais, instituições e práticas culturais em suas relações com a sociedade. Em suma, os Estudos Culturais utilizam o trabalho de campo etnográfico para investigar uma ampla variedade de questões relacionadas às chamadas “subculturas urbanas”, e são perpassados por uma série variada de perspectivas teóricas e de influencia disciplinares (SÁ, 2002, p. 34, [grifo da autora]).

Os Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São, também, estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. Um dos pressupostos questionados é o das oposições binárias que legitimam as relações de opressão, dominação e exclusão do outro. O pensamento bipolar estabelece uma hierarquia entre os dois pólos, ou seja, não concebe a diferença sem hierarquização.

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2002, p. 134).

Na representação colonialista do outro, a diferença é classificada no pólo negativo da oposição binária e por isso é reprimida e marginalizada. Como escreveu Giroux (1999, p. 23) “o outro é subjugado ou eliminado na violência das oposições binárias”.

Na ação educativa restringimos nossos juízos às maneiras de pensar permitidas pelas oposições como corpo/mente, teórico/empírico, consistente/inconsistente, certo/errado,

⁵ Na perspectiva dos Estudos Culturais, este termo foi usado para descrever os estilos culturais de grupos juvenis urbanos, aqueles ligados a diferentes formas de contestação cultural. Mais tarde, este termo adquiriu um sentido mais amplo, passando a se referir a qualquer subgrupo no interior da cultura dominante de um país, como por exemplo, os grupos étnicos, raciais ou sexuais. (SILVA, 2000, p.101).

bonito/feio, aluno bom/aluno ruim, decente/indecente e assim por diante. Raciocinamos de maneira dicotômica e com isso perdemos a capacidade de captar a diversidade do real nas representações que elaboramos sobre “nós” mesmos, professores, e sobre os alunos, transformados em “outros”.

Os principais objetos de investigação dos Estudos Culturais são as formas históricas da subjetividade, ou seja, o lado subjetivo das relações sociais, bem como as identidades individuais e coletivas. “Os Estudos Culturais não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL *apud* SÁ, 2002, p. 35), são estudos cuja discussão teórica se ocupa de cada cultura e investiga o que envolve seus espaços.

Dentro do contexto dos Estudos Culturais, os Estudos Surdos surgem enfocando os aspectos culturais dos surdos, as relações de poder entre sujeitos surdos e sujeitos ouvintes. Essas relações de poder resultam da conquista do espaço surdo e do modo como de tais relações nascem processos de resistência contra as práticas ouvintistas e de hibridação cultural⁶ que levam à idéia de universalização das identidades.

Nas palavras de Skliar (1998, p. 5):

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas Surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Os Estudos Surdos começam a se desenvolver no Brasil através de um grupo de pesquisadores que criaram o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1997. Atualmente denominado de Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), seus

⁶ Hibridismo cultural: pode ser lido como mescla, mistura, fronteiras que possibilitam diferentes combinações, diferentes constituições de sujeitos e culturas.

projetos têm se voltado para a ruptura com os tradicionais discursos sobre a surdez e os surdos, discursos estes que os inscrevem a partir da “anormalidade deficiente” do não ouvir e da necessidade de serem incluídos na sociedade ouvinte da maioria (THOMA, 2007). Em contato com as teorias dos Estudos Culturais, esses pesquisadores focalizaram a área de educação dos surdos. Assim, os Estudos Surdos surgem nos movimentos surdos organizados e influenciados pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, se inscrevendo como uma de suas ramificações dos Estudos Culturais, já que enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. Lutam contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão do sujeito surdo como deficiente, doente, sofredor e contra a surdez como experiência de uma falta. Os próprios surdos não se definem como “deficientes auditivos”, mas como um grupo cultural, uma comunidade que se comunica utilizando-se de uma língua visual-espacial. (SÁ, 2002).

Percebe-se, desse modo, que o conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças no curso da história. Durante anos o modelo clínico-terapêutico influenciou sua definição a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.). Este modelo deixou, portanto, de incluir a experiência visual da surdez e de considerar os contextos culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve, aspectos dos quais os Estudos Surdos passam a se ocupar.

O modelo clínico-terapêutico desconsidera a experiência do sujeito surdo, os contextos culturais e lingüísticos de suas comunidades. Seus pressupostos se baseiam nos saberes da ciência médica, para os quais a surdez era vista como uma falta, perda, uma patologia, um déficit biológico, o que faz do surdo um deficiente auditivo, doente. As estratégias de educação adotadas, neste modelo, têm finalidade reparadora, corretiva, e a língua de sinais não é considerada como forma de comunicação, pois não representa a língua da comunidade majoritária.

Nos Estudos Surdos não se utiliza a expressão “deficiente auditivo” para conceitualizar a surdez, visto que ela é utilizada, com preferência, no modelo clínico-terapêutico, ao passo que o termo “surdo” é utilizado no modelo sócio-cultural da surdez. Nestes estudos a ênfase está na diferença e não na deficiência, porque “cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes” (BEHARES, 2000, p. 2).

O termo “surdo” é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (SÁ, 2002, p. 49).

Nesta perspectiva, cultura envolve aprender uns com os outros, relacionar-se com as pessoas do mesmo grupo, produzir sua subjetividade no universo de significados e nas interações, o que leva a considerar, também, a cultura a partir da visão do sujeito, o qual identifica sua maneira de estar no grupo, sua forma de ver, de transformar o mundo.

Nas palavras de Perlin (2004, p. 77), o conceito da cultura surda, em Estudos Surdos,

[...] é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser Surda mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

A cultura surda envolve valores da língua de sinais, das identidades e da diferença cultural, da pedagogia dos surdos, valores estes adquiridos no compartilhar entre os Povos Surdos. Importante é que o mundo reconheça o valor cultural dos surdos que é imensamente rico e com uma complexidade bastante relevante.

O que vejo e escuto, muitas vezes, é a representação dos surdos feita pelos ouvintes, que tendem a resumir a cultura surda acreditando, por exemplo, que são comportamentos próprios dos surdos fazer fofocas, gritar muito alto, puxar as cadeiras com muito barulho, mastigar com barulho ou que eles dependem dos ouvintes, entendendo a comunidade surda como gueto, entre outras coisas. Todos esses fatos podem se resumir à cultura surda? A meu ver, não.

Os surdos, hoje, lutam pelo reconhecimento da cultura surda, lutam para que a Língua de Sinais seja divulgada e para que o currículo nas escolas, tanto em especiais quanto nas regulares, leve em consideração a identidade surda, a língua de sinais e a sua cultura, bem como para que as escolas tenham instrutores surdos.

A partir dos Estudos surdos, considero alguns aspectos principais da cultura surda, segundo Reis (2006): o **Ser Surdo** assume sua postura com a identidade, cultura, alteridade, aceita-se a si mesmo como surdo, luta pela política da diferença. O **Povo Surdo**⁷ é um grupo cujos sujeitos participam nas lutas políticas, da cultura surda, da língua, da pedagogia, onde os sujeitos participam de esportes, festas, casamentos entre surdos, teatro, entre outros diversos eventos. A **Política da Luta** dos surdos pelos direitos lingüísticos e culturais, pela educação quer defender sua diferença lingüística e cultural pelas legendas, pela conquista de um espaço educacional adequado, pelo currículo próprio, pela pedagogia surda, entre outros. A **Pedagogia** que os surdos querem é a pedagogia da diferença, que implique na identidade, na cultura, na alteridade, na língua de sinais e que pense na formação de professores surdos. E no que tange à **Lingüística**, os surdos querem o respeito e a divulgação da língua de sinais, bem

⁷ Denominar Povo Surdo é uma estratégia de poder, de identidade. O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, as políticas. É uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem se podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas regras, seus princípios (REIS, 2006).

como as suas variações regionais. Diante disso, percebe-se que a cultura surda apresenta um grande valor para os surdos.

2.1 Educação de Surdos: marcas da história, rastros de poder.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

(PARDO apud SILVA 2000, p. 101).

As pessoas surdas nos primórdios da civilização eram vistas como não-humanas, anormais, seres desqualificados, inferiores, incapazes e sem o direito de lutar para sobreviver. Assim essa trajetória foi marcada por muitos massacres, violências, lutas e mortes. É fato que o homem, frente ao diferente, frente àquilo que ele não consegue entender, sente-se desconfortável e incomodado.

Talvez mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência, as idéias de uma época ou determinada sociedade, seja buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído. Quais as idéias ou os comportamentos ou quais são as condutas ou os princípios morais que não são aceitos? O cenário que compôs a trajetória da história da educação de surdos faz pensar a questão da identidade e da diferença desses sujeitos. Mas o que é identidade e diferença?

Num primeiro momento parece fácil definir a identidade: é aquilo que se *é*. Sou brasileiro, sou branco, sou heterossexual, sou homem, sou rico, sou *normal*. É uma referência a si mesmo, uma característica independente. A diferença, aos olhos de quem fala, é aquilo que o *outro é*: ela é negra, é homossexual, é pobre, é mulher, é *anormal*. Assim, identidade e diferença estão em relação de dependência.

A afirmação *sou normal*, por exemplo, se constitui assim porque a sociedade criou e inventou pessoas ditas “normais”, um padrão a ser seguido. Foi definido um modelo de normalidade e tudo o que não estiver de acordo com este passa a ser excluído e rejeitado. Da mesma forma, a diferença é vista como afastamento dos padrões de normalidade. Por exemplo, a afirmação *ela é anormal*, significa negações, significa dizer que ela não é normal, ou seja, é “diferente”. Identidade e diferença são, portanto, determinadas, produzidas pela sociedade, são criações sociais e culturais e são resultados dos nossos atos lingüísticos. A identidade não existe naturalmente, mas é constituída na própria sociedade e é o poder que define como se processa a representação, produzindo identidades, sujeitos e subjetividades.

A identidade e a diferença traduzem, assim, afirmação de quem pertence e quem não pertence; quem está incluído e quem está excluído, quem somos nós e quem são os outros. E essa classificação resulta em oposições binárias, como: pobre e rico, louco e são, masculino e feminino, negro e branco, normal e anormal. Derrida, filósofo francês, analisou esse processo do binarismo e relata que um dos termos sempre recebe um valor positivo e o outro recebe carga negativa. Lopes (2008) também discute sobre a diferença, mais especificamente, a diferença surda no currículo escolar. As *marcas* podem ser conceituadas de várias maneiras, há várias compreensões dicionarizadas, mas que podem ser alinhavadas. Elas costumam ser simplificadas e polarizadas em negativas e positivas. As marcas negativas são aquelas que nos agridem no comportamento ou no corpo do outro, como algo a ser tolerado ou corrigido. E as marcas positivas são aquelas de comportamento e corpos aceitáveis, normais e padronizados.

O surdo, ao longo da história, foi ensinado a olhar-se como deficiente, produzindo nestas pessoas uma marca de submissão, imposição, de tratamentos e exclusões. Portanto, questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Fixar uma identidade como sendo normal é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta. Na comunidade surda também há, entre eles, esse fixar, eleger e desejar uma identidade como modelo. Geralmente essa identidade modelo que todos desejam é a de um(a) surdo(a) que sabe e que domina língua de sinais; que influencia (positivamente ou negativamente), incute idéias e opiniões a respeito de determinado assunto; enfim, é um surdo que controla e manipula, através da relação poder-saber, a comunidade surda. Os outros surdos são hierarquizados e muitas vezes até excluídos da comunidade por não terem o domínio da língua.

Assim, como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. A definição daquilo que é aceitável, desejável e natural depende da definição do que é considerado rejeitável, detestável e antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo *outro*.

A discussão sobre diferença e identidade, na concepção de Silva (2004), não pode ser reduzida a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade. A diferença e a identidade não estão simplesmente aí como dados da natureza. Elas são cultural e socialmente produzidas e, como tal, devem ser questionadas e problematizadas. Para Perlin (1998, p. 53), a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições. A questão da língua de sinais está intimamente relacionada com a cultura surda e esta, por sua vez, com a identidade do sujeito surdo. Segundo Hall (2000), a

identidade é definida historicamente e não biologicamente, é formada ao longo do tempo, estando sempre incompleta, em processo de contínua formação e não algo inato, pré-definido.

Conceituar a identidade, na perspectiva dos Estudos Culturais, é dizer que a mesma não é inata, está em constante modificação, da afirmação cultural em que certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo Perlin (1998, p.53), a identidade surda “sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”. Essa mesma autora critica a influência do poder ouvintista que prejudica a construção da identidade surda. As identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

O estereótipo, tal como a representação, é uma forma de conhecer o outro. “O outro como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado” (SILVA, 2000, p. 51). A complexidade desse outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos, apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as sutilezas e as suas profundidades da alteridade. A mesma autora afirma que: “A existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo [...]. O estereótipo é uma tentativa de represar o excesso da significação: é uma operação de salvamento” (SILVA, 2000, p.51).

De um certo ponto de vista, o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação. No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização (SILVA, 2000, p.51).

O termo “surdo” é carregado de marcas impostas e, por isso, há necessidade de normalização, em antagonismo ao conceito da diferença, como afirmou Perlin (1998, p. 54):

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.

O termo identidade, que melhor atende da temática surdez, é usado na busca do direito de ser surdo. O foco é o sujeito surdo, com suas peculiaridades. Nos últimos anos, a teorização sobre identidade/diferença emergente nos Estudos Culturais trouxe uma nova visão, um repensar nosso olhar sobre o sujeito surdo, levando em consideração que este possui uma experiência visual e não auditiva, fez-nos vê-lo como diferente, abolindo o estigma de deficiente. Para Quadros (2004), a diferença equivale a dizer que as identidades no interior de uma cultura são diferentes entre si assim como as culturas diferem entre si. A *différance*⁸, definida por Derrida, é perpassada pela alteridade cultural. Nessa perspectiva, por diferença entendo o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença surda: os surdos querem escolas de surdos “para tornarem-se sujeitos de sua história”, sair da exclusão, construir sua identidade em presença do outro surdo, para ter direito à presença cultural própria.

Assim, o conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência; a diferença não ocupa o mesmo espaço discursivo.

Na visão de Larrosa e Pérez de Lara (1998, p. 8):

⁸ *Différance* pode ser definida por aquilo que é (o imensurável, o ilimitado, o absoluto, etc.) — o que significa que o sentido é sempre diferido, visto que precisamos de outras palavras para definir uma palavra — e pode ser definida por aquilo que não é, ou seja, pelas suas diferenças ("finito", "limitado", "relativo", etc). Ver mais em SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão (faz nos sentirmos ainda mais satisfeitos com a nossa razão); a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração, o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

A noção de identidade relaciona-se ao conceito de representações, pois há entre ambos uma relação de interdependência no sentido de que a construção de identidade se deve, em grande medida, a determinadas representações construídas e, de outro lado, as representações construídas estão relacionadas às identidades “sustentadas” pelo sujeito (HALL, 2000). A identidade e a diferença dos sujeitos tidos como *anormais* resultam de nossa invenção, da fabricação de corpos modelados pela sociedade para serem humanos aceitos. Criamos estereótipos através do nosso pré-conceito.

Na perspectiva de Hall (2000), há predominância de três concepções de identidade: a do *sujeito do iluminismo*, que está baseada numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência, de ação, cujo ‘centro’ consiste num núcleo interior que emerge no nascimento e permanece essencialmente o mesmo para o resto de sua vida. Essa visão mais individualista de sujeito é contraposta a uma segunda visão, a saber, visão do *sujeito sociológico*, que já reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo não é autônomo ou auto-suficiente, mas é formado na relação com outras pessoas importantes para ele ou com a cultura e, por fim, a concepção de *sujeito pós-moderno*, que não tendo identidade fixa, essencial ou permanente, passa a noção de estar sempre em formação ou transformação, a depender dos sistemas culturais que estão à volta.

A concepção iluminista, predominante no paradigma moderno, supõe a captura e a disciplina dos sujeitos que fogem aos critérios estabelecidos como norma. Todavia, a

complexificação da sociedade e as condições de comunicação produzem resistência e estrangulamento das relações de poder. Os processos de resistência ocorrem a partir da sujeição e do controle sobre o outro, como por exemplo, os processos de reabilitação em relação ao surdo cujos objetivos seriam a *normalização* destes sob a ótica da medicina, da escola especial, dentre outros faz emergir a consciência de uma identidade surda que, nas relações com os iguais se empodera. A surdez, marcada pela visão/racionalidade moderna, está fortemente enraizada, na sociedade em geral, como algo limitado à área médica, responsável pela *cura* dessa anomalia. E por isso, tanta insistência em enviar crianças surdas para a “reabilitação” dos ouvidos, como se isso fosse resolver todos os seus problemas. O conceito de normalização está vinculado à área clínica e, no campo da surdez, aparece principalmente relacionado à reabilitação sendo, por isso, freqüentemente ligado a noções como treinamento e desenvolvimento.

Em *Vigiar e punir*, Foucault mostra como mecanismos disciplinares e discursivos, ao produzirem saberes sobre o *delinqüente*, o *preso*, constituem o *sujeito-delinqüente*. Um mecanismo utilizado para essa produção de saber é o Panóptico, uma proposta arquitetural de Bentham em que o poder é invisível e inverificável, onipresente, e o prisioneiro vigiado sempre, examinado. O discurso sobre a surdez e o sujeito surdo produz também uma vigilância invisível através da educação e dos procedimentos clínicos para a “normalização”.

Em *História da loucura* (2001), estudo anterior a *Vigiar e punir* (1987), Foucault já trazia a história da constituição do *sujeito-louco-doente*, quando o homem “louco” se torna objeto de saber da ciência. É um poder que se estabelece quando da produção de um saber, saber este bem caracterizado por Roxo (1925, p.23):

Retirados do meio em que nasceram, tratados e assistidos em escolas e reformatórios, dispondo de ar, luz, medicamentos, e de mais condições de saúde física e moral, facilmente se conseguirá a transformação desses indivíduos tarados em elementos eficientes e dignos de viver em sociedade.

O mesmo processo pode ser verificado em relação ao surdo: sujeito que se torna objeto de um saber, uma diferença que é vista como patologia capaz de ser “curado” através de treinamentos fonoarticulatórios.

2.2 O processo de normalização e ouvintização dos surdos ao longo da história

Uma das minhas preocupações constantes é a de compreender como é que outra gente existe, como é que existem almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como os que eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. O mesmo, porém, me acontece com as gravuras que sonho das ilustrações, com as personagens que vejo dos romances, com as pessoas dramáticas que no palco passam através dos atores que os representam. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa esteja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada [...].

Os outros não são para nós mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida.

Fernando Pessoa.

Ao falar em educação de surdos é preciso dirigir nosso olhar ao tempo, às marcas deixadas através da história. Uma história contada pelos não-surdos. Essa é uma história de relação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte e, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes. Vejo a história dos surdos como um produto de resistência ao poder do ouvintismo⁹ desde o início dos tempos.

⁹ Ouvintizar; ouvintismo; ouvintização: constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem com que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, em que muitos surdos se vêem a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc. (SKLIAR, 1998, p.15).

Como já argumentei no início deste capítulo, não pretendo trazer neste estudo um relato contando todos os aspectos relacionados à educação dos surdos, pois já há uma gama de pesquisas que estudaram profundamente esta questão. Trago aqui dois aspectos que considero determinantes nesta história. O primeiro se refere à criação da Escola Pública para Surdos em Paris, importante marco histórico que contribuiu para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Língua de Sinais, apesar de nascer num contexto onde o intuito era o de higienizar a sociedade afastando os indesejáveis, isto é, os surdos, “depositando-os” nesta instituição. O segundo aspecto a ser considerado é o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, onde educadores ouvintes se reuniram e decidiram sobre qual seria a proposta educacional ideal a ser utilizada nas escolas de surdos. Assim, defensores do método oral proibiram o uso da língua de sinais e impuseram o método oral como única forma de garantir o acesso ao conhecimento, não considerando os usuários da língua de sinais, nem ao menos os consultando sobre o que seria melhor para eles.

Não podemos deixar de levar em consideração o que aconteceu no período da Antigüidade, no qual os surdos e outros *disformes* eram eliminados do convívio social. No entanto, essa configuração muda com o Cristianismo, quando estes sujeitos começam a ser tratados de forma diferente, ou seja, os surdos também eram filhos de Deus e por isso mereciam viver.

O Iluminismo trouxe a visão de que a razão e a ciência eram maneiras mais sensatas de explicar o universo. Com a valorização exacerbada da razão, considerada o mais importante instrumento para se alcançar qualquer tipo de conhecimento, emergiu a visão de normalização, reabilitação e cura dos *anormais*.

O médico italiano Girolamo Cardano, em meados do século XVI, interessou-se pela área da surdez por seu filho ser surdo. Ele defendeu que o emprego de palavras faladas não

era indispensável para se compreender as idéias, mas entendia que era necessário aprender a ler e a escrever. Acredita-se que Cardano inventou um código para os surdos, mas continuou a dar atenção a outras matérias médicas, abandonando tal estudo. No entanto, ele rompeu com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender e reconheceu a habilidade do surdo em raciocinar.

No final da Idade Média e no início da Idade Moderna a educação dos surdos se destinava aos filhos dos nobres que precisavam garantir a continuidade de seus bens, das riquezas materiais da família. Sendo assim, o surdo aprendendo a ler e a escrever poderia garantir a preservação dos bens familiares. Nesta tarefa de proporcionar acesso à escrita ao surdo aparece a figura de um monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), também no século XVI, que dedicou seus esforços à educação daqueles que pertenciam à corte espanhola. Seu trabalho estava voltado a desenvolver a fala (oral) nos denominados *surdos-mudos*. Em 1620, também na Espanha, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro manual de educação dos surdos, intitulado “*Redução das letras e a arte de ensinar a falar os mudos*” que tratava da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon. (MOURA, 2000).

No entanto, não havia somente surdos da classe nobre, mas havia também aqueles que não nasciam em berço de ouro e que, conseqüentemente, não recebiam a mesma atenção que os filhos de pais nobres. Estes surdos viviam em situações de miséria, de exclusão social e educacional, vagando pelas ruas de Paris. O abade francês Charles Michel de L’Epée (1750) mostrou-se interessado pelos sujeitos que não tinham berço nobre e isso provocou uma mudança na história dos surdos. Seu trabalho baseava-se na utilização de sinais em um sistema que incorporava a língua falada, o que gerava os “Sinais Metódicos”¹⁰. Com o

¹⁰ Sinais Metódicos: método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês. Nos dias de hoje, essa inventiva mais apropriadamente seria denominada de Francês Sinalizado.

resultado obtido, L'Épée transforma sua residência na primeira escola pública para surdos, em 1760, o “Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris”.

Owen Wrigley traz uma visão diferenciada da narrativa geralmente usada, afirmando que,

embora o Abbé de L'Épée nunca negasse que os surdos estavam se comunicando entre si usando sinais já existentes, as narrativas históricas acham geralmente convenientes marcar o “começo” da língua de sinais a partir da data de suas réplicas ou simulacro artificial: uma versão manualmente codificada da linguagem dos ouvintes (*apud* SÁ, 2002, p. 53).

Enquanto na França (1760) difundia-se o método manual, na Alemanha e Inglaterra o método oral ganhava cada vez mais força. Na Alemanha, Samuel Heinick (1729-1790), o “Pai do Método Alemão”, ou seja, o Oralismo puro, iniciou as bases da filosofia oralista, na qual um grande valor era atribuído à fala. Este educador fundou, na Alemanha, em 1750, a primeira escola pública baseada no método oral.

No século XIX, os métodos de aprendizagem para surdos não se restringiram apenas aos educadores. Em 1802, o Dr. Jean-Marc Gaspard Itard inicia seu trabalho com o menino Victor encontrado em uma floresta por caçadores na França no século XVIII. Victor “tinha uma cicatriz diferente das outras no pescoço, uma sutura de 40 mm, que parecia ser um corte provocado por um instrumento afiado. Os que o abandonaram devem ter querido assassiná-lo, afirma o professor”¹¹. Inicialmente, Victor foi levado para Pinel, famoso psiquiatra da época, o qual o considerou um idiota irrecuperável e igual aos que tratava em Bicêtre¹². Após conseguir a tutela do menino, Itard o levou para casa e tentou recuperá-lo, tendo fracassado

¹¹ Citação retirada do filme: “L'enfant sauvage” – Menino Selvagem, gravado em 1969 na França.

¹² O Bicêtre é um hospital localizado em Le Kremlin-Bicêtre, nos subúrbios do sul de Paris, França. O hospital Bicêtre foi originalmente planejado como hospital militar e sua construção começou em 1634. Foi incorporado pelo Hôpital Général em 1656. Em 1823 foi chamado de Hospice de la Vieillesse Hommes. Em 1885 foi renomado Hospice de Bicêtre. Chegou a ser utilizado como orfanato, prisão, asilo para doentes mentais e hospital.

em suas tentativas. Então se dedicou a realizar experiências médicas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, pois constatou que a causa da surdez não era detectada visualmente como havia pensado. Iniciou seus estudos dissecando cadáveres de pessoas surdas. Depois, tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos, usar sanguessugas com o intuito de provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas dos alunos, fraturar crânio de alguns alunos e provocar infecção em pontos atrás da orelha. Porém, nada disso funcionou e ele considerou então que nada poderia ser feito por ouvidos mortos (MOURA, 2000).

Em 1816, Thomas Hopkins Gallaudet visita L'Épée para aprender Sinais e os Sinais Metódicos. Laurent Clerc foi seu instrutor que o convida para implantar nos Estados Unidos a primeira escola pública. Em 1964 o Congresso Americano autoriza o funcionamento da primeira faculdade para surdos, localizada em Washington, a National Deaf-Mute College (Universidade Nacional para Surdos-Mudos) atualmente conhecida como Universidade de Gallaudet. Esta faculdade foi fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet (MOURA, 2000).

No Brasil, a educação dos surdos foi iniciada por um professor surdo francês, Eduard Huet, que veio para o país em 1857, convidado por D. Pedro II. Neste ano foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, atendendo inicialmente duas crianças surdas com o método oral (THOMA, 2006).

Em setembro de 1880 foi realizado o Congresso de Milão, nos dias 06 a 11, onde se reuniram cento e oitenta e duas pessoas, todos ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo desse Congresso foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, se por meio da linguagem oral ou

gestual. O Congresso declarou que o método oral deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos.

De acordo com Moores (1996), as resoluções deste Congresso foram as seguintes:

- considerando a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na sociedade e para dar-lhes um melhor conhecimento de linguagem, o método oral puro deve ter preferência ao de sinais.
- considerando que o uso simultâneo da fala e sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura oro-facial, e a precisão de idéias, o método oral puro deve ser preferido.

Essa abordagem perdurou por quase um século. Eis aqui o outro grande marco da história da educação dos surdos. Se, por um lado, a criação da escola de surdos foi um avanço, o Congresso de Milão foi um grande retrocesso para os Surdos. Na escola, a aprendizagem significativa através do uso da língua de sinais foi uma conquista. Após o Congresso, a metodologia muda bruscamente, a imposição do oralismo e de suas técnicas exaustivas condenaram seus usuários a uma aprendizagem sem sentido, sem significado e sem valor. Iniciaram-se novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar com os aspectos da percepção auditiva, da fala e da leitura orofacial. Passou-se então a dar ênfase ao uso de próteses auditivas, acreditando-se que, com o uso de próteses, as crianças com surdez grave e profunda poderiam ser educadas a ouvir e, conseqüentemente, a falar (LACERDA, 1998). Um grande defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, que alegava que os surdos deveriam ser separados não somente da sociedade, mas também entre si, evitando assim a *raça humana surda* (SÁ, 2002).

As práticas de agrupamento dos surdos em instituições iniciaram no século XVIII, com o objetivo de reabilitá-los, docilizá-los e discipliná-los. De acordo com Foucault, a

internação das pessoas anormais virou um fato, um período de segregação e categorização dos indivíduos. Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais, indigentes; vagabundos e mendigos; prisioneiros; mulheres caducas; velhas senis ou enfermas; velhas infantis; pessoas epiléticas; inocentes, malformados e disformes; moças incorrigíveis (FOUCAULT, 2001).

Na mesma lógica excludente, os surdos passaram a viver em asilos e hospitais a fim de isolá-los do convívio e do contato com outros de sua espécie, para que, através dos métodos e técnicas, pudesse torná-los o mais próximo do modelo ouvinte, ou seja, domesticá-los, tornar seus corpos dóceis, discipliná-los com treinamentos e técnicas diferenciadas: mãos amarradas para trás ou sentadas sobre estas; de frente para outro a fim de treinar a fala; oralização e articulação das palavras; assoprar as chamas da vela; exercícios com um papel; dentre tantas outras técnicas utilizadas para este fim.

A idéia de que a língua é o sinônimo da fala, ou seja, que o som é o único veículo da linguagem e que a comunicação entre os seres humanos somente acontecia através do falar e do ouvir, originou pesquisas médicas que buscavam descobrir no corpo do surdo a fonte da linguagem. Com esse intuito foram feitas experiências e cirurgias tentando alguma maneira de fazer com que eles falassem ou emitissem sons para articular as palavras.

A partir da visão da ciência médica, começou-se a isolar os *anormais* com a finalidade de curá-los ou reabilitá-los. Estas práticas têm origem no cientificismo que, a partir de Descartes, marcou a racionalidade moderna, acreditando na capacidade autônoma da razão para chegar ao conhecimento. O sujeito auto-suficiente, através da razão, passa a dominar e transformar o objeto colocando-o a seu serviço. Esta razão dominadora e suficiente se impõe como paradigma. Com isso surge a fragmentação do conhecimento, afetando profundamente a educação e resultando nas disciplinas com suas especificidades, com seus conteúdos

programáticos descontextualizados da realidade. Do todo se fizeram partes isoladas, e “é nesta mesma perspectiva que a anatomia desmembra o corpo humano, tornando-o um conjunto de peças (órgãos), para estudá-las melhor e explicar o todo como a soma destas partes” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 61).

Partindo deste pressuposto, os sujeitos com necessidades especiais, os *anormais*, não mais são mortos ou escondidos, mas considerados objetos de estudo e desmembrados em partes, seus órgãos passam a ser estudados e analisados para encontrar uma solução para sua *normalização*. Refiro-me à ciência que pretende normalizar as pessoas, torná-las padrão e prontas para serem inseridas na sociedade hegemônica.

Os sujeitos surdos, que se identificam como usuários da língua de sinais e que participam ativamente de sua comunidade, não querem ser *normais*, não pretendem ser cópia dos ouvintes e se tornarem robôs. É neste paradigma que a Ciência Moderna, que tem como cerne o uso da razão, com seus métodos e sua obsessão de dominar o objeto de estudo, que passa a ser a grande vilã no que se refere à educação dos surdos, já que, neste contexto, a educação especial surge com uma visão clínica de reabilitação e de cura. Iniciam então os processos de avaliação e classificação dos indivíduos, de seu corpo e de suas potencialidades.

Foucault destaca um tipo de poder, que ele chama de *poder disciplinar* (2000). Este poder está preocupado com a regulação, com a vigilância do indivíduo e do corpo. Os locais em que este poder se manifesta são as instituições que surgiram ao longo do século XIX e que policiam e disciplinam as pessoas, ou seja, os quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas, entre outras.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que opere como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

O objetivo deste poder disciplinar é manter as vidas, as atividades, o trabalho, a saúde física e moral, práticas sexuais e a vida familiar sob o controle e a disciplina: o *corpo dócil*. É dócil um corpo que pode ser transformado para ser utilizado. O método preocupa-se inicialmente com a distribuição dos indivíduos no espaço. Além das cercas que fecham conventos, escolas e hospitais, surge então o que Foucault denomina de *esquadrinhamento*, que tem como principal objetivo evitar que os indivíduos formem grupos desordenados e perigosos. Através dessa técnica percebe-se que cada sujeito corresponde a um lugar e, cada lugar, a um sujeito (EIZIRIK, 2002). Enfim, estes locais funcionariam como dispositivos encarregados de fabricar um tipo bem determinado de indivíduos: um sujeito *assujeitado*¹³. E no caso dos surdos: uma cópia *mal feita* dos ouvintes.

A filosofia que predominou por muitos séculos desde o Congresso de Milão e que, infelizmente, ainda hoje influencia alguns profissionais a acreditarem nela como sendo um método educacional adequado para a educação dos surdos, é a filosofia do **Oralismo**. No Oralismo, a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos para que assim pudessem melhor oralizar. Posteriormente, retiraram-se as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para coibir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos que até então atuavam nas escolas e nas salas de aula foram dispensados de todas as escolas e dos institutos.

Como destaca Lulkin (1998, p.38):

¹³ Assujeitamento, assujeitado: indivíduos que estão constantemente sendo dominados por aqueles que detém o poder e pressionados a seguir regras pré-estabelecidas que vigoram nas atividades diárias. (FOUCAULT, 1987).

Para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do adulto surdo, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos. No seu lugar, a balança dos poderes pende para as técnicas de treinamento e para as práticas e aparelhos ortopédicos: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário, etc.

A partir do século XVIII foram criados espaços educativos com a finalidade de educar crianças surdas. Essas escolas eram divididas em dois grandes grupos: aquelas que defendiam a tese de que a educação do surdo devia ser orientada a partir de sua oralização – abordagem oralista; e aquelas que relevavam a língua utilizada pelos surdos e concebiam que essa devia ser reconhecida e usada no âmbito escolar – abordagem gestualista.

Do final do século XIX até o final da década de 60 do século XX, o método oral se manteve dominante na educação do surdo. Neste período a língua de sinais foi poucas vezes usada na escola, pois os professores acreditavam que os surdos deveriam, em primeiro lugar, aprender a oralizar, pois havia a crença de que a fala era a chave não só para o surdo ser alfabetizado, mas também para ser integrado à sociedade dos ouvintes.

No século XX, educadores insatisfeitos com o método que era imposto, não obtendo resultados satisfatórios com este método, sentiram-se atraídos por uma nova filosofia – a **Comunicação Total**. Sua principal meta era o uso de quaisquer estratégias que permitisse o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas. Este novo modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímica, leitura labial, enfim, qualquer recurso que colaborasse com o objetivo principal: a utilização da língua oral.

Atualmente, a filosofia que está sendo discutida e colocada em prática em algumas escolas é o **Bilingüismo**, propondo que duas línguas são vistas como possíveis ao acesso da criança surda, ou seja, a língua de sinais como primeira língua e a língua oficial do país, na

modalidade escrita, como segunda língua. No entanto, devemos levar em consideração que a maioria dos surdos é constituída de filhos de pais ouvintes, usuários da língua oral para interagir uns com os outros. Sendo assim, a maioria deles tem acesso primeiramente à linguagem oral, advinda dos pais em casa e somente ao iniciar sua vida escolar é que vão aprender a língua de sinais, se na escola a língua de sinais for vista como fundamental para a criança surda.

Conforme Marianne Stumpf (2006, p.292):

O bilingüismo é o objetivo visado pela criança surda. Ela deverá adquirir duas línguas: a língua de sinais e a língua de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita). Para atingir esse objetivo, a escola precisa em suas práticas trabalhar de forma diferente, usando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir essa meta.

A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngües, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. Neste contexto, como as escolas poderiam estar estruturadas no sentido de se pensar em uma educação bilíngüe, lingüística e culturalmente visual?

Para além da língua de sinais e da escrita, esta educação situa-se dentro do contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngüe. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngüe e multicultural.

3 LÍNGUA DE SINAIS E LETRAMENTO: articulações possíveis e necessárias.

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (lingüísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada.

Oliver Sacks

Este capítulo apresenta algumas reflexões teóricas relevantes no âmbito da lingüística da Língua de Sinais, que apontam para os principais aspectos em relação à aquisição da linguagem por crianças surdas. Destaca também a questão do letramento, a sua origem, seu processo histórico e suas principais características. Pensando a surdez como diferença, o objetivo desta teorização está em buscar um novo olhar sobre a linguagem escrita e o texto de forma geral, no âmbito da educação de surdos.

As práticas sociais da leitura e da escrita têm sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita do português por sujeitos surdos. Pensando nestas questões, trago inicialmente considerações sobre a lingüística da Língua Brasileira de Sinais, pois considero essa questão de fundamental importância para que aqueles que desconhecem esta língua possam se inteirar do assunto proposto.

Nesta perspectiva, quando questionada à professora da classe de surdos sobre a função da leitura e da escrita em sala de aula e na vida dos sujeitos, ela responde que:

A leitura e a escrita transformam um sujeito, seja ele ouvinte ou surdo, mas vale dizer que cada sujeito tem sua maneira de escrever e fazer sua leitura de mundo e de vivências. A sala de aula é uma pequena parte da vida de cada sujeito, pequena em tempo e espaço, mas grande em importância. É na sala de aula, junto com seus pares e com o professor, que a maioria dos surdos tem contato com a leitura e escrita e começam a construir conhecimentos sistemáticos que influenciarão no cotidiano de cada um.

A interação com a escrita, para o surdo, deve ser fundamentada no uso da língua de sinais, essencialmente visual, sendo que o professor precisa oferecer e incentivar o contato com materiais escritos para que ele venha sentir necessidade de ler e escrever. Durante anos as línguas orais foram pensadas e estudadas levando-se em consideração que, apenas o uso do sistema fonador é que se constituiu a verdadeira efetivação da comunicação entre as pessoas. "No início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos; com a evolução da espécie humana, o sistema fonador passou a ser utilizado na comunicação entre as pessoas" (LURIA, 1986, p. 94). Como consequência as línguas orais, majoritárias na maioria das comunidades, foram consideradas básicas, convencionais para quaisquer práticas pedagógicas, ficando as línguas viso-gestuais, como a língua de sinais, em segundo plano, e os sujeitos que a utilizam, à margem de possibilidades mais significativas de aprendizagem, sendo "obrigados" a se "ajustarem", num modelo padronizado e idealizado para atender a sociedade em geral.

Sabe-se que a construção da escrita exige da criança abstração, quer dizer, a relação possível da escrita com a oralidade. Daí a complexidade do processo que exige da criança uma certa reflexão sobre o conhecimento a ser construído. No caso das crianças surdas,

podemos dizer que, se a escrita não repete a história da fala e se necessário é que a criança se desligue do aspecto sensorial dos sons da fala para a construção desse sistema, o aluno surdo terá na língua de sinais a grande possibilidade para desempenhar essa tarefa sem contar necessariamente com a intermediação da fala. Podemos constatar, através dos dados apresentados, uma relação mútua entre a escrita e os sinais e a importância destes como a língua que vai interpretar os signos gráficos a partir da interação com o outro, levando a criança surda a desenvolver a escrita em toda sua plenitude, para que esta se torne inteligível para outrem (GESUELI, 1998, p. 15).

Como a criança surda não faz esta relação com a oralidade como as crianças ouvintes fazem, o surdo se apóia na língua de sinais para construir seu pensamento, palavras ou frases, sendo assim, a relação se dará essencialmente pelo visual. Pesquisas surgem neste enfoque como a de Gesueli (2006) que propõe “um novo olhar sobre o processo de letramento de sujeitos surdos e sobre a noção de texto, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo”. Sendo assim é importante refletir sobre a noção de escrita como representação da oralidade no caso de pessoas surdas. Nesta perspectiva, o letramento visual apresenta-se como um fator de extrema relevância no processo de escolarização de surdos, pois, como já dito, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade. O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem como constitutiva do processo (GESUELI, 2006).

3.1 Lingüística da Língua Brasileira de Sinais

Muitos consideram a língua de sinais como sendo somente gestos ou mímica, não a reconhecendo como uma língua que possui características próprias. As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade visual-gestual ou espaço-visual, pois a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos em oposição à língua oral, onde a informação é recebida pela audição e produzida pelo oral.

Segundo Lucinda Ferreira Brito (1995, p. ?):

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas lingüísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas lingüísticas da LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções lingüísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua.

Para marcar a diferença entre a língua oral e a de sinais, Stokoe, em 1960, propôs o termo *quirema* às unidades formacionais dos sinais, ou seja, a configuração de mão, a locação e o movimento, e ao estudo de suas combinações, propôs o termo *quirologia* que vem do grego e significa *mão*. Mais tarde, em 1978, pesquisadores incluindo Stokoe, utilizaram o termo fonema e fonologia.

Stokoe propôs um esquema lingüístico estrutural para analisar a formação dos sinais e propôs a decomposição de sinais na língua de sinais americana (seu objeto de estudo), primeiramente, em três principais aspectos ou parâmetros (conforme ilustração da figura):

- a) Configuração de mão (CM)
- b) Locação da mão (L) ou Ponto de Articulação (PA)
- c) Movimento da mão (M)

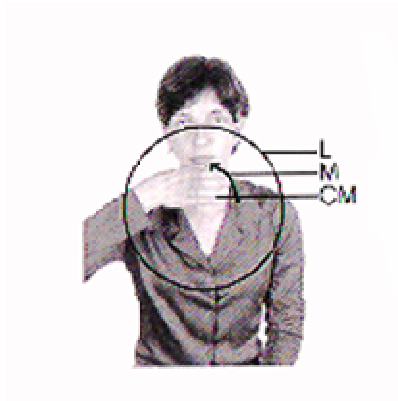


Figura 1 – Pafrâmetros Fonológicos da Língua Brasileira de Sinais – Ex. 1
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.51)

Em 1970-1972 entra em cena também:

- d) Orientação da Mão (Or)
- e) Expressões não-manuais (ENM): expressões corporais e faciais.

Estes parâmetros são as unidades mínimas (fonemas) que constituem os morfemas nas línguas de sinais semelhantes aos que constituem os morfemas nas línguas orais. Entre os anos de 1978 e 1988 os estudos sobre a ASL se expandiram atingindo as áreas da morfologia e da sintaxe.

3.1.1 Sobre a fonologia da Língua Brasileira de Sinais

As articulações das mãos na língua de sinais se movimentam no espaço em frente ao corpo e sinalizam em determinadas locações nesse espaço. O sinal pode ser articulado com uma ou com as duas mãos, com a esquerda ou com a direita. Os movimentos da face e do corpo são essenciais para enfatizar e complementar o sinal. Conforme Ferreira-Brito, a Língua de Sinais Brasileira apresenta 46 configurações de mãos (CMs), este sistema é semelhante ao da língua de sinais americana. Os aspectos formais da língua de sinais brasileira se constituem,

segundo Quadros e Karnopp (2004), de sistemas fonológicos, morfológicos, sintático e semântico, conforme segue:

a) Os principais parâmetros *fonológicos* são:

Configuração de Mão (CM): são as diversas formas que as mãos tomam na realização do sinal. Podem se diferenciar pela extensão (lugar e número de dedos estendidos), contração (mãos fechadas ou compactas) e contato e/ou divergência dos dedos. As configurações podem variar apresentando uma mão configurada; uma mão configurada sobre a outra que serve de apoio, tendo esta sua própria configuração (ex. avião, esperar); duas mãos configuradas de forma espelhada (ex. programa, fim, nascer).

A CM pode permanecer a mesma durante a articulação de um sinal (ex. importante) ou pode ser alterada passando de uma configuração para outra (ex. igreja). Já os sinais como "educação" e "costume", têm os demais parâmetros iguais e diferenciam-se somente pela CM.

Movimento (M): para que seja realizado, é preciso haver um objeto e um espaço. Nas línguas de sinais, as mãos do enunciador representam o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do corpo do enunciador. O movimento pode ser analisado levando-se em conta o tipo, a direção, a maneira e a frequência do sinal. O tipo refere-se às variações do movimento das mãos, pulsos e antebraços, ao movimento interno dos pulsos ou das mãos (ex. palestra) e ao movimento dos dedos. A direção pode ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais (ex. eu olho para você, você olha para mim). A maneira descreve a qualidade, a tensão e a velocidade podendo, assim, haver movimentos mais rápidos, mais tensos, mais frouxos, (p. ex., brabo, muito brado). A frequência indica se os movimentos são simples ou repetidos. (p. ex., frio, verde).

Locação (L) ou Ponto de articulação (PA): refere-se ao local do corpo do sinalizador em que o sinal é realizado. Esse espaço é limitado e vai desde o topo da cabeça até a cintura sendo que alguns são mais precisos, tais como a ponta do nariz e outros mais abrangentes, como a frente do tórax. Em situações em que o local onde o sinal é realizado não for relevante, este PA é chamado de "espaço neutro". Há sinais que se diferenciam somente pelo ponto de articulação. Ex., sábadado e aprender.

Orientação da Mão (Or): é a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Segundo Ferreira-Brito (1995) há seis tipos de orientações da palma da mão: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda.

Expressões Não-Manuais (ENM): são os movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco¹⁴. Marcam sentenças interrogativas sim - não e podem ocorrer simultaneamente, como por exemplo, as marcas de interrogação e negação (ex. NÃO - TEM?).

b) Principais parâmetros morfológicos: assim como as línguas orais possuem um sistema de formação de palavras, as línguas de sinais também possuem. A seguir algumas características quanto ao gênero, grau, tempo e negação.

Gênero: a indicação do sexo é feita colocando-se o sinal de mulher ou de homem independente de serem pessoas ou animais. Outras vezes, é feita com sinais próprios (mãe, pai).

Grau: o sinal pode ser diferenciado pela intensidade, movimento, velocidade (ex. brabo, muito brabo) ou sinal próprio (ex. muito, pouco; grande, pequeno). Bonito, bonitinho, bonitão diferenciam-se somente pela expressão facial.

¹⁴ Para mais detalhes, ver QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 61.

Tempo: o passado é indicado por um movimento sobre o ombro até atingir o espaço atrás do ouvido (ex. ontem) e o passado distante é obtido por um movimento amplo que se estende além das costas (ex. há muito tempo) diferenciando-se pela intensidade ou pelo movimento (ex. ano, ano passado).

Negação: pode-se usar o não (negação feita com a cabeça ou com a mão) mais o sinal ou o sinal próprio. Exemplo: sabe /não sabe (negação feita com o dedo ou o sinal próprio); precisa /não precisa (negação feita com a cabeça); pode /não pode (sinal próprio); acredita /não acredita (negação feita com a cabeça).

Além disso, os sinais podem ser simples ou compostos (ex. Internet, igreja, escola); arbitrários ou icônicos; ou utilizar o recurso datilológico (alfabeto manual) quando não tiver um sinal próprio.

b) Principais parâmetros da *sintaxe espacial*: a organização espacial apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas. O espaço de sinalização pode ser referido através de vários mecanismos espaciais, como a seguir apresento:

- Fazer o sinal em local particular, acompanhando o referente. Ex. CASA (de Pedro).



CASA (do Pedro)

Figura 2 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 2
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.128)

- Direcionar a cabeça e os olhos em direção a uma localização particular, juntamente com o sinal.



CASA (aquela – direcionando olhar)

Figura 3 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex.3
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.128)

- Usar a apontação antes do sinal de um referente específico.



(aquela – direcionando olhar) CASA

Figura 4 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS - Ex.4
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.128)

- Usar um pronome (apontação ostensiva) numa localização particular quando a referencia for óbvia. Ex. aquela (apontação ostensiva) NOVA.



(aquela casa – direcionando o olhar) NOVA

Figura 5 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 5
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.129)

- Usar classificador, que representa o referente, em uma localização particular.

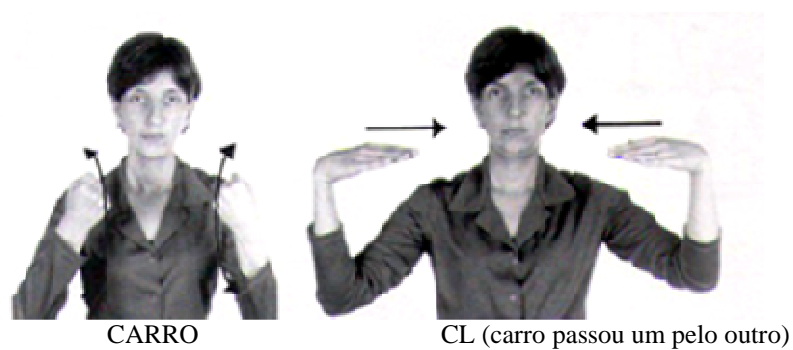


Figura 6 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 6
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.129)

- Usar verbo direcional (com concordância) incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço.



(eu) IR (casa)

Figura 7 –Parâmetro da Sintaxe Espacial da LIBRAS – Ex. 7
(baseado em Quadros e Karnopp 2004, p.129)

- A ordem básica da frase: nas línguas de sinais a ordem pode variar, mas podem ocorrer seis combinações (SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV) possíveis de sujeito (S), verbo (V) e objeto (O), (cf. Greenberger *apud* QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 133). Essas combinações são, possivelmente, o que mais interfere na construção da escrita pelos surdos.

3.1.2 O Sistema de Transcrição de Sinais

Para uma comunicação mais eficiente com meus leitores, julgo importante explicitar o sistema de transcrição de sinais utilizado para transcrever os episódios registrados através da

filmagem com os sujeitos surdos e também de alguns diálogos feitos em sala de aula. Utilizei, para tanto, o sistema de transcrição desenvolvido por Karnopp e Quadros (2004). Nesse sentido, a língua de sinais será representada a partir das convenções que seguem:

- Para registro dos sinais, serão eles representados por palavras maiúsculas da língua portuguesa. Exemplos: BRINCAR, ESCOLA, LEÃO;
- O alfabeto manual, utilizado para expressar nome de pessoas, localidades e outras palavras que não possuem sinal próprio; será representado pela palavra separada por hífen. Exemplo: R-A-P-O-S-A;
- As expressões não-manuais serão representadas acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação à:

	interrogativa	exclamativa
a) <i>frase</i> : interrogativa ou negativa: Ex. NOME		ADMIRAR;
	muito	rapidamente
b) de modo ou um intensificador: Ex. LONGE		ANDAR;

- A questão de gênero, em que muitas vezes os surdos deixam implícitos na frase, será representada, quando não for possível identificar, através do símbolo @ para ambos os gêneros. Exemplo: amig@;
- Os gestos serão representados em letra maiúscula, escrita em negrito e itálico. Exemplo: ***FALAR***;
- O plural será representado por um sinal de mais (+) ao final da palavra, pois muitas vezes não está explícito o numeral, dependendo do contexto do enunciado. Exemplo: muito (+);

- A língua oral ou a oralização será representada entre parênteses após a frase ou palavra. Exemplo: (+ *oralização*).
- A tradução da língua de sinais feita por mim será representada entre [colchetes];
- Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo: ^. Exemplos: REMÉDIO^GRÁVIDA - “anticoncepcional”; CASA^ESTUDAR – “escola”.
- Os Classificadores¹⁵ serão registrados pelos símbolos: < > . Ex: <chacoalhar>.
- O uso da fala e sinais concomitantemente será sublinhado. Ex: E O QUE MAIS?

3.2 Da aquisição da linguagem ao letramento de crianças surdas

A aquisição da linguagem por crianças surdas provoca calorosas discussões devido às dificuldades acarretadas pela falta de uma língua em comum entre família ouvinte e criança surda. A não compreensão é a primeira barreira que os adultos ouvintes apontam como dificuldade no seu convívio com a criança surda, esquecendo que a fala de qualquer criança pequena, inclusive a da criança ouvinte, dá margens ao equívoco e a mal-entendidos.

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança e, na maioria das vezes, é principalmente na relação com os pais, através de instruções verbais durante atividades diárias e de histórias que expressam valores culturais que se realiza essa interação. Através da linguagem a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo

¹⁵ Classificadores são sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações. Tais classificadores são gerais e independem dos sinais que identificam tais objetos. É um recurso bastante produtivo que faz parte das línguas de sinais. (QUADROS, 2006).

conhecimentos de sua cultura. À medida que a criança se desenvolve, alcança um nível lingüístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende, principalmente quando ela inicia sua vida escolar, pois tem maior oportunidade de interagir com outras crianças.

No caso das crianças surdas, o que vemos em seu âmbito familiar é que a maioria dos pais não se comunica através da língua de sinais e, por isso, o acesso ao conhecimento de sua cultura acaba sendo tardio, ou seja, vai se tornar possível somente quando a criança surda iniciar sua vida escolar. No entanto, para que ela tenha acesso à língua de sinais o mais precocemente possível, a escola precisa oferecer e priorizar a língua de sinais como primeira língua através da presença de surdos adultos que possam ensinar e interagir com as crianças.

Para que o surdo possa ter conhecimento do mundo que o cerca, além de dominar sua língua natural, é necessário também o conhecimento da língua portuguesa escrita, sua segunda língua, no caso do Brasil. É de fundamental importância para um educador que deseja trabalhar com o ensino da língua portuguesa para surdos, conhecer e entender o processo de aquisição da linguagem pela criança surda, ou seja, da língua de sinais, como sua forma natural de comunicação, e o processo de aquisição de uma segunda língua.

Os pesquisadores Lilo-Martim e Petitto iniciaram os estudos em 1986 e 1987, respectivamente, sobre a aquisição da língua de sinais americana, por crianças surdas. No Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada na década de 1980 (Ferreira-Brito, 1995) e a aquisição dessa língua, nos anos 1990 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995). Esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. O fato do processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de uma língua visual-espacial exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de

surdos. As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem. No entanto, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e estes convivem em um ambiente em que a língua oral predomina, ou seja, os pais dificilmente sabem língua de sinais e comunicam-se através da língua oral ou então por gestos. Infelizmente ainda há pais que não aceitam a língua de sinais, pensam que a forma ideal de comunicação é a oralidade. Na escola em que realizei a pesquisa de campo, alguns pais ainda concordavam com esta idéia, segundo o relato da professora Edna.

As autoras Quadros (1997; 2006) e Karnopp (2005), através de suas pesquisas, mostram as fases que a criança surda percorre para a aquisição da linguagem, como apresentarei, resumidamente, a seguir:

Período Pré-Lingüístico: as autoras Petitto & Marantette (1991) realizaram um estudo sobre a aquisição da língua de sinais americana, do balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes no mesmo período de desenvolvimento, ou seja, desde o nascimento até por volta dos 14 meses. Elas verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, surdos e ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem. Constataram que essa capacidade é manifestada não só através de sons, mas também através de sinais. Foram observadas as produções manuais tanto em bebês surdos quanto em bebês ouvintes a fim de verificar a existência ou não de alguma organização sistemática. Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio: o *balbucio silábico* e a *gesticulação*. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais e balbucio da gesticulação não apresenta organização interna. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. E é por isso que os estudos afirmavam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. Nos bebês surdos as vocalizações são interrompidas

assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes. Esse período caracteriza-se então, pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar.

O input visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/ pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do 'apontar' são aspectos observados nessa fase. (KARNOPP, 2005, p 2).

Estágio de um Sinal: inicia por volta dos 12 meses na criança surda e percorre até por volta dos 2 anos. Pesquisas de Karnopp (1994) mostraram que o início deste estágio pode acontecer por volta dos 6 meses em bebês surdos filhos de pais surdos adquirindo a língua de sinais. A criança começa a nomear as coisas, aprende a unir o sinal ao objeto, produzindo suas primeiras palavras. Assim como as crianças ouvintes que ainda não pronunciam “corretamente” as palavras nesta fase, as crianças surdas fazem sinais com “erros” nos parâmetros, por exemplo, trocam a configuração das mãos ou o ponto de articulação, mas o adulto compreende que ela produziu um sinal na língua.

Em termos gerais, pode-se dizer então que os primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os 10 meses e o primeiro ano de idade. Estudos de aquisição da linguagem de crianças surdas com pais surdos têm mostrado que elas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples.

Estágios das Primeiras Combinações: surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos 2 anos das crianças surdas. Começam a aparecer enunciados formados por dois sinais que apresentam algum tipo de relação semântica. Nesta fase começam a marcar sentenças interrogativas com expressões faciais concomitantes com o uso de sinais (palavras) para expressar sentenças interrogativas (QUEM, O QUE e ONDE). Nesse período, também é

verificado o início do uso da negação não manual através do movimento da cabeça para negar, bem como o uso de marcação não manual para confirmar expressões comuns na produção do adulto. Também se observa que as crianças começam a introduzir classificadores nos seus vocabulários.

Quadros (1995) observou algumas combinações de sinais, normalmente envolvendo dois a três sinais. A criança surda analisada omitiu o *sujeito* na frase, no entanto este era óbvio no contexto. Neste caso não foi observada a omissão do objeto. A terceira pessoa também foi identificada no contexto. O verbo não foi flexionado, usou terminados em IR como é de concordância na LIBRAS. Segue os exemplos:

a. AULA IR.

'(Eu) vou à aula'.

b. TRÊS BRINCAR AQUI.

'(Eles) três brincam aqui'.

Conforme Quadros (2006, p. 20):

A língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais. Se isso acontecer, por volta dos dois anos de idade, as crianças estarão produzindo sinais usando um número restrito de configurações de mão (sugere-se que tal número corresponda a sete configurações de mão), bem como simples combinações de sinais expressando fatos relacionados com o interesse imediato, com o “aqui” e o “agora”.

Estágio de Múltiplas Combinações: por volta dos 2 anos e meio a 3 anos, as crianças surdas apresentam a chamada explosão do vocabulário. Nesse período, conforme Lillo-Martin (1986), começam a ocorrer distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR). Segundo Bellugi & Klima (1989), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com

pontos no espaço. Mesmo quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ela apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. O período de maior desenvolvimento lingüístico vai mais ou menos até os cinco anos, quando a criança já tem uma capacidade lingüística bem próxima à do adulto.

As crianças tentam usar configurações mais complexas para a produção de sinais, mas freqüentemente tais tentativas acabam sendo expressas através de configurações de mãos mais simples (processos de substituição). Os movimentos característicos dos sinais continuam sendo simplificados, embora já se observe o uso da direção dos movimentos com êxito em alguns contextos. Classificadores são usados para expressar formas de objetos, bem como o movimento e trajetórias percorridos por tais objetos. Os aspectos começam a ser incorporados aos sinais para expressar diferenças entre ações (por exemplo, CORRER devagar, CORRER rápido). A criança começa a estender as marcas de negação sobre sentenças assim como os adultos fazem, inclusive omitindo o item lexical de negação. As crianças, também, já utilizam estruturas interrogativas de razão (POR QUE). Nesse período, as crianças começam a contar histórias que não necessariamente estejam relacionadas aos fatos do contexto imediato. Elas falam de algum fato ocorrido em casa, sobre o bichinho de estimação, sobre o brinquedo que ganhou, etc. No entanto, as vezes não fica claro o estabelecimento dos referentes no espaço, o que dificulta o entendimento das histórias. (QUADROS, 2006, p. 21-22).

Aos quatro anos elas já começam a produzir configurações de mãos mais complexas, o uso do espaço começa a ser explorado com os movimentos incorporados aos sinais de forma estruturada. Aos poucos, torna-se mais claro o uso da direção dos olhos para concordância com os argumentos, bem como o jogo de papéis desempenhado através da posição do corpo, explorada para o relato de histórias.

Em relação ao português, Quadros (2006, p. 23), afirma que:

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

Há necessidade de levar em consideração o contexto em que a criança está inserida, pois, se houver interações entre adultos e crianças, diálogos, trocas, informações e acesso a leitura e a escrita, a aquisição da linguagem se dará de forma significativa. Por isso, a aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através da língua visual-espacial, a língua de sinais. Esta é, certamente, a forma mais adequada para que a criança surda possa ter acesso às informações para além da sala de aula, da alfabetização como simples codificação e decodificação do código escrito. A escrita deve ser compreendida e pensada segundo os usos, as necessidades e particularidades de cada grupo social, em especial os surdos que, utilizam-se da língua portuguesa para comunicarem-se na forma gráfica, mesmo esta não sendo sua língua usual, do seu cotidiano.

Hoje não basta apenas saber ler e escrever, é necessário mais que isso, é preciso ir para além da alfabetização. É necessário entrar no mundo da escrita e da leitura, fazer uso, se envolver, entrar nesse universo do letramento, apropriando-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar livrarias, bibliotecas, ler revistas e nesse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

É necessário, primeiramente, explicitar que não há uma única concepção de letramento. A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no ano de 1986. No entanto, este termo não foi definido pela autora, mas apenas citado em seu livro. Depois, esta palavra aparece em 1988, no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso*, onde relata um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. Este livro lançou o termo letramento na área da educação e dedicou várias páginas à sua definição. Hoje, esse termo aparece seguidamente nos livros das autoras como Ângela Kleiman e Leda Verdiani Tfouni (SOARES, 2003 e ROTTAVA, 2002).

Em 1995, Tfouni, da área da educação, publica o livro intitulado *Letramento e Alfabetização*, tendo como objetivo explicitar os conceitos de escrita, alfabetização e de letramento. Na área da lingüística aplicada, a autora Kleiman relata que o termo começou a ser usado em meio acadêmico, numa tentativa de separar estudos sobre o “impacto social da escrita” (cf. KLEIMANN, 1995), dos estudos sobre alfabetização. Assim, conforme Tfouni (2000), a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto habilidades para a leitura e escrita, por meio do processo de escolarização, portanto, enfocando o individual. Em contrapartida, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, sendo que neste o aspecto social passa a ser considerado.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que, traduzindo, significa "a condição de ser letrado". Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado, ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever, que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever, é analfabeta ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita; é alfabetizada mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Segundo Soares (2003, p.36):

Estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e escrever e passa a usar a leitura e escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

A grande diferença entre alfabetização e letramento, por mais que haja uma estreita relação entre ambos, é que o indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, conhecedor do código escrito,

aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola, adquiriu o sistema de escrita e técnicas para seu uso. Já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Conforme Soares (2003), as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz ou numa bula de remédio, etc.

As autoras Kleiman (1995), Soares (2003) e Tfouni (2000) apresentam três perspectivas pelos qual o letramento tem sido focalizado: a *individualista-restritiva*, a *tecnológica* e a *cognitivista*. Na concepção *individualista-restritiva*, o termo letramento é enfocado a partir da aquisição do código escrito pelo indivíduo que aprende inserido no ambiente escolar, no ensino formal. Nesta, letramento acaba sendo confundido com alfabetização. Na concepção *tecnológica*, há uma inter-relação entre o produto como habilidade de leitura e escrita em contextos mais complexos, envolve uma visão positiva dos usos de leitura e da escrita. Nesta visão o letramento satisfaz as necessidades da informação industrial (TFOUNI, 2000).

Por fim, na concepção *cognitivista*, o letramento aparece relacionado como fator de desenvolvimento das atividades intelectuais, responsabilizando o indivíduo pela aquisição da tecnologia escrita e ignorando as origens culturais e sociais do termo. Estas três perspectivas referem-se apenas a aquisição da leitura e da escrita em que a alfabetização acaba por se sobrepor ao letramento. Assim, dependendo do conceito, o termo pode apenas significar o

domínio individual de técnicas de escrita até uma série de atividades e de demandas envolvendo a língua escrita.

A partir da década de 80 do século passado, o antropólogo Brian Street, professor da Universidade de Londres, fez uma reflexão importante que serve de ponto de partida para os que pesquisam e estudam o letramento. Para Street (*apud* Kleimann, 1995) o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal, mas deve ser tomado no sentido de práticas sociais em contextos específicos. A maior contribuição deste professor se refere a duas principais dimensões do letramento: a do modelo *autônomo* e a do *ideológico*.

No *modelo autônomo* (GEE *apud* ROTTAVA, 2002), a escrita é um produto completo em si mesmo, não está preso ao contexto; a interpretação e compreensão estariam determinadas pelo funcionamento lógico, interno ao texto; a escrita representa uma ordem diferente de comunicação, distinta da realidade; o fracasso escolar é atribuído, exclusivamente ao sujeito que está envolvido no processo ensino-aprendizagem. Nesse modelo, o letramento é uma ferramenta neutra que pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados igualmente homogêneos em todos os contextos sociais e culturais. A aquisição do letramento levaria à aquisição de lógica, de raciocínio crítico e de perspectivas científicas, tanto no nível social como pessoal. O modelo autônomo, na prática, impõe concepções ocidentais de letramento sob outras culturas. Neste sentido, a escola ocupa-se da alfabetização em sua dimensão restritiva, ou seja, ler é sinônimo de decodificar e escrever significa copiar, e para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso (TFOUNI, 2005).

No *modelo ideológico* (STREET *apud* ROTTAVA, 2002) o letramento é visto como um dos aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade. Esse modelo não nega os conhecimentos necessários à aquisição da escrita na escola, mas abrange a dimensão social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleimann (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar uma conta. Daí a importância de encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito.

Os estudos de Barton e Hamilton (1998 *apud* CAMPOS, 2004), também pesquisadores nesta área, definiram as *práticas* e os *eventos* de letramento. As *práticas* estão relacionadas diretamente as atividades de leitura, de escrita e às estruturas sociais em que se encontram, por isso mudam conforme o contexto. Mostram os diferentes modelos culturais de utilização da linguagem escrita que estão presentes nas mais simples atividades do cotidiano dos sujeitos. As pessoas constroem seu entendimento sobre o letramento internamente e, ao mesmo tempo, utilizam as *práticas* para transmitir suas ideologias e identidades sociais. Um exemplo é a relação entre a realidade concreta dos alunos e as produções escritas que se desenvolvem em sala de aula.

Os *eventos* de letramento se configuram numa atividade que requer papel, ou seja, são episódios que podem ser estudados, notados, avaliados e moldados pelas práticas. Um exemplo é uma atividade culinária, onde na cozinha a intenção é a de preparar um alimento seguindo uma receita. É nesse processo de transmissão de conteúdo e de informações que envolvem a escrita, que o letramento se faz presente. Portanto, fica claro que há diferentes letramentos dentro de uma mesma cultura, pois estão associados a modo de vidas diferentes, como a casa, a escola e os locais de trabalho.

Portanto, *eventos* e *práticas* são duas unidades de análise da atividade social de letramento. Os *eventos* são atividades particulares em que o letramento tem um papel e podem ser atividades regularmente repetidas. As *práticas* são maneiras culturais, gerais de utilizar o letramento que as pessoas buscam dos eventos de letramento.

O problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazerem uso da leitura e da escrita, a se envolverem em práticas sociais de leitura e de escrita. Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. Como no filme *Central do Brasil*¹⁶, por exemplo, em que alguns personagens conheciam o gênero textual da carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro das características do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita.

Em 1990, a concepção de leitura e escrita tinha valor unicamente no individual, agora a escrita e a oralidade passam a ser consideradas dentro de contínuas práticas sociais de linguagem, práticas e eventos culturais e discursos sócio-históricos. Pesquisas e estudos mostraram que,

as práticas de letramento têm seu início muito antes das crianças começarem uma aprendizagem formal (escolar) da escrita, sendo desenvolvidas a partir de diferentes contatos em eventos de letramento, isto é, em situações em que a escrita constitui-se como parte fundamental na constituição de sentidos (no discurso oral), nas relações estabelecidas nas diversas agências de letramento (família, igreja, escola, entre pares) (LODI, 2004, p. 6).

¹⁶ *CENTRAL do Brasil*. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martine de Clemon-Tonnerre e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinicius de Oliveira; Sonia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998, 1 bobina cinematográfica (106min), son., color., 35 mm.

Como vimos, há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo, é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia, ou seja, pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Essa compreensão é o grande problema das salas de aula e explica o fracasso do sistema de alfabetização. A criança precisa ser alfabetizada convivendo com material escrito de qualidade, assim, ela se alfabetiza e se torna letrada ao mesmo tempo. Para Soares, é possível alfabetizar letrando por meio da prática da leitura e escrita e, para isso, é preciso usar jornal, revista, livro, enfim, materiais que enriquecem estas práticas. Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento.

No universo infantil, por exemplo, a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro, vai com o dedo na linha, faz entonações de narração da leitura. Isso acontece se ela vive em um ambiente literário. Para Magda Soares (2001), um grave problema é que há pessoas que se preocupam com alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. A escola, além de alfabetizar, precisa dar as condições necessárias para que o processo do letramento aconteça de forma significativa aos sujeitos envolvidos.

O sujeito precisa entender a tecnologia da alfabetização. Há convenções que precisam ser ensinadas e aprendidas, trata-se de um sistema de convenções com bastante complexidade. O aluno (além de decodificar letras e palavras) precisa aprender toda uma tecnologia muito complicada: como segurar o lápis, escrever de cima pra baixo e da esquerda para a direita; escrever numa linha horizontal, sem subir ou descer. São convenções que os adultos letrados acham óbvias, mas que são difíceis para as crianças. Portanto, letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Para Mey (2001), o fundamento do letramento é capacitar o sujeito para que ele possa assumir uma posição crítica e consciente de seu papel na comunidade em que atua. Os professores deveriam preocupar-se em expor as crianças aos usos e as funções da escrita constantemente. Para isso eles precisam propor encontros para o desenvolvimento da escrita, com o objetivo de oferecer condições para que os sujeitos tenham contato com as práticas culturais da comunidade a que pertence.

É nessa perspectiva que as discussões acerca da aquisição da leitura e da escrita pelo surdo têm preocupado os professores tanto da escola regular quanto da escola de surdos. Muito da preocupação desses profissionais ainda relaciona-se aos aspectos mais mecânicos da escrita, ou seja, das habilidades de codificação e decodificação, deixando de lado a dificuldade que o surdo encontra ao atribuir sentido em diversas atividades, tanto na escola quanto fora dela. O processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo constitui-se em uma tarefa complexa, pois além do trabalho que envolve o ensino da escrita, estamos diante do ensino de uma segunda língua. Como, então, pensar o letramento do surdo, envolvendo-o no uso pragmático da língua escrita?

O surdo é usuário da língua portuguesa como segunda língua. Sua escrita é semelhante à escrita de estrangeiros aprendendo a língua portuguesa e, portanto, o domínio da leitura e da escrita está intimamente relacionado com as práticas de leitura e escrita que a escola e o ambiente lingüístico oferecem. (KARNOPP, 2004, p. 107).

Esta mesma autora ainda afirma que a escola deve considerar o conhecimento da língua de sinais tanto por parte dos surdos quanto do professor, para haver (co) relações e diferenciações entre os dois sistemas lingüísticos, ou seja, língua de sinais e escrita. Qual o conhecimento que a escola tem, bem como dos professores, da língua de sinais? Outro fator relevante considerado pela autora é a metodologia de ensino da língua portuguesa. O ensino é centrado nas regras gramaticais da língua portuguesa? As atividades em sala de aula, voltadas

para o ensino da língua portuguesa, estão direcionadas com quais objetivos? Qual a concepção de leitura e escrita pelos professores?

Para responder a estas indagações trago aqui relatos de professores da escola pesquisada sobre o ensino do português e a aprendizagem da leitura e da escrita desta segunda língua para os surdos:

A estrutura completa da Língua Brasileira de Sinais é pouco conhecida em nossa escola. Os professores e a maioria dos alunos são ouvintes e usuários da língua oral. Não temos intérprete, nem instrutor surdo (conhecimento da LBS - coordenadora da educação especial).

Estávamos no curso de língua de sinais que teve esses dias e estava eu sentada ao lado de uma professora de português e percebemos quanta coisa errada nós fazemos, cobrando verbos, mas não adianta cobrar verbos, para eles é o infinitivo e deu, não existe [...] É “andar”, e deu. E foi maravilhoso isso que o instrutor disse, e eles não colocam artigos, nada! é uma outra língua, e somente depois quando todos os professores souberem disso, mudará. (ensino do português - coordenadora da educação especial).

A professora da classe de surdos, quando questionada sobre sua concepção de leitura e de escrita responde que:

A leitura e a escrita não são simplesmente mecanismos de codificação de sinais gráficos, é muito mais. Cada “sujeito” tem sua forma particular de ler, escrever, compreender e interpretar. O sujeito surdo interpreta e realiza construções de acordo com suas percepções e saberes.

Estes relatos revelam o pouco conhecimento que a escola e professores têm da estrutura da língua de sinais. Conhecer e entender a gramática da LIBRAS acredito ser um dos principais passos, senão o mais importante, para o ensino do português escrito à pessoas surdas. A língua dos surdos foi, por muitos anos, tomada como apenas um conjunto de gestos e mímicas que não expressavam sentido algum. O processo de inclusão educacional destes sujeitos pressupõe que a escola, não só conheça e inclua a língua de sinais no currículo pedagógico, mas que aprenda mais sobre os surdos, como eles se comunicam e quais suas especificidades e de que maneira se pode trabalhar e propor atividades que os levem a interpretar e a re-significar seus conceitos. “Uma escola inclusiva deveria estar se

preocupando para além do recorte da deficiência, pois ele não dá conta de falar das diferenças” (CORCINI, 2007, p.29). Ao falar em inclusão, trago aqui dois depoimentos das professoras da escola pesquisada:

Desde 1982, uma longa caminhada. Acho que foi por algum governo que decretou essa lei de inclusão para que começasse a classe especial aqui, então, de todas as discussões que temos participado, os cursos e quanto mais se lê e vê e ouve coisas, daí tem momentos que se vê que é melhor ter escolas de surdos, mas tem que ter inclusão! (retirado da entrevista com a coordenadora)

Considero muito difícil a inclusão do surdo, pois os professores e os colegas são ouvintes, usuários de uma língua oral. O ‘sujeito’ surdo não tem condições de interagir, uma vez que não há intérprete e sua língua é outra. É pouco provável construção de conhecimento sem interação. (resposta da professora da classe de surdos retirado do questionário).

Através da escrita o surdo terá acesso a uma quantidade maior de informações, o que contribuirá para sua formação, autonomia e conseqüente inclusão social (objetivo das atividades escritas em língua portuguesa - professora da classe de surdos).

A escrita está presente em todos os lugares. Ter compreensão desta escrita é uma forma de absorver informações, gerar conhecimento e o mais importante, inclusão social que, por certo, o sujeito surdo tem direito, dentro do processo educacional, sem desconsiderar a diferença lingüística e cultural (objetivo de ensinar a escrita em português – professora da classe de surdos).

Nestes exemplos o discurso sobre a inclusão aparece de maneira duvidosa. A coordenadora da educação especial da escola revela não ter certeza sobre a inclusão, se o melhor é ter uma classe específica para os surdos ou uma escola de surdos. Já a professora da classe de surdos considera a inclusão de difícil acesso, principalmente por questões de língua, pois há usuários que se comunicam através de uma língua oral e outros através de uma língua visual-gestual, o que interfere na comunicação entre ambos. Ela parte do pressuposto de que a interação é indispensável para haver construção do conhecimento, mas que, como os alunos não têm contato com surdos adultos que saibam a Língua de Sinais, logo ela defende que há necessidade de haver escolas para surdos.

Em conversa informal com a professora Edna, da classe de surdos, ela comenta que *os surdos precisam estar entre seus pares, que deveriam estar na escola de surdos e que eles*

devem participar de sua comunidade, pois assim melhoram os sinais [...] ¹⁷. Também comenta que o que ela sabe de língua de sinais é pouco, mas que está se aperfeiçoando através de cursos para melhorar o vocabulário e com isso ensinar melhor e mais sinais para eles [...] os surdos pequenos precisam ter contato com surdos adultos para haver mais comunicação ¹⁸.

Durante a conversa ela relata sua preocupação com os alunos caso não possa comparecer a escola. Sua ansiedade recai na responsabilidade perante a turma, pois, *se eu adoço? Ninguém quer atender os surdos, porque ninguém sabe se comunicar com eles e porque essa responsabilidade é minha e muitas vezes não tenho apoio da escola ¹⁹.*

As crianças surdas têm sido alfabetizadas através de um processo semelhante ao utilizado com as crianças ouvintes, as quais dispõem da língua portuguesa como língua materna. Os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através da língua de sinais (QUADROS, 2002-2003).

Segundo Karnopp e Pereira (2004, p. 35) “a escola deveria ser uma fonte importante de conhecimento para as crianças surdas, de pais ouvintes, mas ainda são poucas as que adotam a língua de sinais na educação de seus surdos”. A língua de sinais é fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois através dela é que os surdos poderão interagir e construir significados durante a vida escolar.

A escola deveria re-pensar o currículo escolar, principalmente quando há sujeitos com diferenças lingüísticas. Neste sentido,

o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança [...] é a própria inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. (QUADROS, 2002-2003).

¹⁷ Retirado dos registros feitos no diário de campo, do dia 09/08/2006.

¹⁸ Idem nota 21.

¹⁹ Idem nota 21

A educação inclusiva tem sido tema de reflexão e ansiedade para muitos professores de todos os níveis de ensino, pois ela pressupõe mudanças legais, mudanças curriculares e avaliativas das representações sobre os sujeitos incluídos, enfim, uma mudança estrutural e de adaptação por parte de quem vai recebê-los (THOMA, 2007). Será que pensar em educar todas as pessoas significa educar todos do mesmo jeito e com uma única metodologia? Acredito que não, pois, em se tratando de pessoas surdas, fica complicado sem reconstruir o projeto político pedagógico da escola, reestruturar o currículo levando em conta as particularidades dos surdos, na questão da língua, da cultura e da identidade. Penso que a inclusão de pessoas surdas no ensino regular não se dá “ajustando” o aluno em sala de aula e na primeira fila para que possa ler os lábios da professora. Isso não é inclusão. Para haver de fato a inclusão de surdos nas escolas regulares, é necessário que, primeiramente, o surdo tenha fluência na língua de sinais para que aí a intérprete possa agir neste contexto, fazendo seu papel de interpretação/ tradução da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa. Temos em nosso país inúmeras leis que propõem o acesso e permanência na escola por pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, garantem a acessibilidade arquitetônica, de comunicação, etc. Entretanto, em muitas instituições as mudanças práticas não têm sido implementadas. Esta política de inclusão também é questionada pela comunidade surda e, neste caso, é necessário *ver a voz* destes sujeitos (THOMA, 2003).

Não pretendo neste estudo discutir e me ater sobre a inclusão/exclusão, se sou contra ou a favor, sobre seu conceito ou então discutir sobre as políticas públicas, pois não há resposta, não há estudos comprovando soluções acerca da inclusão de crianças surdas, sobre qual modelo de inclusão deve ser seguido. O que pretendo é destacar a visão dos surdos, ou seja, o que eles pensam sobre esta questão, e para isso, trago fragmentos de um documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/ RS, no salão de

atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999, intitulado: *A Educação que Nós Surdos Queremos*²⁰.

No que se refere aos Direitos Humanos (FENEIS, 2006, p.6-8):

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.

Quanto as Classes Especiais para Surdos (segundo FENEIS, 2006, p.9-10):

37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com esta comunidade possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a Língua de Sinais.

Nestas reivindicações, aparecem duas necessidades que considero fundamental: a presença de um professor surdo para possibilitar não só a questão da identidade surda, mas também o aprendizado da língua de sinais, pois os surdos pequenos precisam de um modelo lingüístico, e o trabalho com os pais dos alunos surdos se faz necessário e urgente, pois muitos deles não se comunicam com seu filho através da língua de sinais e, o que é pior, muitos desconsideram a língua de sinais como língua, como uma forma de comunicação e ignoram que através dela os surdos podem ter acesso a qualquer informação.

Essas são, portanto, as considerações dos surdos frente às políticas de inclusão, o que eles, os maiores interessados, dizem a respeito desta questão. Neste contexto, não há como defender ou negar incondicionalmente as políticas de inclusão. O que não se pode fazer é normalizá-los, parecer-se com os ouvintes, tentar curá-los ou reabilitá-los.

²⁰ Este documento faz parte do Relatório FENEIS 2006 e as indicações numéricas são de acordo com o documento, do qual faço as referências.

Concordo com Thoma (2006, p. 24) quando diz que:

A complexidade do processo de inclusão está posta. Resta-nos, então, perguntarmos se estamos dispostos a nos relacionar e a conviver com os outros. Se a resposta for positiva, teremos que nos perguntar também como podemos criar com eles as condições de possibilidades para esse convívio e para esse relacionamento.

Para a autora Botelho (2002) as políticas educacionais inclusivas têm privilegiado sua interação entre surdos e ouvintes, mas talvez algumas instituições de ensino acabam por não dar tanto destaque à construção do letramento.

Ser letrado depende do estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita que dizem respeito “ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas lêem e escrevem, e retratam interesses e competências construídas” (BOTELHO, 2002, p. 65). Assim, conforme a autora, inserir-se em práticas de leitura e de escrita dependente também das representações dos surdos e de suas famílias sobre a concepção do ato de ler, escrever, de estar na escola e ter progressão escolar, das representações sobre surdez e linguagem e da existência de uma língua que permita comunicar o que pode ser prazeroso nas atividades de ler e de escrever.

Durante muito tempo acreditou-se que o sujeito surdo só poderia ter acesso à língua(gem) oral ou escrita se fosse submetido a treinos de fala realizados em clínicas ou escolas, de forma artificial e, por isso, a relação desse grupo com a língua portuguesa apresentava-se como algo tão distante. Mais recentemente, no entanto, os surdos têm sido considerados parte de grupos de minorias lingüísticas bilíngües e o processo de aquisição do português escrito por eles tem sido (re)discutido e suas dificuldades desses alunos com a língua portuguesa têm sido apontadas como problemas comuns às minorias lingüísticas.

Minoria lingüística e maioria lingüística. O que isso significa? Qual o conceito e sua relação com os sujeitos surdos? Segundo Skliar (2002), a expressão *grupo minoritário* é

originária da Europa e surge no contexto dos conflitos nacionalistas no final do século XVIII e início do século XIX. Este termo foi utilizado para caracterizar grupos nacionais ou étnicos que vivenciaram uma experiência de subordinação por parte de outros grupos nacionais ou étnicos.

Os Estados Unidos adotou este termo só depois da I Guerra Mundial, não mais como experiência de subordinação ou de imposição, mas de exclusão pelas maiorias. Assim, como diz Skliar (2003, p.9), o termo *minoría* nunca se refere a uma medida numérica de um grupo, pois não é o quantitativo que demarca o território do minoritário, e sim, certo tipo de mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados. *Minoría* é o sofrimento do outro, a sua experiência de sofrimento. Por muito tempo este conceito de minoria serviu para afastar indivíduos e grupos pensados, percebidos e produzidos como alteridade, hoje, *minorias* também pode ser dito no sentido inverso, quer dizer, no sentido de um indivíduo ou grupo que se afasta pela própria vontade, que não se subestima nem se revela, simplesmente, se afasta.

Com isso, percebe-se que a relação letramento e minorias é uma relação instável, confusa, heterogênea, cujos corpos perpassam por questões de língua, colonialismo²¹, poder da normalização, do poder das identidades, do saber e do olhar das representações da alteridade e da imagem do outro (SKLIAR, 2002, p. 6). A linguagem escrita ainda permanece restrita a uma minoria de privilegiados e por isso busca-se apagar as diferenças, a homogeneização lingüística, desvalorizando as diversas linguagens sociais, impondo uma norma culta e gramatical para aqueles que vivem em condições diferenciadas sócio e culturalmente da maioria, ou seja, os surdos, os indígenas e outros.

²¹ Colonialismo, colonizador, colonizado: pode ser descrito como uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s) (GIORDANI, 2004, p. 74).

Ao considerarmos a surdez como experiência visual, estamos nos pautando nas possíveis diferenças culturais que conseqüentemente se refletem no processo de letramento desses sujeitos. Assim, através da língua de sinais os surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português.

A escola, ao se referir aos processos de letramento, deve considerar as condições materiais, culturais e históricas em que ocorre a leitura e a escrita. Por isso, é fundamental que a escola se preocupe em como, onde, por que e para quem o letramento é transmitido, em como ocorre a atribuição dos significados e dos usos que dele são feitos; das expectativas esperadas com a aquisição das habilidades alfabéticas. Os surdos, em suas narrativas dizem que *não sabem e não querem* escrever a escrita da escola, mas *querem e sabem escrever* uma escrita diferente da escola (GIORDANI, 2004), ou seja, eles relatam inúmeras experiências de letramentos em seu cotidiano.

A imagem tem um papel fundamental na vida dos surdos, no processo de construção de conhecimento devido a sua língua ser essencialmente visual. Nesse sentido, Reily (*apud* LODI, 2004) enfatiza a importância de educadores da área refletirem sobre o papel da imagem no processo de escolarização de surdos, propondo *o letramento visual* no currículo escolar. A utilização de imagens e de um software que dispõe de diversos recursos visuais (personagens, cenários, etc.) insere-se no que estamos considerando como *letramento visual*. São imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos.

O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. Para um ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se

trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo.

As crianças surdas, assim como as ouvintes, necessitam de conhecimento de mundo para que possam recontextualizar seus escritos para daí derivar sentido. A forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os surdos é interpretá-los através da língua de sinais. No entanto, o que geralmente ocorre é que os surdos estabelecem uma comunicação gestual com seus familiares em casa e, ao ingressar na escola, não dominam sua língua natural. Assim, a escola tem o papel de priorizar o ensino da língua de sinais para somente então oportunizar, dar instrumentos para seu aluno chegar a compreensão de uma segunda língua. As atividades em sala de aula precisam ser contextualizadas. As atividades de cópia e de reprodução textual revelam que os professores preocupam-se mais com o aspecto mecânico da escrita do que com sua funcionalidade ou significação.

4 SITUAÇÃO DE LETRAMENTO NO CONTEXTO INVESTIGADO

*A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam.
As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido
para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias,
estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos.
Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos
que, com alguns movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato
entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais.*

Ronice Müller de Quadros

Instigada pela curiosidade acadêmica em entender como ocorre o ensino da escrita aos alunos surdos no cotidiano de uma sala de aula, adentrei no campo empírico da pesquisa, convencida pelo argumento de Quadros, explicitado na epígrafe deste capítulo. Partindo da hipótese de que, na maioria das vezes, as dificuldades apresentadas pelos surdos na aprendizagem da escrita estão vinculadas ao desenvolvimento do currículo, pode-se afirmar que a cultura escolar homogeneizante e a tradição do ensino da escrita e da leitura oral e alfabética são os principais entraves ao reconhecimento de uma diferença que está profundamente implicada no processo de significação de uma lingüística visual e que não se limita apenas à decodificação de símbolos. Esta seção é, assim, dedicada à análise do material coletado na minha inserção na escola e na participação em momentos específicos da sala de aula.

Os Estudos Culturais não se interessam em estabelecer verdades, mas em entender o papel da cultura na constituição dos sujeitos. Por isso, voltei-me ao cotidiano da escola em observações de caráter etnográfico, registrando situações, recolhendo informações e materiais que se constituem no fundamento empírico das reflexões deste capítulo.

4.1 Considerações sobre as relações entre oralidade/ escrita: resquícios de uma visão clínico-terapêutica.

Para iniciar esta discussão trago o relato da coordenadora da educação especial que diz que, durante algum tempo, havia surdos incluídos em sua turma. Ao longo da entrevista, ela comenta sobre o uso da língua de sinais e da oralização:

Os alunos que eu tinha em sala de aula não eram surdos profundos e por isso aprendiam, eles oralizavam bastante, conseguiam aprender bem, não usavam língua de sinais, oralizavam bem, conseguiam aprender bem, eu cuidava pra ficar de frente para eles. Na matemática iam muito bem, mas no português...

Eu fico pensando nesses que utilizam só a língua de sinais, na matemática tudo bem, bota no quadro e eles entendem, copiam, são inteligentes, mas e o português? Eu tenho pena!

Nestes exemplos, fica claro o discurso patológico em relação aos surdos, focalizado unicamente na falta, na perda e também na crença de que os surdos profundos possuem maiores dificuldades comparados àqueles cuja perda auditiva é em menor grau, têm resultados mais satisfatórios na aprendizagem em uma prática pedagógica centrada na oralidade. Para Botelho (2002, p. 14),

os adeptos da idéia da relevância das perdas auditivas para a proposição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam algum uso das pistas acústicas. [...] Insistir em uma classificação por graus de perda é uma forma de desvio de questões que são de fato importantes.

Sem essa compreensão acerca das relações que os surdos estabelecem com o mundo e, conseqüentemente, do modo como significam a realidade e aprendem, na prática docente percebe-se que ainda está presente a idéia de que para o surdo aprender basta apenas coloca-lo na primeira classe, ficar de frente para ele, cuidar em articular bem as palavras, assim ele conseguirá ler os lábios, enfim, todas aquelas regras propostas pelo modelo clínico-terapêutico que desconsideravam a língua de sinais como sendo fundamental para a aquisição

do conhecimento. Como já foi dito anteriormente, trabalhar com essa proposta é não considerar os contextos culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve, ou seja, sua experiência visual-gestual.

É um equívoco pensar que a aprendizagem da leitura e da escrita pelo surdo é dependente da exposição e utilização da língua oral. A língua de sinais representa para o surdo o mesmo que a língua oral representa para os ouvintes. Através dela, a criança tem a oportunidade de adquirir uma língua natural, que permite realizar trocas comunicativas com interlocutores, vivenciar situações do seu meio e, assim, constituir sua linguagem. Deveria ser dada a mesma oportunidade para a criança surda, ou seja, de constituir sua linguagem através da sua língua natural. No entanto, como a maioria dos surdos convive num ambiente familiar de ouvintes, a forma de comunicação predominante é a língua oral, o que dificulta o seu acesso às informações e o seu contato com a língua de sinais.

Se oferecidas condições para que possa adquirir sua língua natural, a criança se tornará capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se bilíngüe. No caso dos surdos, podemos encontrar adultos sem ter adquirido nenhuma língua, isto por causa da falta de acesso à língua de sinais na infância, por terem sido apenas expostos à língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta.

Na sala de aula, pude observar que os alunos, por não terem esse acesso à língua natural desde os primeiros anos de vida e porque a escola oferece uma comunicação bimodal²², tentam oralizar concomitantemente com os sinais ao escrever e ao se esforçarem para entender a professora, a qual também se utiliza da oralidade ao se comunicar com os

²² O bimodalismo pressupõe o uso concomitante do português oral e da língua de sinais na comunicação com os surdos. Seu uso gera uma situação de acomodação, uma vez que a sinalização é dependente e subordinada à estrutura sintática da língua portuguesa. Segundo Botelho (2002, p.122), a prática bimodal traz implicações negativas ao contexto interacional a baixa exigência em relação à forma lingüística ao supervalorizar-se apenas o conteúdo e a deformação da enunciação pelo ajuste entre fala e sinais, gerando omissões, supressões e invenções por parte do ouvinte.

alunos. Um exemplo de tentar escrever apoiando-se na oralidade ocorreu numa atividade desenvolvida em sala de aula, na qual os alunos deveriam escrever de quatro a cinco frases sobre o passeio à floricultura. A aluna Kátia tentando apoiar-se na oralidade da palavra “flor” e após repetir várias vezes, acabou por escrever a palavra “folor”. Assim, pelo fato de não ouvir, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade, daí a necessidade de nos afastarmos da concepção grafocêntrica da escrita. O fato é que eles apóiam-se indiretamente na relação oralidade/escrita, o que torna possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator facilitador do processo de aquisição do português. Isso não significa haver qualquer problema ou dificuldade inerente à surdez, pois mesmo a criança ouvinte, no início da alfabetização, não parece fazer a relação da escrita com a oralidade de maneira natural, ou seja, sem a influência do professor ou outros adultos. Importa ressaltar que as pesquisas têm indicado que esta relação com a fala não é essencial no processo de aquisição de leitura-escrita, mesmo porque se tem argumentado que a alfabetização feita nestes moldes pode levar a uma não compreensão ou interpretação limitada e à incorporação de um mecanismo de decodificação apenas.

Ao analisar a planilha onde constam os Objetivos e os Conteúdos/Níveis de exigência da Classe Especial, percebi que a escola tem como conteúdo na área sociolingüística: *desenvolver a comunicação: LIBRAS e/ou oralização*. Nas aulas observadas, a professora comunica-se também com os alunos desta forma, ou seja, a língua de sinais e a fala concomitantemente, argumentando que para alguns alunos este recurso se torna importante, pois, como em casa os pais se comunicam oralmente com seus filhos, em sala de aula esse recurso é usado para facilitar o entendimento, conforme relata a professora da classe de surdos:

No meio familiar a comunicação é oral e na escola não há instrutor ou aluno surdo adulto com conhecimento aprofundado em língua de sinais, com isso, o contato com a língua é: através da professora, que é ouvinte.

“*Fala aí cara! Tu sabe falá!*” (comentário do pai do aluno E. ao buscá-lo na escola, segundo relata a professora).

Assim, percebe-se que a escola trabalha com a proposta do Bimodalismo, ou seja, fazer o sinal e falar ao mesmo tempo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema também é chamado de *português sinalizado*. Ferreira-Brito (1995) critica o uso desse sistema, observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas envolvidas ao mesmo tempo.

Uma de minhas observações em sala de aula exemplifica isso. Na ocasião, a professora iniciou contando uma história através de imagens anexando-as no quadro, uma de cada vez, sinalizando primeiramente e após oralizando pausadamente.

Não é possível efetuar uma transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. Imagina-se com frequência, vagamente, que a língua de sinais é Inglês ou Francês: não é nada disso; ela é própria, Sinal. Portanto, o “Inglês Sinalizado”, agora favorecido como um compromisso, é desnecessário, pois não precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para idéias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que não podem ouvir. (SACKS, 1990, p. 47).

Na maioria das instituições os professores não têm fluência e domínio da língua de sinais e, como consequência, os alunos também não dominam sua língua, o que acaba gerando uma comunicação bimodal. Essa estratégia faz o surdo focar seu olhar para as mãos do professor ou para seus lábios. Se olhar somente para os lábios compreenderá apenas parte da mensagem e se olhar para as mãos, verá sinais desconexos entre si e não compreenderá o contexto, apenas fragmentos (GUARINELLO, 2007).

Para se falar em ensino de leitura e escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que estes sujeitos estão expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura lingüística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para as pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons ou entonações que eles representam (AHLGREN *apud* QUADROS, 1997, p. 98).

As crianças surdas chegam à escola sem domínio de nenhuma língua. Normalmente dispõem de gestos, pantomima, oralização e pouco ou quase nenhum sinal. Entre as coisas que mais se discute na educação dos surdos é o ensino da língua escrita, já que se supõe hoje o entendimento sobre a não ênfase à língua oral. Ao não se apoiar na língua oral, os surdos precisam desenvolver estratégias para a compreensão do português escrito, mas para que isso ocorra, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados, já que os textos permitirão a construção de significados e a oportunidade de interação com fatos ocorridos ou com idéias passíveis de compreensão dentro de um contexto, seja ele real ou imaginário. Kato (1986) afirma que a percepção da criança não parte de segmentos isolados, nem mesmo do valor fonético das unidades.

Ela chega a eles através da discriminação dos traços distintos dos estímulos que ela observa. Assim, ao observar o anúncio da Coca-Cola, ela poderá vir a segmentar a sílaba co, dada a sua dupla ocorrência, e, na comparação do co com o ca, poderá vir a diferenciar o a do o e a isolar o c, e assim por diante. Uma vez percebidas essas unidades, que em si não tem significado, elas poderão ser combinadas para se chegar a entidades significativas (KATO, 1986, p. 12).

Sabe-se, portanto, que é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador. As crianças ouvintes que pensam e se comunicam por meio da fala encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase que de correspondência entre o que falam e escrevem e vice-versa. Apenas mais tarde é que percebem o caráter simbólico da escrita, com estrutura e funcionamento bastante distanciados da oralidade. As crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras, pois o primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som.

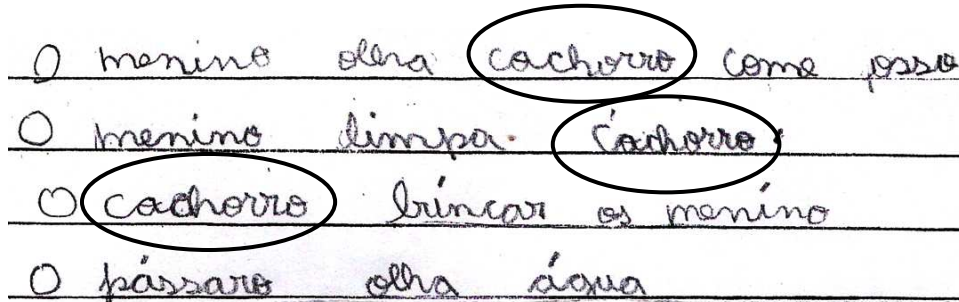
No quadro a seguir, Fernandes (2006, p. 7-8) apresenta algumas considerações quanto ao processo de aprendizagem de crianças surdas:

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Tabela I: Considerações quanto ao processo de aprendizagem de crianças surdas.

No processo de letramento, o surdo passará de uma língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). A condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominada ‘leitores não alfabetizados’. Isso significa que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias (SÁNCHEZ, 2002). Na leitura não ocorrerão relações letra-som. Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica, serão “fotografadas” se houver significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

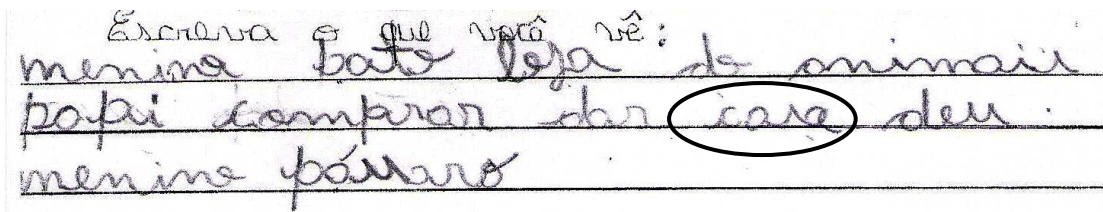
A identificação da palavra ocorre sem a sua pronúncia, mas por meio de seu reconhecimento visual. As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora. Por exemplo:



Texto 1: Atividade de sala de aula – Ex. 1

A palavra “cachorro” poderia ser escrita, apoiando-se na oralidade, como “caxorro”, “kxorro”, “kaxorro”. No entanto ela é escrita com “ca” e um “ch”. Este exemplo mostra que o surdo não recorre à oralidade como ocorre com os ouvintes.

Outro exemplo é a palavra “casa”, que poderia ser escrita, “kza” ou “kaza”, mas ela é escrita com “ca” e ao final com “s”, o que ninguém pronuncia, pois na fala é som de “z”. Essas são apenas algumas das inúmeras diferenças que criam um abismo entre a oralidade e escrita e que são ignoradas pelos surdos:



Texto 2: Atividade de sala de aula – Ex.2

Em síntese, o que se destaca é a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo (GESUELI, 2004). Sabemos que a **única** via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os

surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura.

As cartilhas do “ba-be-bi-bo-bu” que, embora condenadas, infelizmente ainda são usadas nas salas de aula, são menos eficientes ainda no ensino da leitura aos surdos. Porém, infelizmente, algumas práticas pedagógicas continuam significando a escrita por meio da oralidade. Daí por que a inclusão do surdo em classes regulares exige compreensão dos seus processos de aprendizagem e o redimensionamento do ensino com o objetivo de atendê-lo em suas diferenças e peculiaridades. Faz-se necessário que as escolas que atendem surdos re-planejem, re-signifiquem seu currículo, levando em consideração que a constituição dos sentidos na escrita por estes sujeitos decorre de processos simbólicos visuais e não auditivos. Há professores que, desconhecendo essa relação, ainda concentram seus esforços em buscar caminhos para ensinar o português aos surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças ouvintes.

É pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais. Sendo assim, as atividades de leitura em segunda língua para os surdos, principalmente na fase inicial, devem ser contextualizadas em referenciais visuais que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita.

4.2 O contexto de sala de aula: eventos e práticas de escrita.

Esta seção envolve a descrição dos eventos e das práticas observadas em sala de aula, analisando a organização e distribuição das atividades. O conceito de *eventos* engloba aquelas

atividades particulares propostas em sala de aula e que possuem uma intencionalidade e um papel nas práticas sociais, especificadas e coordenadas pela professora. Relembrando o exposto na seção 4.2, as práticas de letramento são atividades de leitura e de escrita que ocorrem diariamente, envolvem aspectos culturais que se encontram nas situações mais simples como, por exemplo, escrever um bilhete. As práticas de letramento se modificam conforme a situação em que ocorrem.

Um exemplo de eventos de letramento está presente nos materiais coletados das atividades propostas em sala de aula. O quadro abaixo exemplifica como as atividades foram desenvolvidas:

Atividades:
1. Atividades de fixação sobre as partes das plantas - pintar os iguais
2. Atividade de matemática: contas no caderno com as 4 operações (multiplicação, divisão, soma e subtração).
3. Jogo em Língua de Sinais

Tabela II – Eventos de sala de aula – 1º dia

A primeira aula analisada constituiu-se de três eventos. Durante o evento inicial houve uma atividade de fixação do assunto trabalhado na aula anterior, sobre plantas e suas partes, onde cada aluno plantou uma semente de feijão e a cuidou durante uma semana. Seguindo o assunto das aulas anteriores, o evento proposto e gerenciado pela professora consistia em colorir somente as figuras iguais das partes da planta. O foco desta atividade direcionou-se para a fixação do conteúdo trabalhado. Os alunos perguntavam uns aos outros sobre o exercício proposto e também solicitavam a presença da professora questionando-a se o que fizeram estava correto ou não. Com isso, a professora acabava explicando o conteúdo novamente a cada um que atendia na classe. Ao final deste evento, foi feita a correção e a professora solicitou aos alunos que fizessem a datilografia das palavras do exercício e o seu respectivo sinal.

Como segundo evento, a professora organizou contas no quadro com as quatro operações matemáticas para os alunos copiarem no caderno e resolvê-las em seguida. Nesta atividade não foi utilizado nenhum material concreto como apoio. Júlio encosta a cabeça na classe e não faz os exercícios. Júnior, que gosta de cálculos, começa a fazê-los, mas logo chama a professora para auxiliá-lo. Eduardo levanta da classe e vai até Kátia para pedir auxílio e ela então rapidamente mostra sua conta cuidando para que a professora não perceba. Kátia percebeu que eu estava observando e fez sinal para que eu não avisasse a professora. Ao término desta atividade foi feita a correção das contas no quadro. Júnior pediu mais contas e a professora sinalizou que agora havia acabado e que teriam outra atividade. Júnior não gostou da resposta, insistiu que gostaria de resolver mais contas e questionou por que não poderia ter. A resposta da professora foi negativa afirmando que depois haveria mais contas.

O terceiro e último evento, mediado pela professora, consistiu num jogo em Língua de Sinais no qual deveriam girar a roleta e responder a pergunta: “o que tem na escola, floresta, casa, etc.?”. Em seguida, jogavam um dado e conforme a letra que caía respondiam a questão através do sinal. Exemplo: Júnior jogou o dado que indicou a palavra escola. Girou a roleta e parou na letra “M”. Júnior pensou, olhou para a sala de aula e respondeu sinalizando “mesa”. Este foi o último evento da manhã. Percebe-se que em nenhum destes eventos houve produção escrita dos alunos e nenhuma ligação entre os eventos propostos.

Atividades:

1. Atividade de matemática: para fixação do conteúdo sobre o sistema numérico decimal, foi entregue a cada aluno uma folha com atividade pronta para completar.
 2. Atividade prática utilizando o material dourado.
 3. Atividade escrita para completar sobre a Semana da Pátria.
 4. Atividade escrita: elaborar frases conforme o desenho sugerida
-

Tabela III – Eventos de sala de aula – 2º dia

A segunda aula observada consistiu em quatro eventos. No primeiro evento a professora iniciou a aula trabalhando o conteúdo de sistema numérico decimal, ou seja, unidade, dezena e centena, utilizando o material dourado²³ durante a explicação. Para a fixação deste conteúdo os alunos fizeram uma atividade, elaborada pela professora, que consistia em solucionar as quatro operações matemáticas. Neste evento nenhum dos alunos usou do material dourado que ficou a disposição para resolver as questões.

No segundo evento, a professora solicitou que cada aluno fosse à frente da turma, junto ao material dourado, para que respondesse aos questionamentos exemplificando as respostas através deste material concreto. Os alunos Eduardo e Júlio mostraram maiores dificuldades em resolver as contas e identificar o sistema numérico decimal. Este evento durou o tempo de cada aluno responder a duas questões gerenciadas pela professora.

O terceiro evento consistiu em uma atividade sobre a semana da Pátria em uma folha entregue aos alunos com questões para completar, escrevendo em português a palavra que correspondesse à imagem. Neste evento ocorreu um fato que me chamou atenção quando, na hora da correção, havia uma frase a ser completada, conforme o exemplo:

Na nossa Pátria tem (imagens de três árvores)

Texto 3 – Atividade em sala de aula proposta pela professora.

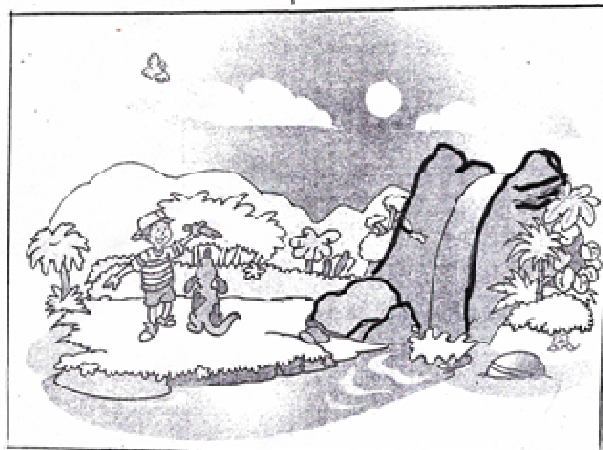
Nesta atividade todos os alunos preencheram a lacuna com a palavra *árvores*. No entanto, quando da correção do exercício essa palavra foi desconsiderada pela professora justificando que a palavra correta seria *floresta*, *mata* ou *bosque*. Os alunos apagaram a

²³ O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira, é composto por: cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos. Este material é de grande importância na numeração, e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão (Vera Lúcia Camara Zacharias).

palavra *árvores* trocando-a pela palavra *floresta*. Sabe-se que na Língua Brasileira de Sinais não há sinal para cada palavra em português e suas derivações. Em LIBRAS, a palavra *árvores*, além de um conjunto qualquer de árvores, representa também as florestas, os bosques ou as matas. A maioria dos sujeitos surdos desconhece essas derivações da língua portuguesa e utiliza do sinal *árvores* para representá-las. Cabe aos professores apresentar essas derivações para que eles possam aprender o máximo de vocabulário possível na L2 a fim de compreender um texto como um todo, atribuindo significado em sua leitura. Talvez esta tenha sido uma excelente oportunidade, porém foi desperdiçada, já que os alunos simplesmente substituíram uma palavra por outra, certamente sem reconhecer seu significado mais amplo. O fato de que todos os alunos chegaram à mesma resposta, mostra o quão ambíguo foi o questionamento da professora devido ao seu conhecimento insuficiente da LIBRAS.

Como último evento proposto, a atividade consistiu em escrever frases conforme o desenho sugeria. Segue o exemplo e a produção escrita dos alunos que estavam em aula neste dia:

1 - Escrava o que você vê no desenho.



O menino caçava jogar a arvore
 O menino água rã limpa
 O menino alho sol bonito
 O menino alho pássaro bonito

menino tem cachorro e jogar
 árvore tem flor brincar e árvore limpa
 menino vi o sol bonito gosto rio

Texto 5 – Material produzido em sala de aula - Júnior

O menino cachorro jogar Árvore.
 O menino Água rio limpa.
 O menino oha sol bonito.
 O menino oha pássaro bonito.
 O menino oha Árvore mata

Texto 6 – Material produzido em sala de aula – Kátia

O menino oha cachorro como passe
 O menino limpa cachorro
 O cachorro brincar o menino
 O pássaro oha água

Texto 7 – Material produzido em sala de aula – Pâmela.

Como se pode perceber na produção escrita da aluna Kátia e de Sandro, há quatro frases iguais, da primeira à quarta, onde até mesmo os erros na ortografia evidenciam cópia. Nestas frases aparece a palavra *árvore* para representar um toco que está na mão do menino. Usam da palavra *árvore* por não conhecerem o conceito, a forma escrita, e por não haver sinal para a palavra *toco*. Nas produções acima, nota-se que não há uso de pronomes pessoais para enriquecer o texto, como o uso de “ele” ao invés da repetição da palavra “menino”, por exemplo. Isso demonstra, além de um vocabulário não muito vasto, o fato de que ocorreu a produção de frases e não de textos, seguindo o que o exercício pedia, a saber: “*Escreva o que você vê no desenho*”.

Atividades:

1. História de imagens seqüenciadas
 2. Sinalizar a história
 3. Atividade escrita: elaborar frases sobre a história
 4. Vocabulário
-

Tabela IV – Eventos de sala de aula – 3º dia

A terceira aula observada envolveu quatro eventos. No primeiro evento a professora entrega aos alunos uma folha com história de imagens seqüenciadas (conforme ilustração) em que, no último quadro, eles deveriam desenhar um animal de livre escolha.

1. Desenhe o animal que está dentro da caixa.

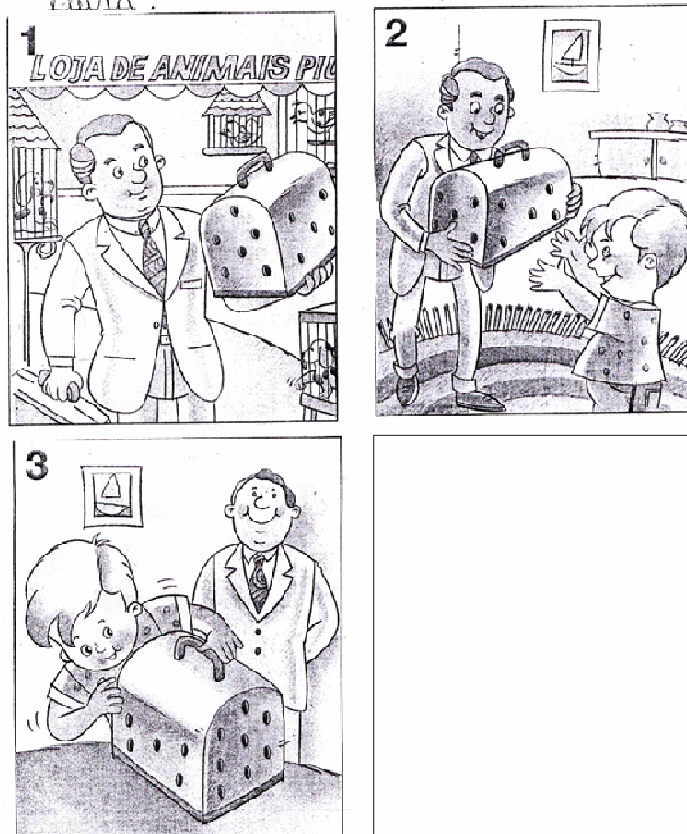


Figura 8 – Atividade proposta em sala de aula

Em seguida, como segunda atividade, os alunos contaram sua história em língua de sinais:

*Júnior: HOMEM, NÃO HOMEM, VOVÔ LOJA ANIMAIS COMPRAR
VOVÔ DAR MENINO
MENINO VER
MENINO PASSARO VER
ACABAR*

*Eduardo: LOJA ANIMAIS HOMEM, NÃO, PAPAI PATO
COMPRAR PAPAI DAR PATO MENINO CASA
MENINO PATO VER
PATO MENINO CASA*

Professora: E O QUE MAIS?

Eduardo: [sorri, olha para a história, em seguida para a professora e fica quieto]

Professora: SÓ ISSO?

Eduardo: SIM, ACABAR.

*Sandro: TIO CACHORRO LOJA VER COMPRAR
TIO MENINO DAR CACHORRO
VER CACHORRO MENINO
MENINO ABRIR CACHORRO*

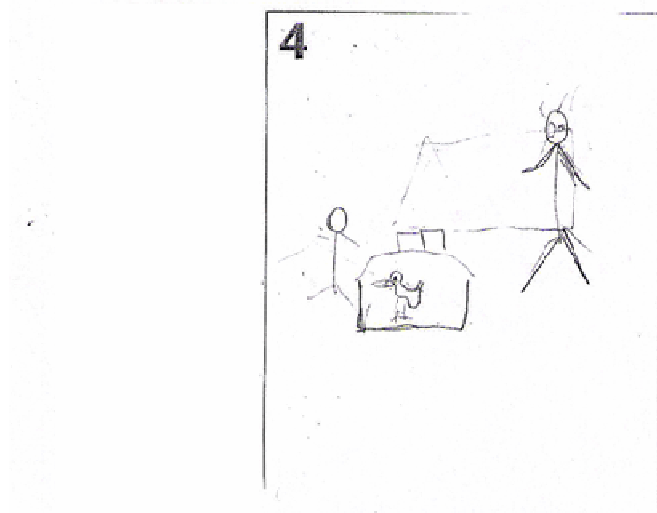
Professora: POUQUINHA HISTÓRIA!

*Júlio: COMPRAR CACHORRO TIO
MENINA CACHORRO TIO DAR
MENINA CACHORRO CAIXA
MENINA CACHORRO
ACABAR.*

*Kátia: HOMEM CACHORRO COMPRAR LOJA
HOMEM DAR MENINO CACHORRO
MENINO CACHORRO VER
MENINO BONITO CACHORRO*

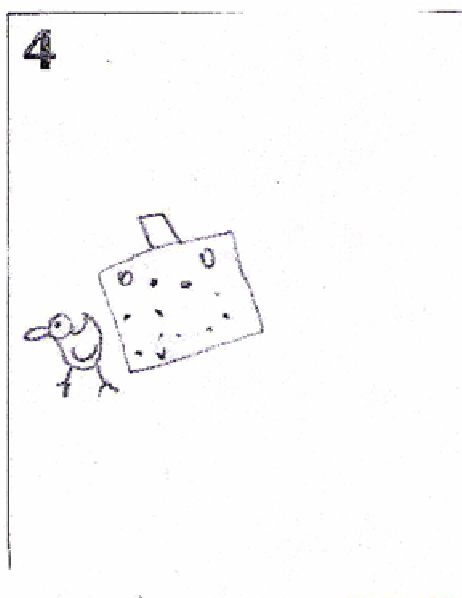
*Paula: HOMEM LOJA OLHAR CACHORRO COMPRAR
HOMEM DAR MENINO
MENINO OLHAR CACHORRO
MENINO ABRE CACHORRO OLHAR*

Como terceiro evento a professora solicitou aos alunos que, depois de sinalizada a história a escrevessem abaixo das imagens. Júnior reclama sinalizando que não quer escrever, que não gosta e que é muito chato. Júlio questiona sobre quantas frases deve escrever e a professora limita de três a quatro frases. Percebe-se que nem todas as histórias sinalizadas corresponderam à escrita da mesma e que os animais escolhidos foram os que se encontravam nas imagens, ou seja, cachorro, pássaro e pato. Veja os exemplos:



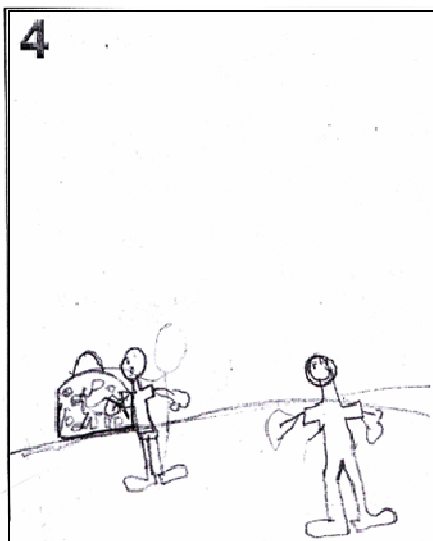
Escreva o que você vê:
 Vou lá de amanhã vi pássaro. menina não compra
 menino não compra
 da minha casa vi mãe. Pai

Texto 8 – Material produzido em sala de aula – Júnior



Escreva o que você vê:
 menina bate bola de minicri
 papai compra da casa dele.
 menino pássaro

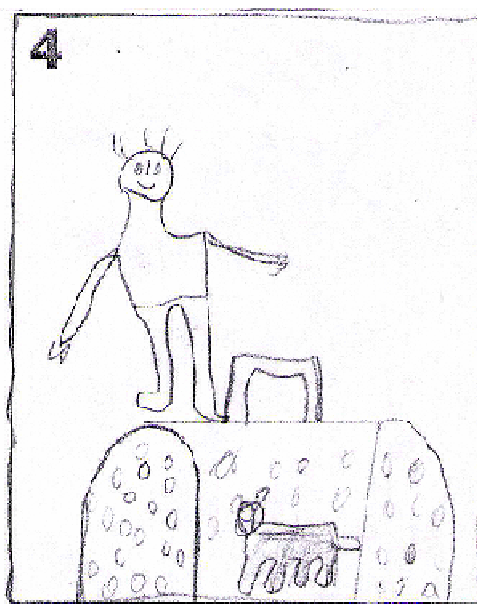
Texto 9 – Material produzido em sala de aula – Eduardo



Escreva o que você vê:

tio cachorro no lampião loja
 tio no calças das meninas
 tio cachorro no cachorro

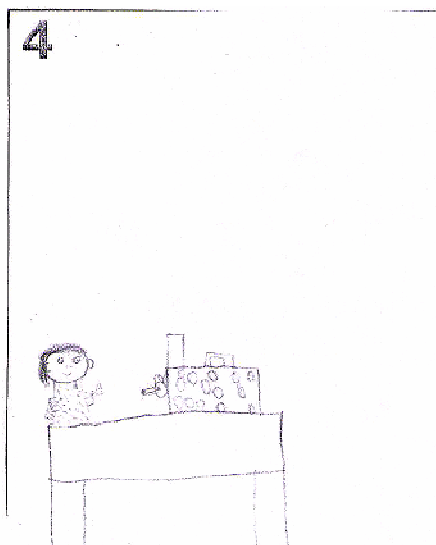
Texto 10 – Material produzido em sala de aula – Sandro



Escreva o que você vê:

tio comprar cachorro
 tio comprar das meninas cachorro
 tia menina cachorro
 menina cachorro casa

Texto 11 – Material produzido em sala de aula – Júlio



Escreva o que você vê:
 homem sacos empilar.
 homem deu sacos menino.
 menina olha sacos.
 menina sacos bonito.

Texto 12 – Material produzido em sala de aula – Kátia



Escreva o que você vê:
 1- o homem olha foi logo o homem compra sacos.
 2- o homem dar o menino olha
 3- o menino olha sacos

Texto 13 – Material produzido em sala de aula – Pâmela

O que se percebe, nestes primeiros eventos, é que os alunos ao sinalizarem e ao produzirem as frases apenas descreveram a história e o que havia nas imagens, não criaram para além do que estava posto. Outro fator a ser levado em consideração é que a produção da escrita ficou limitada a apenas três ou quatro, conforme solicitação da professora. A

criatividade dos alunos não foi incentivada, como, por exemplo, se tivessem sido instigados a atribuir nome aos personagens e à loja ou para que sinalizassem a finalidade do presente, como um aniversário ou outra data festiva.

O último evento da aula consistiu na produção do vocabulário das palavras trabalhadas na produção das histórias, gerenciadas pela professora que trouxe os sinais xerocopiados do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe, do autor Fernando Capovilla. Os alunos receberam o sinal, já recortado, para colar no caderno e ao lado deste deveriam escrever a palavra em língua portuguesa.

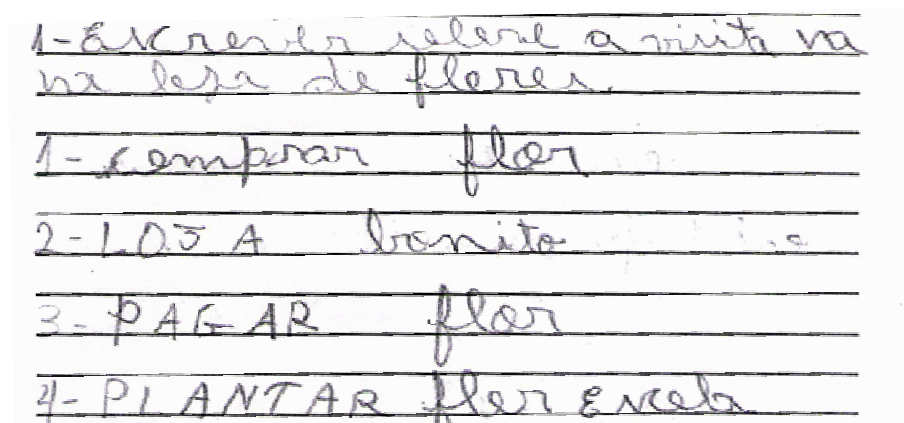
Atividades:	
1.	Visita à floricultura
2.	Atividade escrita: produção de frases a respeito do passeio
3.	Teatro

Tabela V – Eventos de sala de aula – 4º dia

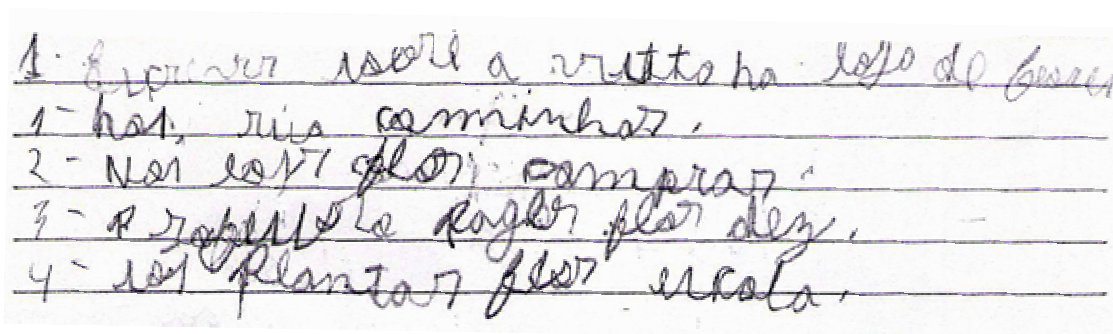
A quinta aula observada consistiu em três eventos: o primeiro foi uma visita à floricultura, o segundo evento foi a produção escrita de frases a respeito do passeio até a floricultura e o terceiro foi assistir a uma peça de teatro. Antes de sair para o passeio, a professora solicitou aos alunos que ficassem atentos ao caminho, pois de volta à sala de aula eles iriam ter de desenhar sobre o que viram durante o trajeto. Chegando ao local destinado, os alunos começaram a explorar o ambiente, observando o que havia na floricultura. A professora então chamou todos os alunos para que cada um escolhesse duas mudas de flores para levar e plantar na frente da escola, no jardim. Cada um escolheu conforme seus critérios, alguns pela preferência de cor, tamanho, característica etc. Júnior perguntou-me se as flores tinham nome e eu respondi que sim. Então começou a questionar o nome delas, uma por uma. Quando todos haviam escolhido suas mudas, correram para o outro lado da floricultura para saber o que mais havia para ser explorado. O que mais chamou atenção deles foram os objetos de madeira que estavam expostos, como aves diversas, cavalos, etc. A professora chamou

todos, pois estava na hora de voltar para a escola. Na hora de pagar pelas mudas, os alunos comentaram que não tinham trazido dinheiro, que os pais não mandaram nada e que a professora não colou bilhete no caderno. Edna então diz que hoje ela iria pagar as flores. Chegando à escola, cada aluno plantou suas mudas no canteiro, já preparado pelo jardineiro da escola.

De volta à sala de aula, a professora questionou o que viram no caminho, na floricultura e o que mais gostaram do passeio. Júlio comentou que viu carros e motos no caminho e que havia uma moto igual à de seu amigo. Júnior concorda e também diz que viu uma moto igual à de seu pai, então os dois começam a conversar sobre carros e motos. A professora Edna interrompe a conversa para iniciar o segundo evento: escrever sobre a visita na floricultura, conforme o material que segue:



Texto 14 – Material produzido em sala de aula – Eduardo



Texto 15 – Material produzido em sala de aula – Júlio

Bom dia!

1. Escrever sobre a visita na loja de flores
2. Nós rua caminhando.
3. Nós loja flor comprar.
4. Professora pagar flor dez.
5. Nós plantar flor escola.

Texto 16 – Material produzido em sala de aula – Kátia

1 - Escrever sobre a visita na loja de flores.

- 1 - Nós foi loja flores.
- 2 - Nós comprar flores.
- 3 - Nós olha flores.
- 4 - Nós olha muito bonita flores.
- 5 - Nós faz plantar flor.

Texto 17 – Material produzido em sala de aula – Pâmela

1. Escrever sobre a visita na loja de flores

- 1 - flor homem loja
- 2 - rua nos caminhando
- 3 - flor dez comprar
- 4 - flor plantar escola

Texto 18 – Material produzido em sala de aula – Júnior

1 - Escrever sobre a visita na loja de flores

1. comprar flor
2. loja flor comprar
3. comprar dez flor
4. flor plantar escola bonita

Texto 19 – Material produzido em sala de aula – Sandro

Nota-se que as produções acima, apesar de limitadas a três ou quatro frases como em outras produções, revelam acontecimentos vividos por eles durante o passeio. Os textos dos exemplos acima revelam elementos que se incorporaram à escrita, tornando o material produzido muito mais significativo e rico em detalhes, já que partiu de uma vivência dos alunos. Há uma seqüência no relato dos acontecimentos, conforme a visão particular de cada um e o que mais chamou a atenção para cada sujeito. Esta atividade de produção textual realmente contempla a função social da escrita. Nesta prática observou-se, novamente, a cópia das frases entre os alunos Kátia e Júlio.

Atividades:	
1.	História contada através de imagens
2.	Desenho sobre a história
3.	Atividade escrita: elaborar frases sobre a história
4.	Aula de informática

Tabela VI – Eventos de sala de aula – 5º dia

Na sexta aula registrada houve quatro eventos. Neste dia, a professora da outra classe de surdos não pôde estar na escola e com isso, três de seus alunos participaram da aula com a professora Edna. No primeiro evento foi contada uma história através de imagens fixadas no quadro. A história, elaborada pela professora, foi contada sinalizando e depois oralizando frase por frase. Novamente aqui aparece a prática do bimodalismo, conforme já argumentado e discutido na seção 5.1, que é prejudicial para os alunos surdos. Para dar continuidade ao primeiro evento, o segundo consistiu em desenhar o que mais gostou da história e após, escrever três ou quatro frases sobre a mesma.

No quarto evento, as alunas Kátia e Pâmela foram para aula de informática para fazer atividades conforme o conteúdo trabalhado em aula sobre alimentação de origem animal e vegetal. Para os alunos que faltaram à aula em que o conteúdo foi introduzido, Júlio, Júnior, Sandro, Diego e Eduardo, a professora primeiramente explicou o conteúdo e após eles

também foram para aula de informática. A professora, responsável pelo trabalho no laboratório de informática, entregou uma folha onde havia uma lista de alimentos que os alunos deveriam separar conforme sua origem. No computador, no editor de texto, a tabela já estava pronta, dividida em duas colunas para que digitassem e classificassem os alimentos. Kátia e Pâmela encontraram dificuldades em classificar alguns alimentos. Após essa atividade elas poderiam usar o computador para jogar livremente.

Atividades:
1. Exposição do conteúdo sobre antônimos
2. Exercício complementar: recorte de imagens em revistas
3. Brincadeira do longe/ perto
4. Vocabulário
5. Atividade escrita: produção de frases
6. Atividade escrita: copiar frases e após sinalizá-las

Tabela VII – Eventos de sala de aula – 6º dia

Na sétima aula observada houve seis eventos. O início da atividade se dá pela professora que propõe à turma um estudo sobre antônimos e inicia a explicação mostrando um copo de água limpa e outro de água suja. Logo após questiona os alunos conforme o diálogo que segue:

P.: QUE DIA HOJE?

P.: QUE MÊS?

P.: TEMPO? Nublado [gestos]

P.: HOJE TRABALHAR ÁGUA

P.: VER COPO AGUA LIMPA [mostra um copo com água limpa]

P.: VER COPO AGUA SUJA [mostra um copo com água suja]

P.: DIEGO, JÚNIOR, COMO PALAVRA LIMPAR?

Diego e Júnior: NÃO-SABER

P.: COMO PALAVRA LIMPAR ALFABETO MANUAL? COMO?

Diego: L-A

P.: NÃO

Diego: L-I-N

P.: M NÃO N

Diego: L-I-M-P-R

P.: NÃO

Diego: L-I-M-P-A-R

P.: CERTO. JÚNIOR

[enquanto Diego respondia a questão ele escrevia na classe as letras]

Júnior: L-I-M-P-A-R

P.: CERTO. BOM! KÁTIA COMO SUJAR?

Kátia: S-U-J-O

P.: NÃO, S-U-J-A-R

P.: AGUA MAR RUIM TOMAR NÃO BOM.
P.: AGUA RIO BOM TOMAR.

Júnior, impaciente, questiona a professora:

- MATEMATICA AGORA?

P.: AGORA NÃO. AGORA TER AULA IMPORTANTE AGUA BEBER. DEPOIS.

Júnior: FIM!

Durante a explicação do assunto surge a palavra *praia* e com isso Sandro lembra-se de caranguejo e utiliza-se de gestos para explicar aos colegas e a professora as características deste crustáceo e o desenha no quadro. Com isso surgem outras palavras: estrela do mar, areia, concha, etc. Assim, todos os alunos foram desenhar no quadro o que conheciam sobre o mar, mas cada um poderia fazer um só desenho e depois sentar para dar continuidade à aula, conforme ordena a professora. Sem explorar mais esse assunto de interesse dos alunos, a professora inicia outro evento, agora explicando sobre os antônimos:

P.: AGORA VOCES PALAVRA CONTRARIO. EXEMPLO: LIMPO, SUJO, ALTO, BAIXO, BONITO, FEIO, VIDA, MORTE, LONGE, PERTO.

[Júlio deita sobre a classe e não presta atenção]

P.: AGORA VOCES RESPONDER. MAGRO COMO CONTRÁRIO?

[Não souberam responder]

[A professora coloca então duas gravuras no quadro, uma girafa e uma tartaruga e pergunta:

P.: O QUE DIFERENTE?

[Os alunos responderam que uma é girafa e outra é tartaruga]

P.: NÃO! GIRAFA ALTA, TARTARUGA BAIXA

Percebendo que os alunos ainda não haviam compreendido o que eram os antônimos, a professora resolveu partir para outra atividade:

P.: AGORA VOCES PROCURAR REVISTA DESENHO ALTO BAIXO DEPOIS RECORTAR. PODER HOMEM, MULHER, CARRO, ANIMAIS. SENTAR MESA AGORA.

Os alunos começam a procurar as imagens. Pâmela folheou a revista procurando as imagens, enquanto os outros folheavam as revistas e conversavam entre eles. Encontraram uma revista onde havia uma mulher de biquíni e os meninos começaram a passar a revista de mão em mão. Quando a professora viu, depois de mais ou menos 20 minutos, ela sinaliza:

P.: MUITA CONFUSÃO! FIM! FIM TEMPO. AGORA COLAR CADERNO DESENHO.

Assim, os alunos voltaram para sua classe e colaram no caderno as figuras encontradas nas revistas. Ao lado de cada imagem escreveram *alto* ou *baixo*, dependendo de suas características. Ao término desta atividade, Edna escreve no quadro:

contrário → antônimo

A aluna Kátia ao copiar percebe que as últimas três letras da palavra *contrário* pode-se escrever *rio*:

Kátia: PALAVRA RIO [mostra para a professora e para os colegas]
P.: BOM, VERDADE. AGORA SENTAR

Edna inicia questionando os alunos:

P.: PAPAI VOCES ALTO OU BAIXO? EXEMPLO: PAPAI JÚLIO EU CONHECER ELE BAIXO.
Júlio: PAPAI MEU NÃO BAIXO [irritou-se]

Como outro exemplo, Edna compara os alunos uns com os outros, mostrando quem era alto e quem era baixo. Em seguida, questiona-os:

P.: CASA VOCÊS ALTA OU BAIXA?
Júnior: CASA MINHA GRANDE
P.: NÃO, NÃO GRANDE, DIFERENTE. BAIXA OU ALTA CASA?
Júnior: GRANDE

A professora elabora um cartaz com as palavras: longe, perto e alto fixando-os na parede. Solicita, em seguida, para que os alunos façam a datilografia da palavra *longe*:

P.: AGORA CADA UM PALAVRA LONGE. DEPOIS MOSTRAR SINAL. ALFABETO MANUAL DEPOIS SINAL, CERTO?

Ao término desta atividade a professora propôs uma brincadeira com o objetivo de fixar as palavras trabalhadas:

P.: AGORA BRINCAR LONGE PERTO. UM@ ALUN@ FORA SALA ESPERAR. ESCONDER COISA SALA AULA. DEPOIS CHAMAR E ENTRAR SALA AULA E PROCURAR COISAS ESCONDER. COLEGAS AJUDAR FALAR LONGE OU PERTO. CERTO? ENDENTER?

Este evento durou em torno de 15 a 20 minutos. Após a professora Edna xerocopiou, do Dicionário Trilíngüe de Fernando Capovilla, o sinal PERTO e o sinal LONGE e solicitou que os alunos colassem no caderno e, ao lado, fizessem um desenho para representá-lo. No entanto, mudou de idéia e disse que não precisava mais fazer o desenho porque haveria muita confusão. Ao término desta atividade, a professora escreve no quadro:

EM CIMA
LONGE
ALTO
BONITO
VELHO
FRIO

EMBAIXO
PERTO
BAIXO
FEIO
NOVO
QUENTE

O penúltimo evento consistiu em escrever de três a quatro frases no caderno sobre as palavras que estavam no quadro e depois sinalizá-las. Como último evento a professora escreveu duas frases no quadro, solicitou que as copiassem no caderno e em seguida sinalizassem.

Cabe salientar que a prática de ensino da escrita observada parece ser oscilante, pois os dados evidenciam que, em certos momentos, as atividades de sala de aula deixam de contemplar a função social da escrita e passam a resumir tais atividades de ensino-aprendizagem à sua dimensão cognitiva e/ou vice-versa. Os elementos até então observados mostram como o surdo é capaz de escrever, mas nem sempre atribui significado em sua leitura. Percebe-se que a professora manteve o controle do conteúdo, da organização da aula e das atividades propostas. Durante as aulas observadas percebi que na maioria das atividades a professora explica o conceito, depois os alunos sinalizam a palavra, fazem sua datilologia e, no caderno, colam os sinais trabalhados.

Nesta aula, o interesse dos alunos pelo mar e as coisas que envolvem a praia, despertaram entusiasmo, o que provocou comentários e desenhos. Até mesmo quando escrita a palavra '*contrário*' foi extraída a sílaba '*rio*', o que lembrava o assunto inicial da aula.

Talvez tenha faltado interligar o assunto-interesse dos alunos ao assunto-objetivo da professora que era o ensino dos antônimos.

4.3 O uso social da língua escrita pelo sujeito surdo

De acordo com Quadros (2002), a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda está baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado de forma natural. A língua de sinais acaba sendo utilizada mais como um língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura. Esta artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, dificultando acesso ao texto escrito, à interpretação do texto (LEBEDEFF, 2004).

Trabalhar com atividades de letramento pressupõe, necessariamente, que a leitura e a escrita sejam relevantes à vida, que tenham significado, que tenham função social. A participação da criança surda, em língua de sinais, nas práticas de leitura e escrita permitirá construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto de mediação com o mundo. Lebedeff (2004), em sua pesquisa, expressa que a exposição constante da criança pré-escolar à leitura de livros infantis promove uma expansão do conhecimento sobre histórias, estrutura textual e sobre a escrita.

Levando em consideração essas questões, esta seção dedica-se à análise da intervenção feita com os alunos da classe de surdos verificando como eles se utilizam da escrita e da leitura na sua vida cotidiana. Como já descrito na seção 2.3, utilizei de fábulas escritas na língua portuguesa, de histórias em língua de sinais, livros de histórias com imagens e, por fim, a escrita desta história. O objetivo de trazer às crianças as fábulas de Monteiro Lobato, como também já argumentado nesta mesma seção, é que, por mais que estas apresentem certo grau de dificuldade devido ao vocabulário complexo, elas traduzem a

cultura brasileira e é importante que as crianças, tanto surdas quanto ouvintes, gradualmente se apropriem e passem a utilizar e compreender cada vez mais vocábulos e, da mesma forma, tenham contato com a cultura clássica brasileira à qual pertencem as obras de Monteiro Lobato.

4.3.1 As Fábulas

A primeira atividade consistiu na leitura das fábulas escritas na segunda língua para os surdos, ou seja, na língua portuguesa. O primeiro participante foi Júlio, da classe de surdos, que, após ler, devia sinalizar a Fábula: *A raposa e as uvas*. A sinalização será transcrita a seguir, onde os sinais utilizados pelos participantes serão representados em letra maiúscula e as palavras e frases da fábula serão representadas entre parênteses, conforme seguem:

GALO (para: raposa) – ESTUDAR (para: esfomeada) – MAÇÃ (maduros) – CAVALO (cosias) – FEIJÃO (fazer) – ÁGUA – ÁRVORE (altos) – PÁSSARO (pulando) – **BOLA** (bicho – uso de gesto e oralização) – TEM (torceu) – ARROZ – BOI – TER – ESTUDAR (uva) – *CACHORRO* (oralização: auau) – VACA (vento) – FLOR (folha) – ESTUDAR (oralização: escola) – ONIBUS (ouvindo).

Questionei Júlio se havia entendido a história e obtive uma resposta negativa. Percebe-se, pelo exemplo descrito, que o participante identificou a letra inicial da maioria das palavras e sinalizou àquelas que eram de seu conhecimento. Algumas ele identificou como, por exemplo, *arroz, boi, ter e cachorro*.

A segunda participante da intervenção foi Kátia, também da classe de surdos, que escolheu a Fábula *O gato e a raposa*. Kátia iniciou sua leitura oralizando algumas palavras do texto e em seguida passa a usar de sinais e oralização concomitantemente e, ainda, da datilologia para as palavras que não conhecia. A participante identificou algumas palavras do texto, porém, poucas para que houvesse mínima compreensão da história.

Ao terminar, questionei:

P: ENTENDER HISTÓRIA?
 K: MAIS OU MENOS
 P: EXPLICAR HISTÓRIA VOCÊ AGORA.
 K: NÃO SEI
 P: COMO HISTÓRIA?
 K: CACHORRO – MIL – GAT@ – PULOU – ÁRVORE – EM CIMA (para: caiu) – MEU – PÉ – VENTO (para: veio) – FELIZ (p/ fez).

Outro participante foi Júnior que leu a Fábula *A raposa e a cegonha*. Assim como os outros participantes, Júnior também identificou somente alguns vocábulos durante a leitura e deduziu o sinal pela letra inicial das palavras:

DIA – SAP@ (para sopa) – UM@ – BOCA (para bico – uso de gesto) – COMER (para a palavra *fome*, + oralização)

Pâmela, penúltima participante, leu a Fábula *O leão e o ratinho*. Esta participante identificou mais vocábulos, os quais conhecia, e percebe-se que ela não levou em consideração somente a letra inicial, e sim, a palavra como um todo, as letras contidas em toda a palavra. No entanto, apesar disso, ela não compreendeu o contexto da história.

VIU – UM@ – RATINH@ – PAT@ (p/ patas) – LEÃO – PÉ (“pêlos em pé”) – TERRA (p/ terror) – NÃO – FEZ – FAZ (p/ paz) – IDADE (p/ tenhas) – MEDO – FOI (p/ rei) – DIAS – ANTES (p/ depois) – CAIU (p/ cuia) – AMOR – EL@ – BRINCAR (p/ consigo) – UM@ – AMANHÃ (p/ malhas) – FOI (p/ fugir).

O último participante, Diego, fez a leitura da Fábula *A raposa e o leão*. Assim como os demais sujeitos que leram as fábulas, Diego também encontrou dificuldades na leitura e compreensão do texto. Identificou algumas palavras, conforme mostra o que segue e sinalizou aquelas de seu cotidiano:

UM@ – GAT@ (p/ visto) – LEÃO – CASA (p/ estava) – FLOR (p/ floresta) – EL@ – NÃO – OLHAR – SIM (p/ sair) – ÁRVORE – EL@ – OI – GATINH@ (p/ gato).

4.3.2 As *Histórias em Sinais*

As duas histórias, elaboradas em língua de sinais (ver apêndices), tinham como propósito analisar se os sujeitos envolvidos possuíam fluência na Libras e se compreenderiam assim, a história como um todo, contextualizada e significativa.

O primeiro sujeito a ler a história, *O medo*, foi Júlio o qual fez os sinais conforme apresentava no texto, porém, alguns sinais foram trocados ou mal-interpretados, como por exemplo: para o sinal de HISTÓRIA ele fez o sinal de COELHO. Isto pode justificar-se pelo fato de que os sinais impressos em papel são estáticos e por isso, o movimento acaba por ser de difícil interpretação. Também a dificuldade de interpretação dos sinais pode ser pelo fato de que o aluno não conhecia estes vocábulos e seu significado. Após Júlio ler e sinalizar a história, solicitei que contasse o que havia entendido da mesma:

PROCURAR VER (gestos) VOV@ COMER PROCURAR PEGAR MORDER
(gestos) VOV@ ÁRVORE VOV@ BOLA VOV@ GAT@ MEDO [olhou para a
folha da história e então fez o sinal] BOLA SUMIR.

Pelo que se percebe não houve compreensão da história, mesmo esta sendo em língua de sinais, ele apenas usou de sinais que apareciam na história.

A segunda participante, Kátia, escolheu a história *Fogo no Céu* para ler. Ao final, questionei quanto ao entendimento da mesma, conforme segue, e percebe-se que não compreendeu a história como um todo, e sim, apenas reconheceu os sinais:

P: ENTENDER HISTÓRIA?
K: MAIS OU MENOS
P: O QUE HISTÓRIA TER?
K: NÃO SEI
[Kátia começou a ler a história novamente e sinalizou:]
K: CÉU TEM JESUS
P: TEM HISTÓRIA JESUS?
K: NÃO TEM.
K: NÃO SEI.

O aluno Júnior também escolheu a história *Fogo no Céu*, conseguindo identificar muitos dos sinais constantes na história, apenas a compreensão desta é que foi limitada.

Pâmela, a terceira participante, escolhe a história *O medo* e inicia sua leitura, sinalizando-a. Após, solicitei que a contasse. Além da compreensão que teve da história, ela utiliza os sinais que estavam presentes na história e a recria:

VOV@ VER GRANDE LOBO PROCURAR. LOBO MEDO VOV@. LOBO **FOME** GALO **PEGAR**. VOV@ BATER **CHACOALHAR** LOBO. LOBO CORRER MUITO LONGE. LOBO MEDO VOV@. L-I-L-I VER BRAVO VOV@. L-I-L-I GOSTAR LOBO SUMIR. LOBO GOSTAR COMER GALO, PORCO. CACHORRO GRITAR MEDO LOBO.

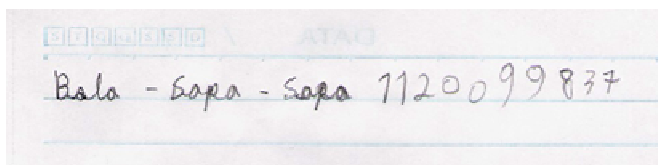
O último participante desta atividade foi Diego, que, semelhante ao aluno Júnior, identificou a maioria dos sinais, porém, não houve compreensão da história como um todo, apenas fragmentos.

Esta atividade de leitura e interpretação de história em sinais mostrou que os surdos têm pouca fluência e pouco vocabulário na língua de sinais. O pouco conhecimento da língua faz com que os surdos expressem apenas o vocabulário envolvido na história. Os alunos Eduardo e Sandro não estavam presentes na aula quando foi feita esta intervenção.

4.3.3 As Histórias de Imagens

Esta atividade propôs dois momentos. No primeiro momento, cada participante escolheu uma história devendo sinalizá-la usando sua criatividade e imaginação. No segundo momento propus aos surdos que escrevessem a história em língua portuguesa. Esta atividade teve como objetivo analisar a proficiência em língua de sinais dos sujeitos bem como da língua portuguesa. Os exemplos a seguir mostram a produção escrita da história, bem como a sinalização que cada participante fez da mesma.

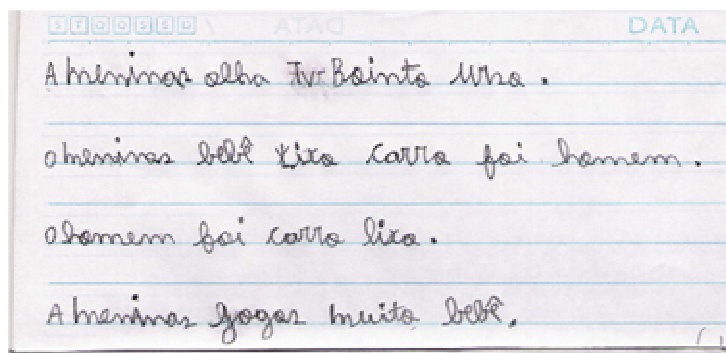
O aluno Júlio não quis sinalizar a história, somente a leu e após escreveu, conforme segue:



Texto 20 – Material produzido durante a intervenção. Júlio

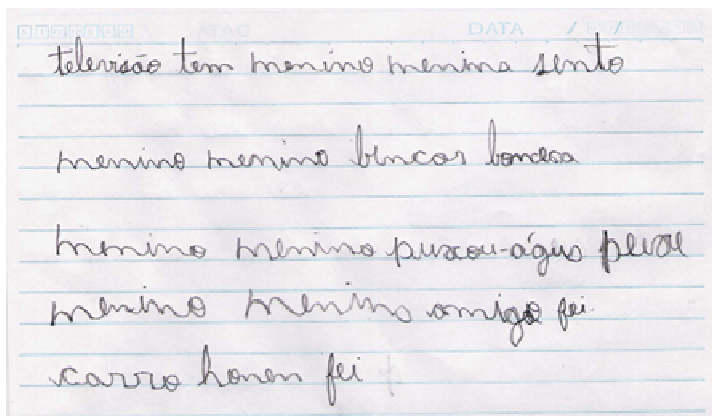
A história sinalizada e oralizada, que segue, é feita pela participante Kátia e em seguida apresento a escrita da mesma:

MAMÃE PAPAÍ FILHA FILHO PRA-MIM FILHO PRA MIM OBRIGADO. A MENINA BONECA MENINO BONECA. BRINCAR MENINA MENINA PEGA BONECA. BRIGANDO BONECA [gestos]. TELEVISÃO VE UM URSO. CHORAR. MENINA LIXO FORA LIXO. HOMEM CAMINHÃO BUSCAR CARRO FOI TRABALHAR. TRABALHAR LIXO. OLHA MENINO QUERIDO. TRABALHANDO PEGAR LIXO. OLHA BONECA. MENINA BONITA BONECA. MENINA FOI CASA MENINO. CASA TEM CAMA. MENINA **PENTEAR** CABELO. OLHO PINTAR. MENINA BRINCAR. DORMIR BONECA AMIGA. TCHAU VAI. [+ oralização].



Texto 21 – Material produzido durante a intervenção. Kátia

Assim como Júlio, Júnior também não quis contar a história, somente a escreveu conforme segue:

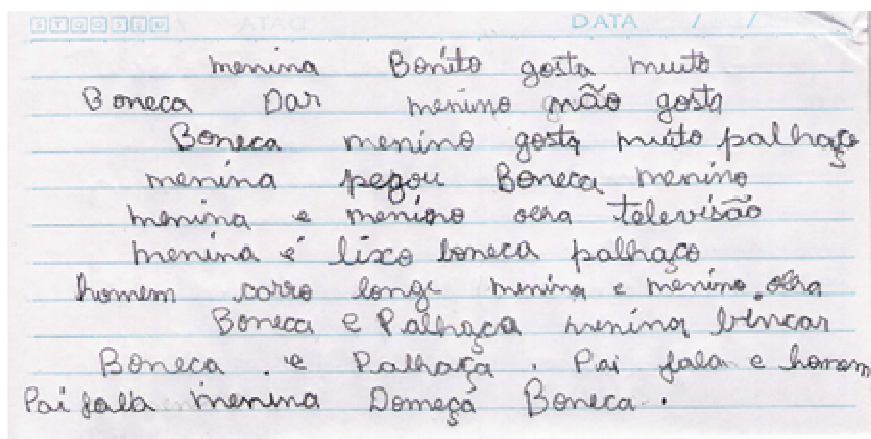


Texto 22 – Material produzido durante a intervenção. Ex. 3

A participante Pâmela sinalizou a história, conforme segue, e em seguida também a escreveu. Percebe-se que, através da língua de sinais, a história ganha mais detalhes, mais diálogos e relatos do que a escrita em português. Isto só evidencia ainda mais que a “intimidade” com a língua natural faz com que os indivíduos tenham segurança em fazer uso dela, o que lhes propicia mais oportunidades de criar, interagir, construir e atribuir significado ao texto envolvido.

MENINA BRINCAR BONECA MENINO BRINCAR PALHAÇO. MENINA BRINCAR BONECA MENINO BRINCAR PALHAÇO, CORRER BRINCAR URSO GRANDE. MENINA BRINCAR BONECA FALAR [gestos] MENINO TROCAR PALHAÇO. MENINO DEU AJUDAR PALHAÇO TROCAR BONECA. MENINA TRSITE PORQUE MENINO PUXOU PEGOU BONECA MORRER QUEBRAR. PALHAÇO BATER BONECA MENINA DOER CABEÇA MENINA. MENINA PUXAR MENINO. MENINO MENINA VER [gestos] TELEVISAO. MENINA NÃO BRINCAR BONECA. DOIS 2 MENINO MENINA VER [gestos] TELEVISAO. MENINO MENINA PEGAR COLOCAR [gestos] LIXO [gestos] SUJAR MUITO. MENINO MENINA TRISTE BONECA QUEBRAR. DEIXAR [gestos] TROCAR. HOMEM CARRO LONGE JOGAR LIXO [gestos] LONGE. MENINO MENINA VER [gestos] MUITO SUJAR CHÃO [gestos] SUJAR MUITO. MENINO MENINA VER QUEBRAR. MENINO MENINA BRINCAR BONECA DIFERENTE MUITO SUJO QUEBRAR. MENINA PEGAR 1 BONECA. MENINO PEGAR 1 PALHAÇO. BRINCAR MUITO BRINCAR. MENINA PENTEAR [gestos] BONECA. MENINO CONSTURAR NARIZ PALHAÇO. MENINO MENINA DORMIR MUITO. DEPOIS NOITE BONECA VER LUA [gestos]. MENIO DORMIR, PALHAÇO VER LUA [gestos]. DOIS MENINO MENINA BRINCAR. PALHAÇO FALAR TCHAU [gestos].

A escrita de Pâmela mostra que houve compreensão da história como um todo e há contextualização no texto, conforme segue:



Texto 23 – Material produzido durante a intervenção. Ex. 4

Observa-se que a escrita da história em língua portuguesa nesta atividade é mais rica em detalhes do que as atividades propostas anteriormente. Todos os alunos, de certa forma, se sentiram livres para criar, sem muita preocupação com algum possível erro interpretativo, até porque os ‘autores’ eram eles naquele momento. Conseguiram se expressar de maneira mais subjetiva e não apenas nos aspectos relacionados à escrita, mas, inclusive, em sinais.

Em relação ao interesse em ler e escrever dos Surdos, Botelho (2002) destaca que o surgimento do mesmo depende de incentivo, ou seja, as histórias de leitura e de escrita retratam os modos como os sujeitos construíram, ou não, o gosto de ler e de escrever, a partir de sua socialização.

O interesse pela leitura e pela escrita está ligado, da mesma forma, aos significados afetivos, às condições reais de produção e à possibilidade de se partilhar uma língua com aquelas pessoas que são modelos de socialização. Assim, os modelos de leitura e de escrita podem ser identificados, o que permitirá a divisão de histórias e experiências (BOTELHO, 2002).

Conforme Skliar (1998), os surdos têm estado, permanentemente, em contato com um discurso ouvintista, isto é, um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (p.15), onde aprender a falar

é a única maneira de se igualar aos ouvintes, razão pela qual ser ouvinte passa a ser a meta para muitos deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar as práticas e eventos de letramento e as práticas sociais em um contexto de classe específica de surdos, numa escola regular. O foco da investigação girou em torno da percepção dessas práticas como algo significativo para os sujeitos surdos.

Para entendimento da temática que conduz o processo investigativo, é interessante lembrar que, em virtude da estrutura fonética da língua, a concepção da escrita, bem como as atividades no contexto escolar, muitas vezes, são direcionadas à codificação e à decodificação dos signos lingüísticos. Esta é uma visão comportamental da aprendizagem baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase se dá nas associações e na memorização das correspondências fonográficas.

A concepção de letramento que perpassa a prática escolar, de forma geral, é aquela que Street (2002) cunhou de Modelo Autônomo, pois não se faz uma relação da história da criança (surda ou não) com as práticas de leitura e de escrita mobilizadas pela escola. Por essa razão, o aluno surdo é sempre visto como alguém que não consegue se alfabetizar por não ter os pré-requisitos necessários para a aquisição do código: a fala. Dentro dessa visão, não há espaço para a discussão de outros aspectos importantes, como a falta de uma língua comum

(afinal o aluno surdo é um estrangeiro dentro da escola) e o fato de os surdos fazerem parte de minorias lingüísticas, como discutido ao longo desta abordagem.

Segundo Reily (2003) a imagem tem uma função importante no processo de letramento do aluno surdo: a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las.

As línguas de sinais são sistemas lingüísticos independentes das línguas orais. Não tendo tendência natural ao aprendizado da língua oral, os surdos foram e são, muitas vezes, ainda submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada com uma lista de vocábulos que os alunos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo regras de formação de sílabas, vocábulos e de frases do português. Como resultado de tal prática, os leitores surdos apresentam óbvia restrição de vocabulário, uso de frases estereotipadas, nas quais faltam os elementos de ligação. Durante a pesquisa, percebi a fragilidade lingüística em que os alunos surdos se encontram, e isso acaba gerando inúmeras conseqüências, dentre elas, insegurança na ato da escrita e da leitura e, talvez a mais preocupante de todas, a falta de fluência na língua de sinais. Assim, embora possam muitas vezes identificar significados de palavras, não conseguem fazer uso efetivo da língua, já que não conseguem, na maioria das vezes, atribuir significado ao que lêem.

Para que o letramento aconteça é preciso interação. A criança na escola precisa vivenciar um ambiente lingüístico de significado. A educação deste sujeito está estreitamente ligada ao seu uso da língua de sinais e, principalmente, ao professor ouvinte, o qual deve, ao menos, estar imerso em uma comunidade surda para que consiga estar o mais próximo possível do meio cultural e, assim, interagir melhor com os usuários da LIBRAS. Desta forma, poderá “conduzir” de maneira mais adequada as atividades que envolvem a língua escrita.

O aluno surdo fará uso da língua escrita com mais segurança a partir da ampliação de seu conhecimento de mundo. Este conhecimento vai favorecer/contribuir para sua compreensão da língua escrita, propiciando conteúdo para que ele explore sua capacidade interpretativa e de interação com textos escritos. A construção de sentidos do texto não se dá em meio ao vazio. Os significados envolvem, inclusive, a interação do indivíduo com seu meio social, o que lhe permite reconstruir o texto lido, conforme seu conhecimento de mundo, conforme o vocabulário que ele possui. Quanto maior o conhecimento de mundo, mais vasto será seu vocabulário e isto fará com que os textos escritos fiquem cada vez mais enriquecidos.

Para Botelho (2002), às vezes os surdos são desencorajados quando procuram recorrer ao contexto, e o mesmo é tomado como acessório ou solução adotada frente à falta de alternativa imposta pela ausência de um amplo vocabulário, e não como condição para a compreensão.

O ensino para surdos ainda está muito centrado em uma perspectiva dos ouvintes, existindo ainda um inibidor para a aprendizagem, a saber, o fato de o professor e o aluno não compartilharem da mesma língua, já que o primeiro domina a língua oral e o segundo domina a língua de sinais. Isso ficou ainda mais evidente durante as análises das atividades em sala de aula, bem como nas tentativas da professora em orientar os estudos e conteúdos escolares.

Após todas estas investigações, constatou-se que o letramento não está ocorrendo de forma significativa para os alunos surdos. Muitos deles nem ao menos se identificam com a cultura surda ou com alguma comunidade surda.

A educação é um grande desafio. A educação de surdos é ainda mais instigante, é ainda mais desafiadora. Dentro do contexto atual, torna-se necessário pensar, refletir e reconstituir a maneira de pensar o letramento dos surdos, inclusive valorizando suas individualidades e características especiais, de forma a diferenciá-los dos ouvintes, porém não os excluindo da sociedade escolar.

Com relação aos eventos observados em sala de aula viu-se que a diversidade de atividades não conseguiu fazer com que os alunos se envolvessem em atividades de escrita que focalizassem seus usos e suas funções. Um exemplo que esclarece o desenvolvimento das aulas pode ser observado na descrição dos eventos desenvolvidos conforme a seção 5.2. Outro resultado a ser salientado com relação aos eventos diz respeito às diferentes dinâmicas que envolveram os alunos em atividades que focalizassem a escrita, que foram reduzidas se comparadas ao número total de eventos. Dentre estes, os que focalizam a escrita e suas funções ainda diminuem consideravelmente, pois as atividades estão direcionadas às funções e aos usos dos aspectos cognitivos em atividades que se reduzem a elaboração de respostas direcionadas e determinadas pelo conteúdo exposto pela professora. Esta dissertação sugere que as atividades que envolvem a escrita sejam mais recorrentes mesmo em eventos de menor tempo.

A criatividade dos sujeitos é um fator importante para a participação em eventos e práticas de letramento quando eles são solicitados a escrever sobre um passeio (cf. seção 5.2) ou sobre uma atividade que seja significativa (cf. seção 5.3.3). São, portanto, exemplos que ilustram o letramento e sua perspectiva social.

Muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula resumiram-se a responder os questionamentos direcionados a um fim específico, ou seja, aquele presente no livro didático e no plano de aula da professora. Também existiram situações que exigiram do aluno o desenvolvimento de respostas completas, caracterizando-se assim como atividade própria do ensino formal que requer informações limitadas pertencentes, exclusivamente, ao assunto trabalhado (cf. seção 5.2).

As práticas e os eventos de sala de aula (cf. seção 4.2) são conceitos importantes que representam as situações em que a escrita se constitui como um elemento essencial. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa evidenciam que é nos eventos escolares que a escrita se faz presente como um elemento que garante o sentido em uma determinada atividade de sala de aula.

Pode-se observar também que, em relação ao trabalho educacional de leitura e de escrita, a maioria das atividades de sala de aula ainda tende a desenvolver a codificação e decodificação lingüística, o que não faz sentido ao surdo.

Também foi possível observar que as tarefas executadas pelos alunos focalizavam o registro de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, contrapondo a afirmação de que “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas” (KELMAN, 2005, p. 88). Em nenhum momento verificou-se o trabalho com textos ou com histórias infantis, as quais são importantes no processo de letramento da criança surda como fonte de prazer e pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo.

Ainda em relação ao tipo de atividades propostas nas coletas realizadas, verificou-se que elas não despertavam a atenção e o interesse das crianças, pois, além de envolverem

apenas a reprodução de palavras e de frases e de não serem desafiadoras, eram desenvolvidas com bastante frequência, ou seja, eram bastante repetitivas, o que fazia com que as crianças não precisassem refletir sobre o que devia ser feito nas tarefas, já que estavam habituadas a realizá-las.

Em síntese, o que se destaca é a necessidade de uma reflexão sobre as concepções tradicionais do ensino do português escrito para surdos, enfatizando-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo (GESUELI, 2004).

Ao concluir este trabalho, reitero que esta dissertação não tem a pretensão de criar generalizações ou conclusões acerca do letramento para sujeitos surdos, muito menos de apresentar respostas ou encerrar discussões. Pelo contrário, pretendo provocar dúvidas e questionamentos que possibilitem outras problematizações e outros estudos, pois entendo que este espaço é de reflexão e diálogo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BEHARES, L. E. *Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais*. Santa Maria, UFSM, [2001] (no prelo). p.1-22.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRITTO, L. F.. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CAMPOS, M. L. S. de. *As funções da escrita na perspectiva do letramento como prática social*. Ijuí: UNIJUI, 2004.
- CAPOVILLA, F. C. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- COOK-GUMPERZ, J. (Org). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COSTA, M. Estudos Culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria. (Org.) *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005.
- EIZIRIK, M. F. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: UNIJUI, 2002.
- FENEIS. *Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: FENEIS/FADERS/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, out/ 2006.
- FENSTERSEIFER, P. E. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: UNIJUI, 2001.
- FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

- FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*, SP: Martins Fontes, 1981.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, M. O sentido da aprendizagem. In: GROSSI, Esther (Org). *A paixão de aprender*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992, p.11-14.
- GESUELI, Z. M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B. et. al. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39-49.
- GESUELI, Z. M. *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.
- GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. IN: LODI, Ana Claudia B. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.73-85.
- GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KARNOPP L. B.; QUADROS, R. M. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KARNOPP, L.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 33-38.
- KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais na educação de surdos. IN: THOMA, Adriana da Silva e CORCINI, Maura Lopes (Orgs.). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.103-113.
- KATO, M. *O mundo da escrita: uma perspectiva lingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KAUFMAN, A. M. *A leitura, a escrita e a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KELMAN, C. A. *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, C. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.46, p. 68-80, setembro 1998.

LARROSA, J.; LARA, N. P. de. *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes (Orgs.). *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 47-61.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 35-46.

LODI, Ana C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, M. C. *Currículo surdo: marcas de uma diferença*. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T929-1.doc>. Acesso em: 18/01/2008.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.33-50.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MEY, J. L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2001,

MOORES, D.F. *Educating the deaf: psychology, principles and practices*. 4. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1996.

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

OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA Adriana; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, n. 251, p. 1493-1496, 1991.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus. 2003.

REIS, F. *Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica*. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Processos Inclusivos) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ROTTAVA, L. A Importância da Leitura na Construção do Conhecimento. *Espaços da Escola*, Ijuí/RS, v. 35, n. 1, p. 11-16, 2000.

ROTTAVA, L. Letramento: prática e eventos de leitura e de escrita. *Formas e Linguagens*, IJUI, v. 2, p. 153-167, 2002.

ROXO, H. Hygiene Mental. In: *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental. Jornal do Comercio*, Rio de Janeiro, a. 1, n. 2, dez/1925.

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

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. *La adquisición de la lengua escrita sin mediación de la lengua oral*. Caracas: OEA, 1989.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. da. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. da. *Teoria, cultura e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Claudia B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.73-85.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STUMPF, M. Práticas de bilingüismo: relato de experiência. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, jun/2006, p.290-299.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e trabalho pedagógico. *Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa*, [São Paulo], Moçambás, 2005. Disponível em:<http://www.mocambras.org/0001mocambras/0001mocambras_textos/fundaeduc_alfab/fe_a_letra.trab.ped.por_fep.assolini_lv.tfouni.pdf>. Acesso em: 05/09/2007.

THOMA, A. da S; LOPES, M. C. (orgs). *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, A. da S. *A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 05/09/2007.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- ASH, R. e HIGTON, B. Tradução de Heloisa Jahn. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 54. Disponível em:
<<http://caracol.imaginario.com/estorias/index.html>>. Acesso em: 17/09/2007.
- BORGMANN, M. E.; POST, L. Educação inclusiva: possibilidades e limites. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, URI v. 5, n. 5, p. 131-155, 2004.
- BRAGA, T. Fábula de Esopo, vertida do grego por Manuel Mendes, da Vidigueira. In: *Contos tradicionais do povo português*, v. 2, 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 277.
- Ministério da Educação e do Desporto. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 17/09/2007.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em:
<<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 2007.
- DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. *Revista Integração*, Brasília, MEC, v. 7, n. 18, p. 13-18, 1997.
- FELIPE, T. A. Introdução a gramática da Libras. In: FERREIRA BRITO, L. *et al. Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: Seesp, 1998. v.3. (serie Atualidades Pedagógicas, n.4).
- FELIPE, T. A. *LIBRAS em contexto: curso básico – livro do estudante*. 7 ed. Rio de Janeiro: Gráfica. 2006.
- FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões, INES, Rio de Janeiro, 17 a 19 de setembro de 2003. *Anais...* Rio de Janeiro: INEP, 2003.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FOUCAULT, M. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANCA, M. *Fogo no céu*. São Paulo: Ática, 2004.

FRANCA, M. *Que medo*. São Paulo: Ática, 2004.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de; e LAPLANE, Adriana Lia F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, S. *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KARNOPP L. Aquisição da Linguagem / Bilingüismo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, a. 3., n. 5, ago/ 2005. ISSN 1678-8931.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; CORCINI, Maura Lopes (Orgs.). *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

LOBATO, M., *Fábulas*. São Paulo, Brasiliense, 1991.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1988.

LUNARDI, M. *Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial*. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf> .> Acesso em: 20 set 2007.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4.ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

QUADROS, R. M. *Políticas lingüísticas e a educação de surdos no Brasil*. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional de Educação Especial. Aceito para publicação no livro pós-conferencia da UFSCAR, 2005 (no prelo).

QUADROS, R. M. *Situando as diferença simplificadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Disponível em:
< <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf> > Acesso em: 23/dez/2004.

SIGNORINI, I. A letra que dá vida mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, UNICAMP, a. 13, n. 24, p. 20-27, 1994.

SILVA, T. T. da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n. 8, p.3-15, 1997.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.105-153.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* O que os surdos e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação, 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Unicamp, Campinas, 1996.

STROBEL, K. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2005.

STUMPF, M. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: língua de sinais no papel e no computador*. Tese (doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, CINTED, PGIE, 2005.

THOMA, A. da S; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMA, A. da S. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs). *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, A. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido**ENTREVISTA ANÔNIMA PARA A COORDENADORA**

Você está convidada de livre e espontânea vontade, a dar uma entrevista anônima que faz parte da coleta de dados da pesquisa “**Práticas de Letramento de Alunos Surdos em Contexto de Escola Inclusiva**”, sob responsabilidade da pesquisadora Patrícia Paula Schelp, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Os dados após coletados e analisados serão eliminados para que não se tenha acesso a essas informações. Ciente disso, recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome da professora

Assinatura

Data

Nome da pesquisadora

Assinatura

Data

APÊNDICE B - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**QUESTIONÁRIO ANÔNIMO PARA A PROFESSORA**

Você está convidada de livre e espontânea vontade, a responder o questionário, de forma anônima que faz parte da coleta de dados da pesquisa “**Práticas de Letramento de Alunos Surdos em Contexto de Escola Inclusiva**”, sob responsabilidade da pesquisadora Patrícia Paula Schelp, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Os dados após coletados e analisados serão eliminados para que não se tenha acesso a essas informações. Ciente disso, recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome da professora

Assinatura

Data

Nome da pesquisadora

Assinatura

Data

APÊNDICE C - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**AUTORIZAÇÃO AOS PAIS**

Prezados pais, eu, Patrícia Paula Schelp, estudo na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI e estou fazendo uma pesquisa de mestrado sobre surdos. Peço a vocês o consentimento para que eu possa filmar seu (sua) filho (a) em uma atividade de escrita e de leitura que irei propor na quarta-feira, dia 29 de novembro de 2006, de manhã. Caso você concorde que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa, peço que leia com atenção os seguintes pontos: a) você ou seu (sua) filho (a) é livre para, a qualquer momento, recusar-se a participar da pesquisa, caso não se sintam a vontade; b) podem deixar de participar da pesquisa e não precisam apresentar justificativas para isso; c) a identidade será mantida em sigilo; d) caso queira, poderão ser informados(as) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar o consentimento em participar da pesquisa. Os dados coletados através da filmagem será excluído após a análise.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome dos pais ou responsáveis

Assinatura

Nome da Pesquisadora

Assinatura

APÊNDICE D – Questionário aplicado à professora**UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul****Mestrado em Educação nas Ciências****Professora orientadora:** Anna Rosa Santiago**Co-orientadora:** Prof^ª. Adriana da Silva Thoma**Mestranda:** Patrícia Paula Schelp**Caro professor (a),**

Como acadêmica do curso de Mestrado em Educação nas Ciências, estou trabalhando em minha dissertação, onde busco investigar o uso e a função da escrita e da leitura em sala de aula com sujeitos surdos, em que estes possuem uma comunicação diferente de nós ouvintes e conseqüentemente uma escrita também diferenciada.

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados para a realização desta pesquisa. Sua contribuição é de extrema importância.

I – Informações pessoais:

a) Sexo:

 feminino masculino

b) Formação acadêmica:

 magistério graduação pós-graduação. Em que área? doutorado

c) Ano de conclusão:

d) Há quanto tempo é educadora de surdos?

e) Séries que trabalha atualmente?

f) Há horário previsto para reuniões por área?

() sim () não

g) Qual a periodicidade das reuniões?

II – Comente sobre as seguintes questões relacionando com a escola que você atua:

a) Inclusão de surdos no ensino regular:

b) Currículo especial para surdos:

c) Sala de recursos:

d) Instrutores Surdos:

e) Conhecimento dos surdos acerca da Língua de Sinais:

f) Conhecimento dos surdos acerca da escrita do português:

g) Língua Brasileira de Sinais:

h) Relação da família para com seus filhos surdos e a relação da família com a escola:

III – Questões sobre práticas em sala de aula:

a) Concepção da leitura e da escrita:

b) As atividades em sala de aula estão voltadas para a aprendizagem da escrita em português com que objetivo?

c) Quais aspectos você avalia na produção escrita dos alunos?

d) Como transcorrem as aulas quando há produção escrita?

e) Que tipos de atividades são desenvolvidas em aula?

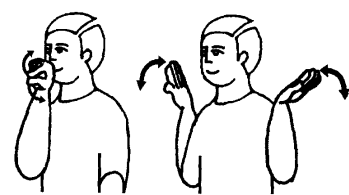
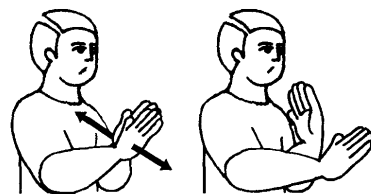
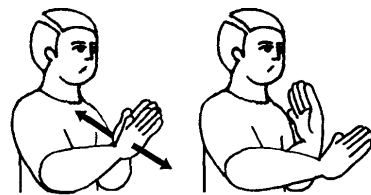
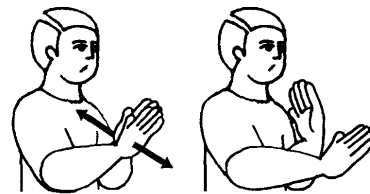
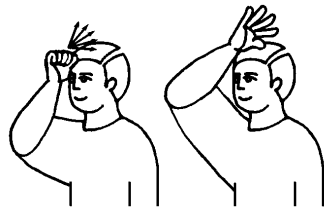
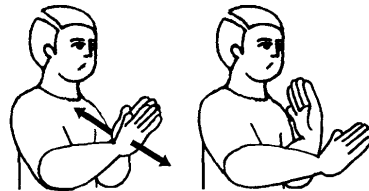
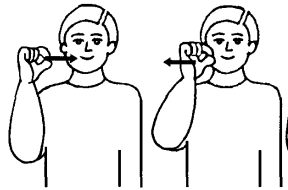
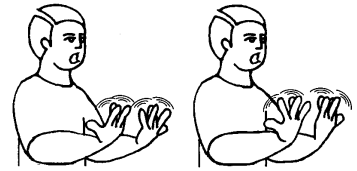
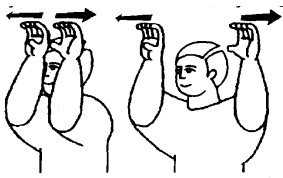
f) Como acontece a leitura do português escrito em sala de aula?

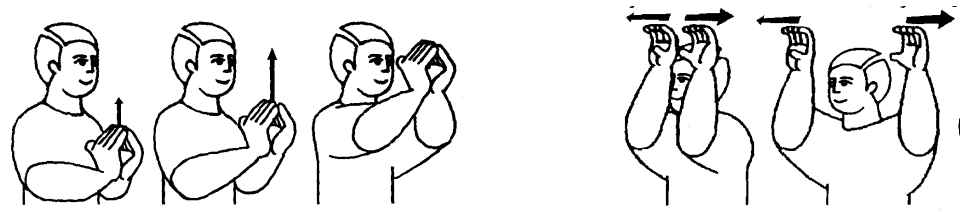
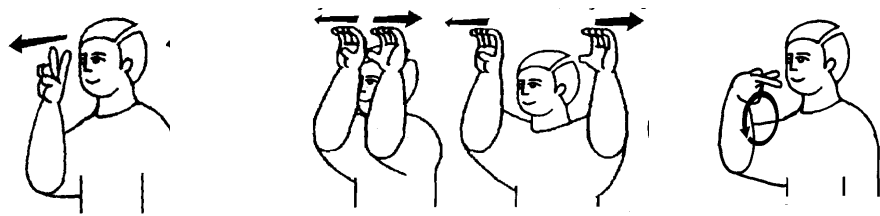
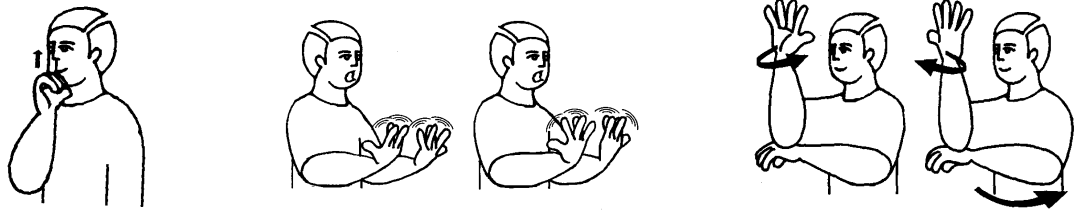
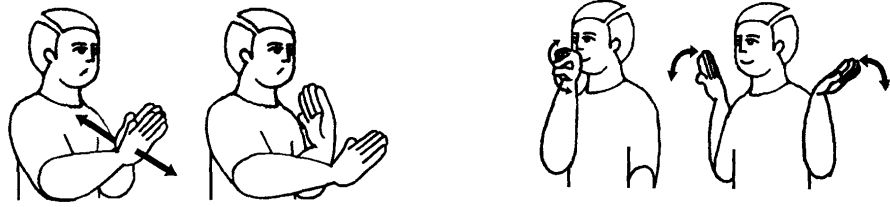
g) Qual seu objetivo ao ensinar a escrita?

h) Qual a função da escrita e da leitura em sala de aula e na vida dos sujeitos surdos?

APÊNDICE E – História em Língua de Sinais: “Fogo no céu”







APÊNDICE F – História em Língua de Sinais: “Que Medo”



