



UNIVERSIDADE ESTADUA DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL:
PROFLETRAS

CARLA NATALY ANDRADE PITHON

LETRAMENTO DE ALUNO(S) SURDO(S): POR UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA QUE FORME E TRANSFORME

ILHÉUS- BAHIA

2018



CARLA NATALY ANDRADE PITHON

**LETRAMENTO DE ALUNO(S) SURDO(S): POR UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA QUE FORME E TRANSFORME**

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosenaide P. dos Reis Ramos

Coorientador: Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida

ILHÉUS- BAHIA

2018

P683 Pithon, Carla Nataly Andrade.
Letramento de aluno(s) surdo(s): por uma prática pedagógica que forme e transforme / Carla Nataly Andrade Pithon. – Ilhéus, BA: UESC, 2018.
121 f. : il.

Orientadora: Rosenaide Pereira dos Reis Ramos.
Coorientador: Wolney Gomes Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFLETRAS.
Inclui referências e apêndices.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Letramento. 4. Bilinguismo. 5. Surdos – Educação. I. Título.

CDD 469.07

CARLA NATALY ANDRADE PITHON

**LETRAMENTO DE ALUNO(S) SURDO(S): POR UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA QUE FORME E TRANSFORME**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC - ProfLetras, área de concentração em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Aprovada, em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Rosaide Pereira dos Reis Ramos - UESC
Orientadora

Professor Doutor Wolney Gomes Almeida - UESC
Coorientador

Professora Doutora Danusia Cardoso Lago - UFSB

Professora Doutora Nair Floresta Andrade Neta - UESC

Dedico este trabalho aos meus alunos surdos,
pelos quais, ao longo da caminhada, aprendi a ter
profunda admiração e respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre muito delicado, porque o desejo de expressar sentimentos pode incorrer em esquecimentos. Assim, tentarei exprimir com as palavras os sentimentos que relaciono a cada pessoa ou grupo me conduziu durante esta caminhada.

A Deus, por ter me sustentado e enchido o meu coração de fé.

A toda minha família, pelo incentivo e apoio incondicional. Em especial a minha mãe e minhas irmãs, Maria Dilma e Indira.

Ao meu filho João, por você e também pela filha que está chegando.

À minha orientadora, profa Dra Rosenaide P. Ramos, obrigada pela dedicação e paciência, e por trazer a este trabalho o olhar sensível das Ciências da Educação.

Ao meu coorientador, prof. Dr. Wolney Gomes, a minha palavra pra você é gratidão!

À coordenação do ProfLetras, nas pessoas do prof. Dr. Eduardo Piris e prof. Dr. Isaías Carvalho, o meu sincero obrigada.

Aos amigos da turma, em especial, Célia, Elisângela e Laércio, vocês contribuíram muito para o meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

Aos professores queridos, profa Dra Nair Floresta, que me acompanha desde os meus primeiros passos na universidade e ao prof. Dr. Rogério Soares, pela atenção e carinho.

À profa Mestra Lucília França, amizade valorosa!

As amigas e intérpretes, Angêlica, Dany, Ivanilda e Joy, pelas preciosas aprendizagens em relação a língua de sinais e os surdos.

Aos meus amigos e amigas que torceram para que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos colegas professores e toda a equipe da escola que me recebeu para desenvolver a pesquisa, em especial aos alunos.

E por fim, aos meus amados professores de Português que trago na minha memória e que, com certeza, foram e sempre serão inspiração para minha prática pedagógica, tia Claudia, tia Hilda, tio Raimundo, tia Eliúde, profa Lígia e profa Clara, vocês são minha referência!

RESUMO

O processo de inclusão dos surdos na Educação Básica tem sido marcado, principalmente, pela constante discussão em torno do ensino de Língua Portuguesa. Muitos desses alunos não vivenciam na escola, situações de aprendizagem relacionadas à escrita, que lhes possibilitem reconhecê-la a partir da sua dimensão social. Faz-se necessário considerar que as ofertas educativas que são disponibilizadas não atendem à especificidade linguística desses alunos, e a escola parece prosseguir em suas atividades cotidianas, sem enxergá-los no espaço educativo. Assim, este trabalho teve como propósito compreender de que forma as oficinas de letramento poderiam contribuir para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental II. Para alcançar este objetivo, realizamos uma investigação qualitativa inspirada na orientação metodológica trazida pela pesquisa-ação de Thiollent(2011). Além do diário de campo, tivemos como instrumento de coleta de dados um roteiro de avaliação, configurando o trabalho de intervenção proposto pelo estudo. O trabalho se fundamenta nos estudos sobre educação de surdos de Skliar (1999, 2006) e Quadros (1997), bem como nas questões do bilinguismo propostas por Quadros (2012), Moura (2014). Também apoia-se nos princípios metodológicos trazidos por Fernandes (2003, 2006, 2009) sobre letramento de surdos e prática pedagógica do professor de português, assim como Karnopp (2012) e outros. A pesquisa de campo possibilitou a percepção de algumas questões: a necessidade de implementação de uma proposta de letramento bilíngue para surdos matriculados em escolas inclusivas como um fator que irá possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita do Português, a importância de recursos didáticos, sobretudo os materiais de apoio a leitura e que contemplem a Libras, o trabalho do professor de português e do intérprete de Ls como complementares, entre outras.

Palavras-chave: Bilinguismo. Educação Especial. Letramento. Prática Pedagógica. Surdos.

ABSTRACT

The deaf inclusion process in Basic Education has been marked, mainly by the constant discussion about the teaching of Portuguese Language. Many students do not experience school learning situations related to writing that allow them to recognize it from their social dimension. It must be considered that the available educational offerings do not attend to the linguistic specificity of these students and the school seems to continue in their daily activities, without noticing them in the educational space. Therefore, the purpose of this paper was to understand how literacy workshops could contribute to the learning of the written Portuguese language by deaf students of Elementary School II. To achieve this goal, we performed a qualitative research through the methodological orientation brought by Thiollent's action research. In addition to the field diary, we had as an instrument of data collection an evaluation roadmap, configuring the intervention work proposed by the study. The paper is based on the Skliar's (2006, 1999) and Quadros' (1997) deaf education studies, as well as on bilingualism questions proposed by Quadros (2012) and Moura (2014). It also relies on the methodological principles brought by Fernandes (2009, 2006, 2003) on the deaf literacy and pedagogical practice of the Portuguese teacher, as well as Karnopp (2012) and others. The field research allowed the perception of some issues: the necessity to implement a bilingual literacy proposal for deaf people enrolled in inclusive schools as a factor that will enable the learning of Portuguese reading and writing, the importance of didactic resources, materials that support reading and that include Libras, the work of the Portuguese teacher and the interpreter of Ls as complementary, among others.

Keywords: Bilingualism. Special Education. Literature. Pedagogical Practice. Deaf people.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I - DIMENSÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	13
1.1 Conceções sobre o (ser) Surdo.....	13
1.2 História da Educação dos Surdos.....	19
1.3 Aspectos Legais sobre a Educação dos Surdos no Brasil.....	24
CAPÍTULO II - DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	32
2.1 Bilinguismo na Educação de Surdos.....	32
2.2 Letramentos de Alunos Surdos: sobre o quê precisamos discutir?.....	38
2.2.1 Leitura e escrita em contextos inclusivos com surdos.....	42
2.3 Prática pedagógica em contextos inclusivos com alunos Surdos, porque é tão (im)pertinente defendê-la?	48
CAPÍTULO III - METODOLOGIA (O percurso da pesquisa).....	57
3.1 Tipo de estudo.....	57
3.2 Cenário da pesquisa.....	61
3.3 O(s) sujeito(s) da pesquisa.....	62
3.4 Instrumentos de coleta de dados e registros de informações.....	64
3.5 Procedimentos de produção de dados.....	65
CAPÍTULO IV - POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE FORME E TRANSFORME	70
4.1 Oficinas de letramento em contextos inclusivos com surdos.....	71
4.2 A relação entre o trabalho docente da professora de Língua Portuguesa e o trabalho do profissional intérprete da Ls na sala de aula.	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105

REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	117

LISTA DE SIGLAS

AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ASL	AMERICAN SIGN LENGUAJE
CT	COMUNICAÇÃO TOTAL
DA	DEFICIENTE AUDITIVO
INES	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
INSM	INSTITUTO NACIONAL DOS SURDOS MUDOS
LIBRAS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
LS	LÍNGUA DE SINAIS
LSCB	LÍNGUA DE SINAIS DOS CENTROS URBANOS
LSF	LANGUE DES SIGNES FRANÇAIS
L1	PRIMEIRA LÍNGUA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PROFLETRAS	MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
SRM	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
UNESCO	UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Oficinas	68
QUADRO 2 – Texto Autorretrato.....	85
QUADRO 3 – Texto Relato pessoal – hipótese de escrita	95
QUADRO 4 – Texto Original transcrito.....	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Capa do livro de Arnaldo Antunes	77
FIGURA 2 – Página dentro do livro.....	77
FIGURA 3 – Desenho do Autorretrato feito por Moisés	82
FIGURA 4 – Ficha narrativa	82
FIGURA 5 – Ficha para escrita do contexto do gênero carta de solicitação.....	83
FIGURA 6 – 1ª versão do texto Autorretrato	85
FIGURA 7 – Banco de palavras	86
FIGURA 8 – Material de apoio à escrita (Datilologia do alfabeto)	86
FIGURA 9 – Construção do glossário	87
FIGURA 10 – Construção do glossário	87
FIGURA 11 – Construção do glossário	88
FIGURA 12 – Construção do glossário	88
FIGURA 13 – Construção do glossário	88
FIGURA 14 – Construção do glossário	88
FIGURA 15 – Construção do glossário	89
FIGURA 16 – 2ª versão do texto Autorretrato	90
FIGURA 17 – 1ª versão do Relato pessoal	91
FIGURA 18 – Zoom nas palavras	93
FIGURA 19 – Zoom nas palavras	93
FIGURA 20 – Zoom nas palavras	94
FIGURA 21 – 2ª versão do Relato pessoal	95
FIGURA 22 – 1ª versão da Carta de solicitação.....	96

INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos inseridos em um modelo educacional que preconiza o ideal de “escola para todos”, denominada, também, de escola inclusiva. Nesse espaço, a presença da pessoa surda tem provocado inquietações e discussões, que se devem, de forma muito pontual, ao fato de o surdo pertencer a uma minoria linguística, isto é, são brasileiros usuários de outra primeira língua, a língua de sinais.

Alguns estudiosos da área da surdez, tais como Quadros (1997), Sacks (2000) e Botelho (2015), ao tratarem dessa questão, destacam a escrita da Língua Portuguesa como o aspecto mais crítico entre as dificuldades encontradas pelos surdos nos contextos escolares. Por não participarem de vivências educacionais que dialoguem com a especificidade linguística que apresentam, ou seja, o fato de serem usuários de uma língua na modalidade viso espacial-Língua Brasileira de Sinais- e terem como L2 a língua oficial do seu país, entre outras (RIBEIRO, 2013), muitos surdos seguem, ainda que estejam inseridos em um tempo de reconhecimento da proposta bilíngue, sem que a escola reconheça a sua presença.

Essas questões, somadas à falta ou precariedade de formação docente, podem favorecer ainda mais um distanciamento acentuado em relação à aprendizagem da língua escrita pelos surdos.

Diante dessas considerações, este trabalho teve como objetivo geral:

- compreender de que forma as oficinas de letramento podem contribuir para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita por/pelo aluno(s) surdo(s) do Ensino Fundamental II que frequentam uma sala regular do 8º ano, numa escola municipal em Itabuna.

No âmbito específico:

- realizar oficinas de letramento a fim de mobilizar, tendo em vista as atividades propostas, o(s) aluno(s) surdo(s) para experiências de escrita a partir de si mesmo e das relações sociais estabelecidas;
- mediar à produção da escrita em Língua Portuguesa através dos seguintes gêneros textuais: Autorretrato, Relato pessoal e Carta de solicitação;

- identificar as dificuldades do professor de Língua Portuguesa para propiciar o processo de letramento de aluno(s) surdo(s)¹ em salas de aulas regulares;
- realizar um levantamento das dificuldades e dos êxitos desse(s) estudante(s), no processo de letramento dentro do contexto de realização das oficinas;
- socializar, nas escolas municipais e estaduais do município de Itabuna que tenham matrícula de surdos, os resultados que obtivemos com esse trabalho de maneira que essa experiência sirva para subsidiar a prática pedagógica de outros professores de Português que ensinam, ensinaram ou poderão ensinar dentro de contextos inclusivos com surdos.

Partimos da concepção de que educação é um direito constitucional, embora saibamos que, na maioria das vezes, ele não é assegurado a todos. Destacamos aqui a garantia do direito à educação dos alunos público alvo da educação especial, categorizados como: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, sendo que o foco do nosso trabalho são os alunos surdos.

Na última década, têm sido intensificadas no Brasil, políticas públicas relacionadas à inclusão escolar. Essas políticas são recentes e pressupõem que as escolas estão estruturadas para receber o aluno com deficiência, de forma a garantir seu acesso, sua permanência, suas condições de aprendizagem e o seu sucesso. Além disso, tais políticas preconizam que o professor busque novos conhecimentos e novas práticas para atender essa demanda. Entretanto, no cotidiano escolar a realidade é bem diferente. Muitos professores da Educação Básica vivenciam situações e condições de trabalho muito precárias, não tendo oportunidade de acessar os conhecimentos que necessitam para subsidiar o seu trabalho. Nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa deve ser instrumentalizada, para, assim, garantir a esse aluno o direito à aprendizagem.

Minha aproximação com essa temática parte das experiências vivenciadas enquanto professora da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e, também, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde constatei uma crescente demanda de alunos surdos nas escolas municipais de Ilhéus-BA, lugar em que atuo profissionalmente.

A minha primeira experiência como professora de surdos aconteceu no ano de 2006, no Instituto Municipal de Ensino, quando recebi, em uma só classe, três alunos surdos. Naquele

¹ Embora a nossa pesquisa tenha acontecido apenas com um aluno surdo dentro do espaço da sala regular, iremos

momento me senti despreparada para enfrentar a situação. A partir daquela experiência, muitas inquietações e dúvidas se instalaram em mim. Todas as vezes que fazia o planejamento, pensava em como poderia aproximar os alunos da escrita na Língua Portuguesa e o que deveria fazer para que deixassem de ser meros copiadores de textos e assumissem a posição de autores de sua escrita. O tempo passou, mas confesso que, nesse trajeto, continuo buscando respostas para aquelas inquietações.

Essa experiência, somada à busca de informações e de mais conhecimento, foi, pouco a pouco, constituindo-me pesquisadora. Iniciei, nas escolas onde trabalhei, debruçando-me nas propostas oficiais apontadas pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear o processo desse tipo de inclusão, tais como: a Lei no 10.436 de 2002, o Decreto no 5.626 de 2005, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e posteriormente, consultei o livro sobre Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez. E assim, consegui estabelecer uma relação, ainda que incipiente, entre o caráter prescritivo desses documentos e a minha prática docente.

Todo esse processo de leitura tinha como objetivo encontrar respostas para as minhas inquietações e questionamentos, tais como:

- Como incluir um aluno que não utiliza a mesma língua do domínio público que ocupa o espaço escolar?
- Como modificar um processo histórico de não letramento, de imposição da Língua Portuguesa para um aluno que compreende apenas a Língua de Sinais?
- Como possibilitar o processo de ensino e de aprendizagem para esses sujeitos, já marcados por experiências educativas frustrantes?
- Quais metodologias ou estratégias seriam facilitadoras da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita?
- Como contemplar no meu planejamento escolar, a diferença linguística e cultural dos surdos?

Na medida em que o tempo foi passando, minha visão e percepção foram ampliadas com leituras mais específicas em relação à surdez e ao ensino de língua portuguesa. Esse movimento de fazer perguntas, de procurar respostas, de querer conhecer e de tentar analisar persiste até hoje, o que me inclinou a buscar aprofundá-lo no Mestrado. Em face disso e considerando a realidade que enfrentamos nas escolas públicas, nós, profissionais da educação, somos também sujeitos em

constante formação, e muitas das experiências com as quais nos defrontamos nos colocam como sujeitos inconclusos, em constante necessidade de (trans)formação.

No entanto, estamos considerando também que promover as mudanças educacionais das quais precisamos está aquém de um percurso individual e isolado, pois muitos problemas enfrentados na escola não deveriam ser encarados como sendo de responsabilidade exclusiva do professor. Mas, ainda assim, destacamos que a atividade docente é também imbuída de um caráter autoformativo, porém essa característica não pode suprimir as importantes ações governamentais que deveriam sustentar o trabalho docente, de maneira que acabasse, ou pelo menos, minimizasse o hiato existente entre o que é dito nas orientações legais e a realidade enfrentada no cotidiano escolar.

Olhando nessa direção, porém acrescentando a perspectiva dos obstáculos enfrentados pelos alunos surdos, alguns estudiosos como Fernandes (2003), Ribeiro (2013) e Mendes (2015) mostraram nas pesquisas que desenvolveram que muitas dificuldades enfrentadas pelos surdos que estudam em escolas inclusivas, deve-se a condição de ausência de uma língua compartilhada na comunidade escolar, assim todas as trocas e interações são feitas por meio da oralidade, e a língua de sinais fica destinada a momentos e espaços restritos, tornando o processo de aprendizagem insuficiente, o que nos faz acreditar, assim como defendem as pesquisas citadas, que esse formato de inclusão oportuniza que muitos surdos passem por todas as etapas de escolarização acumulando sérias dificuldades de aprendizagem, pois não encontram na escola um espaço onde possam desenvolver e aprimorar a Ls, e como consequência também não desenvolvem habilidades linguísticas de uso da Lp na modalidade escrita.

Ainda sobre os estudos citados acima, pudemos notar que muitas das reflexões que trouxeram também foram encontradas à medida que essa pesquisa estava sendo feita, com isso, constatamos que a incidência de incertezas e equívocos que permeiam o trabalho do professor de outras localidades participantes dos estudos se assemelha com a nossa realidade.

Muitas vezes, na escola, alguns professores desconhecem que, para o surdo, o ensino da língua Portuguesa deve ser inserido como segunda língua, já que a sua primeira é a Libras. Essa particularidade do sujeito não é pensada, por exemplo, nos momentos do planejamento ou quando atividades pedagógicas são elaboradas. Afirmo isso, levando em consideração a minha própria experiência no ensino regular e no AEE, em que, mesmo tendo atuado apenas por três anos, não

raramente era questionada pelos outros colegas sobre quais caminhos pedagógicos poderiam ser seguidos.

Embora muitas pesquisas sobre letramento e surdez tenham acontecido no âmbito nacional, na nossa localidade, além da nossa pesquisa, temos apenas outras duas dissertações do mestrado profissional – ProfLetras. A primeira de autoria de Ricardo Dantas, intitulada *Multiletramentos, Bilinguismo e Inclusão: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no Ensino Fundamental II*, e a outra, da mestra Elisângela Santos Mendes, cujo título é: *Um estudo sobre Bilinguismo e Letramento Visual no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental II*.

Pelas razões expostas, ratificamos a importância dessas pesquisas, pois entendemos que é necessário haver discussões sobre as formas e práticas de ensino que são possíveis, uma vez que os surdos têm direito a uma educação bilíngue. Pois, ainda que haja uma compreensão sobre o fato de que nós, professores e escolas, não tenhamos uma estrutura pedagógica e curricular que nos dê um suporte teórico e metodológico mais consistente, é preciso continuar estudando e criando rotas que deem conta das demandas educacionais surgidas a partir da inclusão do aluno surdo no ensino regular.

Em face dessas considerações e dos estudos realizados, é válido mencionar que esta dissertação encontra-se dividida em IV capítulos, distribuídos da seguinte forma:

O primeiro Capítulo, intitulado *Dimensão histórica na educação dos Surdos*, está dividido em três seções. Na primeira seção, intitulada “Concepções sobre o (ser) surdo”, discutimos sobre as definições que a envolvem e de como a opção pela concepção da surdez apenas a partir da deficiência tem ocasionado uma associação permanente desses sujeitos com a incapacidade. Na seção seguinte: “História da Educação dos Surdos”, traçamos um panorama sobre os principais acontecimentos que envolveram diferentes sociedades e a forma como se relacionaram, no campo educacional, com os surdos. Esses dados históricos nos possibilitaram um olhar mais crítico sobre a realidade educacional que encontramos hoje.

Na terceira seção, denominada de “Aspectos Legais sobre a Educação dos Surdos no Brasil”, temos uma discussão sobre as principais políticas públicas que envolveram os surdos, e a forma como a Educação Especial foi se desenhando no Brasil, na perspectiva da Educação Inclusiva. Partimos de um trecho do Código Civil Brasileiro, do ano de 1916 e chegamos ao Decreto no 5.626, de 2005, esse último, um marco em relação às conquistas educacionais para

pessoa surda, pois reconhece a Libras como a sua primeira língua (L1) e, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como a segunda (L2).

Já no capítulo 2, intitulado “*Dimensão Pedagógica na Educação de Surdos*”, apresentamos na primeira seção, o que tem sido configurado numa educação bilíngue para esses sujeitos e de como a escola precisa considerar, nos seus espaços, a existência de uma outra língua para ser compartilhada por surdos e ouvintes. Reforçamos também, que a forma como o bilinguismo tem sido implantado, não alcança a complexa realidade educacional brasileira. Na seção 2, “Letramento de Alunos Surdos”, discutimos sobre as implicações trazidas pelo conceito de Letramento, à prática docente do professor de Língua Portuguesa, que atuam nas salas regulares com alunos surdos e, defendemos a perspectiva de que, ainda que o trabalho com a escrita seja feito a partir de gêneros que privilegiem a vida pessoal do aluno, esse sujeito é histórico e está situado dentro de um contexto social e cultural do qual faz parte e também é representante.

Na seção 3, trazemos à tona, uma discussão sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa em contextos inclusivos com surdos. Discutimos a necessidade de um permanente estado de reflexão que o professor precisa ter sobre a sua prática, como forma de uma atuação mais engajada e que possibilitará mudanças nas suas ações, de maneira que alcancem a quem se destina. Apontamos também para a necessidade desse professor assumir uma concepção de trabalho voltada para os gêneros textuais e com isso, agregar o sentido social que a escrita deve ter. Somamos a essas informações a importância da mediação do professor nas atividades que envolvem a escrita dos surdos. Problematizamos a questão da escrita porque entendemos a importância e significados atribuídos a sua aprendizagem.

Ainda nesta seção, defendemos que o trabalho com gêneros que resgatem as perspectivas que esse sujeito trouxe sobre suas histórias, possibilitaram uma maior identificação com a escrita na Língua Portuguesa. Então, a partir do Autorretrato, do Relato e da Carta de solicitação, possibilitamos que utilizasse referências trazidas das suas próprias experiências, estabelecendo um elo entre a língua escrita que circula fora da escola e a escrita produzida dentro dela.

O Capítulo III, intitulado: “*O percurso da pesquisa*”, introduz o leitor em uma escola da rede pública da cidade de Itabuna, discorrendo sobre as questões que se constituíram num desafio inicial, assim como as opções feitas e os caminhos percorridos em relação aos procedimentos metodológicos, que teve como enfoque a pesquisa-ação, justificada pelo caráter de intervenção

que é proposto nesse trabalho, tendo como respaldo e inspiração o desenho trazido por Thiollent (2011) e contribuições de Miranda (2012).

O capítulo IV foi intitulado *Por uma prática pedagógica que forme e transforme*, nele estão apresentadas as observações que foram feitas no diário de campo, assim como a análise dos dados que obtivemos durante a aplicação das oficinas de letramento, sobretudo a construção de uma prática pedagógica que se propôs dialógica, afinal o exercício da docência é um exercício de muita aprendizagem.

As considerações finais trazem as impressões da professora-pesquisadora resultantes das observações e registros que foram feitos durante toda a pesquisa.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Antes de discorrermos sobre as premissas de uma prática pedagógica que forme e transforme o cidadão surdo à luz do letramento, percebemos a necessidade de pesquisar os pressupostos sobre os quais se assentam o paradigma educacional da surdez, para compreendermos as marcas do processo educacional alicerçado na cultura ouvintista² de empoderamento de um grupo, corroborando para as pautas educacionais que ainda se fazem presentes na cultura de ensino ao sujeito surdo.

Sendo assim, discutiremos sobre a história da educação dos surdos, trazendo a realidade de algumas sociedades sobre essa temática e, principalmente, reconhecendo a importância desses dados para contextualizar a educação dos surdos na atualidade. Importa-nos destacar que a concepção de surdo que se pretendeu elucidar nesse estudo, é de um ser social que não precisa se adaptar ao modelo disponibilizado pelos ouvintes, mas, um ser humano com características de sua língua visuoespacial - protagonista de sua história - e que se reconhece como surdo usuário de uma língua de sinais.

E nessa perspectiva, é necessário que consideremos também, as discussões em favor de uma escola que reconheça a todos, que seja verdadeiramente inclusiva, potencializando o crescimento cognitivo através de construções de significados que tenham sentido para o educando, e assim sendo, não permitir que o aluno surdo conviva como um estrangeiro em seu país, acorrentado a fragmentos de uma língua, sem as produções linguísticas que o coloque nas mesmas condições e com os mesmos direitos dos alunos ouvintes.

1.1 Concepções sobre o (ser) surdo

O conceito de surdez tem, na sua gênese, bastante heterogeneidade. Ser surdo pode ser resultado de diversos fatores e pode, também, atender a diferentes concepções e domínios. De forma muito concisa, podemos iniciar as considerações definindo a surdez a partir de uma alteração no sistema auditivo que reduzirá e/ou impedirá o acesso aos estímulos sonoros.

² O conceito que envolve o “ouvintismo” será discutido mais à frente no texto, precisamente na página 16.

Essa alteração do sistema auditivo atenderá a critérios classificatórios, como fatores etiológicos, nível da perda auditiva, localização da perda, opção pelo uso dos dispositivos de amplificação sonora e oralização. Esses critérios serão mais explicitados conforme descrito abaixo.

Os fatores etiológicos estão relacionados às causas da surdez, e se dividem em:

-Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe no período da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).

-Peri-natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).

-Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes. (BRASIL-SEESP-MEC – Saberes e Práticas da Inclusão, 2006).

Sobre o nível da perda auditiva, o grau de comprometimento obedece a seguinte classificação (Decreto 3.298, 1999): Audição normal – de 0 a 15 dB; Surdez leve – de 16 a 40 dB; Surdez moderada – de 41 a 55 dB; Surdez acentuada – de 56 a 70 dB; Surdez severa – de 71 a 90 dB e Surdez profunda – acima de 91 dB. A localização da perda pode ocorrer no ouvido médio, ou no ouvido interno. E para concluir, fazem parte da categoria de amplificadores sonoros o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.), o Sistema de Frequência Modulada (FM) e o Implante Coclear.

Optamos por introduzir esse tópico tendo como primeira referência os significados e domínios que cabem a surdez e sua relação com o discurso patológico porque, ainda hoje, persiste o que Skliar (2006) denominou de ideologia clínica dominante, e quase sempre nas escolas, são os contornos ditos acima que conduzirão, mesmo que não seja na totalidade, os olhares e ações pedagógicas que envolvem os surdos. O próprio material citado - Saberes e Práticas da Inclusão (2006), que é socializado nas escolas públicas pelo Governo Federal, reforça esse parâmetro porque conduzirá o professor a um entendimento inicial sobre a experiência da surdez a partir de classificações médicas, subordinando a percepção pedagógica, a percepção clínica, e com isso, termina por contribuir para que permaneça uma compreensão sobre os surdos,

tendo como principal e/ou única perspectiva a de um corpo deficiente que requer algum tipo de reabilitação.

Fernandes (2003) postula que os pontos de vista sobre a surdez irão variar de acordo com as diferentes épocas e os grupos sociais nos quais são produzidos, sendo que, essas representações originarão diferentes práticas sociais, responsáveis por limitar ou ampliar o universo de possibilidades de participação social dos surdos. Historicamente, as formas de pensar e narrar à surdez se mantiveram controversas e variadas, mas conforme indicam Skliar (2005, 2006) e Giordani(2012), destacam-se duas concepções:

- a concepção médico-terapêutica - considera o surdo como um deficiente auditivo, cuja deficiência precisa ser removida ou velada. Para isso são disponibilizadas terapias de reabilitação da fala e sessões de oralização. Esses procedimentos têm como objetivo torna-lo o mais parecido possível com pessoas ouvintes. “E isso só pode ocorrer com o mascaramento da surdez, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com a sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de poucas palavras.” (GIORDANI, 2012, p.139).
- a concepção sócio antropológica, por sua vez, ressignifica o entendimento da surdez e das pessoas surdas com base no reconhecimento da diferença cultural, possibilitando a esse sujeito o sentimento de pertencimento a uma comunidade linguística minoritária, “caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.”(SKLIAR, 2006, p.102). Os surdos agrupam-se nessas comunidades por compartilharem de experiências visuais que lhes são constituintes, segundo Perlin (2005, p.54), “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”.

Desse modo, consideramos importante transparecer que ainda que haja um entendimento da surdez como uma incapacidade sensorial, conforme defendido por Wrigley (1996) apud Skliar (1999), para fins deste trabalho, a diferença física-sensorial não foi suficiente para elucidar a complexa relação que envolve os sujeitos surdos com as condições estruturais que lhes são impostas pela sociedade e pela cultura ouvicêntrica, daí origina-se a necessidade de assumirmos o conceito de diferença que parte do linguístico e cultural, e que pode ser sintetizada, segundo Skliar (2005, p. 11), seguindo as diferentes representações sobre a surdez, a saber, a surdez

constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso da deficiência.

Dessa maneira e de forma notável, a diferença de *ser surdo* foi delineada por autores como Skliar (1999,2005) e Perlin (2005), ratificando a impossibilidade de persistirmos num entendimento essencialista e estereotipado da surdez, sustentado na lógica binária normalidade /anormalidade, ouvintes/surdos, eficiente/deficiente, inclusão/exclusão entre outras, utilizadas para nomear e constituir a alteridade. Essas relações simbólicas retornam para as representações trazidas por Skliar (2005), e reforçam ainda mais a urgência de compreensão sobre aspectos que são mais profundos às questões da diferença, e que localizam nela, a possibilidade de constituir a cultura surda, tendo como principal elemento fundador a própria língua de sinais.

Convém lembrar o destaque que Skliar (2005) e Perlin (2005) fazem a respeito do ouvintismo, caracterizando-o como a forma atual de perpetuar o colonialismo, configurado numa tendência de dominação e superioridade ouvinte em relação a minoria surda, designado a conceber o estudo dos surdos do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. Essas discussões que questionam, nesse caso, a hegemonia ouvinte, atravessaram os Estudos Culturais, e sobre isso, Sá (2010) afirma que

[...] os Estudos Culturais, então, inscrevem-se na luta para que todas as culturas venham a ser consideradas na rede social. Para que isto seja possível, uma das áreas de maior conflito/interesse é a área da educação, por seu poder constituidor de subjetividades. Assim, os Estudos Culturais envolvem uma educação multicultural. [...] Os Estudos Surdos se incluem entre os temas multiculturalistas. (SÁ, 2010, p. 74).

A luta citada por Sá (2010) é travada diariamente e sem nenhuma trégua. Num primeiro momento pode até parecer vã, já que pretende romper com a perenidade dos discursos dominantes, mas em decorrência de sua própria composição, persiste. Isso se justifica porque segundo Sá (2010, p. 34), o eixo principal de pesquisa nos Estudos Culturais (E.C.) são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, as formas culturais, as instituições e as práticas culturais e suas relações com a sociedade. Esses estudos nos possibilitaram referências diferentes para entendermos a sociedade moderna, e entre elas, a compreensão da surdez em uma perspectiva socioantropológica.

Diante disso, a pesquisadora e ativista surda, Perlin (2005), apropriou-se de um dos conceitos de identidade sistematizados por Hall (2003), de que “na modernidade tardia as identidades são fragmentadas”, e acrescentou os sentidos de que também são plurais e múltiplas, assim como contraditórias e inacabadas. Com isso, organizou critérios que pôde reconhecer nas *identidades* surdas, através de pontos de convergência existentes nas narrativas pessoais, nas práticas simbólicas e nos discursos de resistência desses sujeitos, gerando uma linha tênue que nos possibilita entender como os vínculos são estabelecidos na(s) comunidade(s) e como se dá para eles a experiência da alteridade. Vejamos,

- 1- Identidades surdas políticas: “Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo” (PERLIN, 2005, p. 63). É uma identidade de resistência, que se opõe a todas as formas de normatização e homogeneização ouvinte, fixada na oposição da representação da surdez como *menos valia*, tem como principais eixos a experiência visual, o uso e compartilhamento da Ls pela comunidade surda.
- 2- Identidades surdas híbridas: “É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos.” (PERLIN, 2005, p. 63). Refere-se aos sujeitos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos, vivencia que determinou a apropriação da Ls como segunda língua.
- 3- Identidades surdas de transição: “Estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda.” (PERLIN, 2005, p. 64). A partir desse contato, à interação surdo-Surdo torna-se uma realidade, possibilitando o aprendizado da Ls e uma reformulação na forma de se expressarem e compreenderem o mundo.
- 4- Identidades surdas incompletas: pertencem aos surdos que não se reconhecem como surdos ou foram privados desse reconhecimento, são aqueles que estão distantes de todos os artefatos que envolvem e são produzidos na comunidade e cultura surda.

A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder. Aí pode dar início ao que chamo de situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessárias para sustentar as relações dominantes. (PERLIN, 2005, p. 64).

- 5- Identidade surda flutuante: “Elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esta identidade é interessante porque permite ver um surdo consciente ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista...” (PERLIN, 2005, p.65) Esse caso representa os surdos que são forçados a se submeterem ao ouvintismo, e terminam se conformando com a condição ou por uma questão mesmo de opção e se sentirem aceitos socialmente, submetem-se ao que for preciso para serem “ouvintes”.

Conforme temos discutido, a concepção que assumimos de identidade, validadas nas tipologias apontadas por Perlin (2005) não se dão ou formam prevalecendo construtos essencialistas, onde haja uma conformação e permanência sobre o estado de ser surdo. As identidades sob as quais nos referimos emergem inconstantes, transitórias e imprevisíveis, percepções compartilhadas também por Skliar (1999, p. 11), quando afirma que “[...] o ser surdo não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais.”

Olhando nessa direção, destacamos que é a partir da comunidade surda, do convívio com o outro-surdo e do uso e compartilhamento da Libras, inclusive com ouvintes, que os surdos determinarão suas identidades pessoais, as quais sabemos serem diferentes, mas possuem um elo em comum: a cultura surda. Segundo Lima e Campos (2014, p. 47), o termo cultura surda engloba a língua em modalidade visoespacial, a presença dos intérpretes, a escola, a comunidade dos surdos e, sobretudo, as experiências visuais. Em relação à Ls, a concepção da surdez como *diferença cultural* só será consolidada através do uso e reconhecimento dessa língua, tanto pelos surdos como pela comunidade surda, nesse sentido, reforçamos que as representações em torno da surdez têm um papel crucial nas instituições escolares, pois será a partir delas que a escola atuará sobre o processo educacional que deverá nortear as ações pedagógicas que lhes serão oferecidas .

As compreensões esboçadas até aqui nos permitem considerar a surdez como um conceito complexo, como uma condição que é imbuída de uma experiência pessoal, porém constituída por inúmeros fatores sociais determinados historicamente, tal compreensão nos remete a necessidade de entendermos como foram delineados esses outros contornos e configurações materializados em contextos históricos específicos.

1.2 História da Educação dos Surdos

Nesta seção iremos dirigir os nossos olhares ao tempo, resgatando as concepções sobre “o ser surdo” e a educação que lhes foi dispensada. Foram esses dados históricos que nos permitiram compreender e refletir sobre a realidade educacional que encontramos hoje, já que acreditamos que o presente não pode ser dissociado do passado.

A ideia foi de trazer uma visão geral sobre a trajetória da educação dos surdos e a forma como foram representados em cada um dos contextos, priorizando os principais acontecimentos desse processo e sua relação com a proposta da pesquisa.

Apesar de o texto apresentar uma cronologia linear em relação ao tempo, entendemos que a constituição da historicidade dos surdos foi repleta de descontinuidades e de tensões, principalmente porque envolveu lugares e sociedades diferentes. Sendo assim, essa demarcação temporal teve o intuito de oferecer um panorama dos traços em que apareceram as concepções das sociedades sobre as pessoas com surdez. Essas informações foram baseadas nos estudos de alguns autores, entre eles Perlin(2002), Skliar (2006), Jannuzzi (2012) e Kassar (2013).

Na Antiguidade, período de 1.500 a.C., na Palestina, estão registradas as primeiras referências às pessoas surdas, quando foram escritos os Mandamentos de Moisés, em que se encontra o seguinte imperativo: “Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus...” (Levítico 19: 44). Esse trecho traz uma forte indicação de que, até naquela época, as pessoas acometidas pela surdez eram excluídas. Porém, a partir daquele momento e de forma legal, atendendo aos princípios religiosos, esse comportamento discriminatório e injusto passaria a ser modificado. Perlin (2002) destaca que, com esse decreto, podemos evidenciar duas questões: o reconhecimento do surdo como sujeito humano e a sua permanência no convívio com esse povo.

A informação acima, coaduna com a existência de registros, que remontam de 2.000 a 1.500 a.C., tanto do povo hebreu, como também dos egípcios, sobre leis que passaram a assegurar o direito à vida às pessoas surdas. Porém não há fontes que descrevam ou reconheçam se existia o direito à educação.

Para os romanos, não havia a possibilidade de os surdos se desenvolverem socialmente e cognitivamente. Segundo Strobel (2006), eram classificados como ineducáveis e completamente

incapazes. Certamente, o fato de a Igreja Católica propagar o princípio de que todo homem foi criado à imagem e semelhança de um Deus perfeito, contribuiu para um comportamento social excludente, legitimado a partir da diferença daqueles que não se encaixavam nesse ideal de perfeição divina.

Os gregos acreditavam que os surdos não poderiam ser considerados humanos, porque, nessa cultura, a verbalização era expressão do pensamento, logo, aqueles que não falavam também não pensavam. O filósofo Aristóteles (384 a 322 a.C.) por representar um período em que o conhecimento era difundido pela oralidade, considerava o ouvido o principal órgão para que alguém pudesse ser educado. Os desdobramentos dessa afirmação levaram os surdos a serem vistos como pessoas inaptas para aprender. Sob essa alegação, foram privados de qualquer tipo de ensino.

Essa concepção de o surdo como um “não-humano” persistiu por mais de dois mil anos. Vivendo épocas de sofrimento, de privação e de pobreza extrema, o surdo não encontrava meio de desenvolver nenhuma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois como não tinha acesso à educação, o trabalho lhe era vetado. (LIMA, 2004, p. 25).

Os gregos também acreditavam que os surdos eram incapazes de atuar socialmente e também não reconheciam no corpo surdo, a representação dos ideais de beleza e de perfeição que tanto caracterizaram aquela sociedade. Perlin (2002) destaca que, para esse povo, o significado atribuído a uma pessoa era resultado da sua utilidade ao Estado e da sua beleza.

Podemos constatar, até aqui, traços de uma história profundamente marcada por movimentos de exclusão e de dominação em relação aos surdos. Strobel (2006) nos leva a reflexão de que, ainda que, em algumas culturas, o direito à vida a pessoas surdas tenha sido garantido, não sabemos ao certo quais eram realmente as condições disponibilizadas para que elas (sobre)vivessem.

A segunda fase da história dos surdos compreende o período da Idade Média até a Idade Moderna. Nesse recorte de tempo, mais precisamente no ano 528 d.C., em Roma, foi criado o Código Justiniano, documento que serviu de alicerce para os sistemas legais de vários países da Europa moderna, em que está escrito o primeiro registro legal para diferenciar, ainda que de forma equivocada, a surdez congênita da adquirida. Sánchez (1990, p.31 *apud* Fernandes 2012, p.22), citando o texto ao referir-se aos surdos congênitos, expõe que “são afetados pela surdo-

mudez simultaneamente, e que por causas naturais não podem ouvir, nem falar[...] e os surdos pós-linguísticos[...] em que a surdo-mudez é decorrente de uma desgraça, não desde o nascimento, e que perderam a voz ou a audição por uma doença e que podem ser educados.”

Para Fernandes (2012, p.22), essa distinção que inicialmente visava apenas estabelecer os direitos legais dessas pessoas, trouxe importantes consequências quanto à consciência da dificuldade [...] à impossibilidade que teriam os surdos de nascimento de compreender a palavra e de desenvolver a linguagem. Os surdos congênitos eram privados de ter os seus direitos legais garantidos, e assim não poderiam constituir família, possuir bens e receber herança, esse pensamento foi também compartilhado pelo discurso religioso vigente, no qual a voz e o ouvido eram a única possibilidade de haver comunicação entre Deus e os homens.

Foi no século XVI, que se iniciou um processo de reversão em relação ao quadro exposto acima, quando o médico e filósofo italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) concluiu, após estudar o caso do seu filho surdo, que a surdez não prejudicava a aprendizagem: “os surdos poderiam aprender a escrever e, assim, expressar seus sentimentos(JANNUZZI, 2012, p. 27)”. É nesse período que começa a existir uma preocupação pelas questões educacionais desses sujeitos, concretizada também na presença dos preceptores³, que eram incumbidos de desenvolver a fala e de educar os filhos surdos dos nobres.

Na Espanha do século XVI, foi Pedro Ponce Leon quem criou métodos usando a datilologia⁴, a escrita e a oralização para que os surdos pudessem se expressar. Foi também o responsável por criar um método formal de educação, iniciando, no monastério em Valladolid, a educação de dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, herdeiros de uma importante família da aristocracia espanhola.

Ainda no séc. XVI, Juan Pablo Bonet (1579-1623), um soldado e filólogo, publicou a primeira alusão ao ensino da fala para os surdos, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, onde explicava sobre o seu método de oralização.(Fernandes, 2012)

Na Alemanha, no ano de 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro para os surdos. Como obteve sucesso com a experiência de ter ensinado uma garota surda a falar, a ler os lábios e a escrever, era completamente contrário à utilização da Língua de sinais.

³ Os preceptores eram religiosos que viviam nas comunidades monásticas com a incumbência de educar uma minoria de surdos, filhos dos nobres, essa educação era fundamentada na concepção católica de caridade, mas fortemente influenciada por interesses econômicos já que envolviam as famílias abastadas.

⁴ Datilologia é um sistema que apresenta de maneira simbólica o alfabeto das línguas orais escritas, usando as mãos.

Foi também autor da obra *Observações sobre os mudos e sobre a palavra*. Para Fernandes (2012), importa salientar que com Heinicke, começaram a aparecer as primeiras noções daquilo seria mais tarde chamada de filosofia educacional do oralismo.

Em posição oposta aos seus contemporâneos, o Abade Charles Michel de L’Epee fundou no século XVIII na França, a primeira Escola Pública para surdos, Silva (2008, p. 20) explica que esse fato foi determinante no processo de construção e de expansão da organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano . L’Epee aprendeu a Língua de sinais com os surdos que circulavam pelas ruas de Paris, desse contato, criou os “Sinais Metódicos”, mistura da Língua de sinais com a gramática francesa sinalizada. Devido a esse contexto, Fernandes (2012) e Lacerda *et al* (2014) afirmam que L’Epee é considerado por muitos estudiosos como o primeiro educador a incorporar a Ls as práticas educacionais, e o resultado disso pôde ser constatado, pois seus alunos eram capazes de se expressar tanto por meio da Ls quanto pela escrita, o que possibilitou que se profissionalizassem em diferentes áreas do conhecimento e que ocupassem papéis sociais significativos.

A conquista dos direitos educacionais e sociais vividos na França influenciaram também os Estados Unidos, e no século XIX, o estadunidense Thomas Hopkins Gallaudet viajou até a Europa, em busca de métodos mais consistentes para a educação de pessoas surdas, e na França pôde encontrar o paradigma a ser seguido. As experiências pedagógicas com os surdos eram tão exitosas que, em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional norte-americana só para pessoas surdas, Colégio Gallaudet – atualmente *Gallaudet University* –, na cidade de Washington, que resiste ainda hoje.

No ano de 1855, chega ao Brasil o professor surdo, Hernest Huet, um francês dono de um currículo bastante imponente, composto por diversos cursos e mestrado. Veio sob a aprovação do Imperador Dom Pedro II, de quem teve total apoio para fundar a Escola de Surdos do Rio de Janeiro. Assim, em 1857, fundou o Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM), atual Instituto de Educação de Surdos (INES)⁵, com a finalidade de instruir, inicialmente, com a Língua de Sinais Francesa (LSF), e depois mesclando com os sinais brasileiros. Alves (2015, p.29) indica que nesse momento, os surdos brasileiros tiveram a oportunidade de criar a Língua de Sinais dos

⁵ O atual INES foi criado pela lei n° 939, de 26 de setembro de 1857, com o objetivo de ser uma escola para os surdos, sobretudo os filhos dos nobres da corte.

Centros Urbanos (LSCB), fato de suma importância no processo de educação dessas pessoas. Sobre isso, Lacerda e Santos (2014a, p. 69) também atentam para o fato de que a Libras e a *American Sign Language* (ASL)⁶ sofreram forte influência da LSF (*Langue des Signes Française*), mas, com o passar do tempo, foram incorporando e sendo incorporadas pelas respectivas culturas de seus países, nesse caso, Estados Unidos e Brasil.

Mesmo com todos os avanços constatados em relação à educação de surdos advindos da Ls, no ano de 1880, no II Congresso Internacional de Surdo-Mudez⁷, em Milão na Itália, o oralismo foi reconhecido como o único método capaz de integrar o surdo à sociedade, sendo que essa integração só poderia ser feita por meio da fala. Tal método educacional preconizava que o surdo deveria ser normalizado, assemelhando-se o máximo possível do ouvinte. A partir desses entendimentos, Lopes apresenta as seguintes considerações:

Os sujeitos surdos, movidos pela falta de conhecimento de outras formas de vida ou por estarem convictos da sua anormalidade, eram seduzidos pelas promessas de fala e, conseqüentemente, de transformação. Eles passavam a constituir-se a partir de um ideal inventado como sendo a única possibilidade de ser visto e aceito pelo outro como alguém normal. (LOPES, 2007, p. 63).

Todas as escolas de surdos no mundo sofreram a influência desse Congresso, inclusive o INES. Com isso, foi possível ver até o ano de 1957, a proibição do uso da Ls nessa instituição.

Só no ano de 1960 os embates epistemológicos, que relacionavam a surdez com a necessidade de oralização, foram estremecidos, depois das publicações das pesquisas do linguista William Stokoe (1919-2000), afirmando e demonstrando aspectos que provavam que as línguas de sinais eram naturais como qualquer outra língua. Esse pesquisador reabriu o debate sobre a educação de pessoas surdas. Seus estudos foram pioneiros e impulsionaram novas perspectivas educacionais, chegando a, na década de 1970, fortalecer o método denominado Comunicação Total (CT)⁸, que passou a ser reconhecido como o mais assertivo para os surdos. Nessa abordagem educacional, todas as formas de comunicação seriam válidas e importantes, inclusive a língua de sinais.

⁶ *American Sign Language* (ASL) é a Língua de Sinais Americana.

⁷ Também conhecido como Congresso de Milão, todos os professores surdos que estavam presentes foram impedidos de votar, e a Língua de Sinais foi proibida oficialmente. Alexander Graham Bell, o inventor do aparelho telefônico, era um dos defensores das práticas oralistas que mais influenciaram esse evento.

⁸ Comunicação Total – abordagem educacional que defendia o uso de diferentes técnicas, para que os surdos pudessem se comunicar, mímica, gestos, língua de sinais, oralidade, e até mesmo a escrita deveria ser mobilizada para esse efeito.

A possibilidade de acessar a Língua de sinais dava a essa abordagem um caráter de aceitação à diferença surda, porém Brito *apud* Lopes (2007, p. 63) ressalva que a comunicação total era um desdobramento do oralismo. De fato, o que continuava em questão era o ensino da língua majoritária e de técnicas comunicacionais que pudessem favorecer muito mais os ouvintes, para que fossem entendidos pelos surdos, do que o contrário.

Ainda na década de 1970, alguns países europeus começaram a difundir e evidenciar um ensino que valorizasse as línguas de sinais, já que nem o oralismo nem o método da comunicação total asseguraram a aprendizagem das pessoas surdas. Inicia-se o que posteriormente seria difundido como Bilinguismo. Essa abordagem ganha força a partir da década de 1990, quando vários países do mundo se tornaram adeptos dessa concepção de caráter completamente oposto ao das anteriores.

O caminho traçado para essa conquista será delineado na seção a seguir, onde constataremos nos marcos legais as perspectivas favoráveis, ou não, a um contexto educacional que prioriza a educação bilíngue para surdos. No Brasil, identificamos a oferta do Atendimento Educacional Especializado, organizado pelo MEC, a partir da Nota Técnica, nº 11 do ano de 2010, e a presença do intérprete nas salas de aula, como modificações fortemente influenciadas pela proposta bilíngue de educação para os surdos.

1.3 Aspectos Legais sobre a Educação dos Surdos no Brasil

Refletir, a partir dos marcos legais sobre a educação de surdos e a forma como ela vem sendo estruturada dentro da realidade brasileira, é uma necessidade que se faz presente, tanto para mapear e caracterizar as políticas educacionais oficiais quanto para entender as configurações que elas tomaram na medida em que foram implementadas.

Atualmente, por força das políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva, a expressão “educação para todos” integra os debates e as ações educativas, no sentido de possibilitar a todos, inclusive às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, a garantia dos seus direitos de acesso e permanência nas instituições de ensino no Brasil. Porém, essa consciência coletiva sobre a escola como um espaço democrático e inclusivo não surgiu agora, ela tem sido construída historicamente, a partir de instrumentos legais que se baseiam na realidade brasileira e, sobretudo, em orientações internacionais. Sendo assim, iniciaremos um

panorama dos documentos que fazem referência, direta ou indireta, à surdez e à educação dos surdos no Brasil.

Na Constituição de 1824, constatamos a garantia da “Instrução primária e gratuita para todos”. No entanto, no título II, artigo 8, do mesmo documento, vemos a exclusão ser institucionalizada, uma vez que priva o incapacitado físico e moral dos direitos cíveis e políticos. Esse documento teve vigência até o ano de 1889 e reflete o pensamento da época que atribuía à pessoa com deficiência o julgo da incapacidade.

O trecho abaixo faz parte do Código Civil Brasileiro, reconhecido a partir do dia 1º de janeiro de 1916, em que, na lei 3.071, subscrevia-se:

São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

- I. Os menores de dezesseis anos.
- II. Os loucos de todo o gênero.
- III. Os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade.
- IV. Os ausentes, declarados tais por ato do juiz.

Diferente da Constituição de 1824, esse documento trouxe em seu *corpus* a referência direta à surdez, demarcação que demonstra uma preocupação da sociedade da época no sentido de se proteger judicialmente de pessoas que apresentavam determinados perfis, dentre elas as pessoas surdas. Nessa lei, a associação entre a surdez e a ausência de fala é nítida, e embora não seja um documento recente, esse texto, assim como outros, serviu como um parâmetro social para regularizar contextos de exclusão. A ideia do surdo como mudo, ou como alguém desprovido de voz e de discurso, está presente nos rudimentos do nosso regime legal e reproduz uma concepção de humanidade que nos acompanha desde a História Antiga, forjada em ideais de perfeição e estigmas. Os próprios vocábulos escolhidos, “absolutamente” e “incapazes”, têm uma carga semântica forte, carregada de uma visão equivocada, mas que correspondia ao pensamento compartilhado socialmente sobre os surdos na época.

Em síntese, podemos destacar, a partir dos dois documentos citados acima, que, embora ainda não dispuséssemos de uma política educacional específica para pessoas com surdez, nesse mesmo recorte de tempo, há registros que descrevem que foram criadas, aqui no Brasil, escolas e instituições ocupadas com a educação dos surdos⁹. Segundo Jannuzzi (2012, p. 12-13), esses

⁹No ano de 1835, o deputado Cornélio França apresentou um projeto, que foi logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro

locais eram fomentados por pessoas ligadas ao poder político e funcionavam sob regime de internatos. Ainda segundo a autora, é importante considerar as influências gerais do contexto como forma de influenciar alguns vultos da época a agir em nome do poder público.

Só no ano de 1988, por meio da Constituição Federal do Brasil, nos Artigos 205 e 206, vemos determinada a educação como um direito de todos e, no artigo 208, a indicação de que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A escolha, no texto da Constituição, pelo uso do termo *preferencialmente* faz uma alusão direta a não obrigatoriedade do cumprimento desse quesito.

Ainda sobre a Constituição do Brasil, Oliveira e Altenhofen (2011, p. 198) afirmam que, com a promulgação desse documento, o país inaugurou uma nova fase no que tange aos direitos culturais e linguísticos, acompanhando as outras nações mundiais. Os Artigos 210 e 230 da Carta Magna, reconheceram direitos linguísticos aos povos indígenas brasileiros, e esse reconhecimento serviu para fortalecer e amplificar a luta de outros grupos minoritários, inclusive os surdos, que até o momento não tinham a Libras legitimada como mais uma língua do Brasil.

Em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien, Tailândia, promovida pela UNESCO¹⁰, vemos a reafirmação da educação como um direito que deve ser assegurado a todas as pessoas. Seguramente, é a partir da elaboração desse documento que se iniciam as discussões sobre a educação inclusiva. No Artigo 3 da Declaração, temos o seguinte fragmento:

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE:

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

quanto nas províncias (Moacyr, 1939, p. 536-601 *apud* Jannuzzi, 2012, p. 9). A Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, criou o Instituto dos Surdos-Mudos, nome depois alterado para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), que, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em Manaus, no ano de 1892, também há registros de atendimento para deficientes auditivos na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual.

¹⁰UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) é um organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, por meio da cultura, da educação, da comunicação, das ciências naturais e das ciências sociais.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

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

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração referida nomeou quais eram os grupos excluídos dos processos educacionais e acentuou a necessidade de uma reconfiguração das práticas educativas e políticas no sentido de incluí-los. Para isso, estabeleceu metas com os países participantes, sendo o Brasil um deles. Segundo Ribeiro (2013, p. 32), dessas duas bases legais, a Constituição de 1988 e a Declaração de 1990, derivam uma série de determinações que irão garantir em lei os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais no Brasil.

Acompanhando a crescente necessidade de se pensar e de firmar a educação como um direito inerente a todas as pessoas, temos a Declaração de Salamanca (1994), que dialoga tanto com a Declaração dos Direitos Humanos Universais (1948) quanto com a de Jomtien (1990). Ela é considerada um marco, visto que ampliou as discussões relacionadas à Educação Especial, definindo princípios, políticas e práticas para que fosse viabilizada nas diferentes realidades do mundo.

Durante todo o período que antecedeu essa Declaração, as pessoas com deficiência deveriam frequentar organizações e/ou instituições segregativas. Somente a partir desse documento é que a Educação Especial começou a ser pensada com o propósito de educação inclusiva nas escolas regulares (Lima e Campos, 2014). Tal mudança de perspectiva significou atribuir um caráter transversal a todos os níveis de ensino, não tendo mais caráter substitutivo a educação básica comum.

Bueno (2011, p. 122) explica que, embora a Declaração de Salamanca aponte enfaticamente para a escola inclusiva, ela também reconhece que é necessário o aprimoramento dos sistemas de ensino para que, de fato, ocorra como foi previsto no documento.

A Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – declara em seus termos, no Artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O termo *preferencialmente* foi novamente utilizado, reforçando a Constituição de 1988 e mantendo o precedente de que instituições segregativas pudessem ser mantidas.

A proposta trazida pela LDBEN poderia ser mais clara sobre a regulamentação da educação inclusiva. A própria generalização trazida pela expressão “educandos portadores de necessidades especiais” demonstra uma definição imprecisa de quem seria esse público, contrariando a dimensão legal que esse documento deveria representar. Por esse motivo, Severino (1997) fala da frustração de expectativas por dispositivos legais que mudem a realidade dos grupos minoritários. Note-se,

Por maiores que tenham sido suas frustrações históricas, uma esperança sempre renasce, reafirmando quase que arquetipicamente sua fé na eficácia da legislação, reinaugurando-a como instrumento mediador da realização de efeitos sociais, capazes de transformar a realidade [...] No entanto, essa expectativa tende a frustrar-se continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. SEVERINO (1997, p. 55)

Ainda na ótica de Severino (1997, p.61), a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação de vários princípios, dentre os quais destaca os que são ligados à educação.

Outra diretriz legal que merece destaque é a Lei de Acessibilidade do Brasil – Lei 10.098, de 2000 – na qual podemos encontrar a demarcação específica para os deficientes auditivos. O Artigo 2, item “d”, dentre outras definições também importantes, define o que caracterizaria uma barreira comunicacional: Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (BRASIL, 2000).

No Capítulo VII, Artigos 17 e 18, temos a determinação de que “[...] o poder público deverá implementar a formação de profissionais intérpretes de *linguagem de sinais*¹¹”, tendo como finalidade a participação e o convívio efetivo das pessoas com deficiência auditiva nos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Outras leis e portarias e outros decretos se somaram a essa, e, embora a Lei de Acessibilidade não se relacione de forma direta com a educação de surdos, ela foi de extrema importância para o fortalecimento e a propagação da cultura surda¹².

É importante assinalar que, das referências legais vistas até aqui, podemos enfatizar dois aspectos: o primeiro diz respeito à questão da ausência, em vários dos dispositivos legais, da menção à pessoa com surdez em conformidade com aspectos educacionais. O segundo, complementar ao primeiro, refere-se à inexistência de parâmetros orientadores voltados para o fazer pedagógico, o que contribui para uma cisão profunda entre muitos dos dispositivos legais e a sua efetivação.

No ano de 2002¹³, foi a vez da Lei de Libras, Lei nº 10.436, a qual, já no Parágrafo Único do primeiro Artigo, afirma:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002.)

Essa lei reconhece a existência de uma comunidade linguística brasileira composta por pessoas surdas e enfatiza o caráter visual da Língua Brasileira de Sinais. É um conjunto de normas que possibilita não só a constatação da diferença a partir desse traço tão definidor da cultura surda que é a Língua de sinais, como também interfere na nossa forma de acessar a história do povo surdo, antes predominantemente associada a estigmas de incapacidade e respaldada em uma visão ouvicêntrica. Dito isso, é importante esclarecer que o formato trazido

¹¹ O termo *linguagem de sinais* foi utilizado nesse documento de forma equivocada. Com a Lei 10.436/2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais substituiu o equívoco de entendimento, já que a Libras é uma língua e não uma linguagem.

¹² Cultura Surda é um termo utilizado pelos Estudos Surdos para reconhecer a experiência da surdez pela visualidade.

¹³ Fernandes(2009, p. 2) defende que a Libras, embora oficializada no território nacional, somente em 2002, tem sua origem vinculada à criação da primeira escola para surdos, no período imperial, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.

pelo documento é resultado de reivindicações dos surdos, e entre elas destaca-se o direito de serem narrados como minoria linguística. (FERNANDES, 2009).

O Decreto n° 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, foi um marco em relação às conquistas educacionais para as pessoas surdas. Em seu Artigo 14, há a determinação do ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, caracterizando que a oferta educacional tenha uma perspectiva bilíngue. Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível aos educandos duas línguas no contexto escolar.

Em termos gerais, podemos definir a determinação acerca do bilinguismo proposta pelo Decreto n° 5626, de 2005, a partir da garantia do desenvolvimento da língua brasileira de sinais como primeira língua (L1) para as pessoas surdas e, posteriormente, o acesso ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). O decreto, apesar de pormenorizar a Lei de Libras, em relação ao que deverá ser feito para garantir a inclusão dos alunos com surdez, não descreve os caminhos para a sua efetivação, em relação, sobretudo, ao ensino de língua portuguesa. (BRASIL, 2005)

Outra conquista legal que tivemos na última década refere-se à lei que regulamenta a profissão do interprete de libras, Lei n° 12.319, de 1° de setembro de 2010. Nela estão previstos desde os critérios para sua formação até as atribuições inerentes a profissão.

No ano de 2015, a Lei n° 13.146, denominada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) trouxe a deficiência em uma outra perspectiva, antes o que era compreendido como uma condição pessoal, e até mesmo familiar, passou a ser estabelecido como uma questão que tem estreita relação com todos os espaços, sejam eles de estrutura física ou social. Observando o Artigo 2°, teremos, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A ideia que emergiu com esse segmento legal tem uma importância histórica, visto que destaca que a incapacidade social de prever e incorporar a diversidade humana correspondem, de fato, a uma visão sociológica sobre a deficiência. Em outras palavras a deficiência não pode ser

vista como uma característica individual, os espaços também são deficientes quando não estão acessíveis a todos.

Por fim, reconhecemos que os marcos legais trouxeram importantes direcionamentos para a inclusão dos surdos nas escolas, sobretudo o Decreto n° 5626, de 2005. Entretanto, verificamos lacunas nas orientações sobre o trabalho do professor de português, configurando a ausência de políticas públicas direcionadas para a formação docente em uma perspectiva didática e metodológica. É comum nos depararmos com questionamentos feitos pelos docentes acerca de como possibilitar momentos na aula para que o estudante surdo possa escrever e aprimorar sua escrita. Essas dúvidas representam um traço comum da atuação desse profissional, o que reflete na impossibilidade de que a prática seja sustentada pelos improvisos.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Prosseguir esse trabalho, buscando apresentar algumas das perspectivas e concepções que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento, é de certa forma, revisitar muitos dos questionamentos que tive quando precisava atender (a tender)¹⁴ alunos surdos na sala de aula que lecionava, vale dizer que o ponto de partida para a construção dessa proposta de trabalho, foi o desejo de compreender as dificuldades que eles apresentavam para tornar a escrita significativa e consequentemente autônoma, assim como também as possibilidades que poderiam ser disponibilizadas pela minha atuação docente.

À medida que fui me defrontando com outras pesquisas e estudos, percebi que muitas das incertezas que trazia e que faziam parte da minha memória sobre a minha ação pedagógica, eram também recorrentes em outros espaços, inclusive dos que são impreterivelmente ocupados por professores surdos ou bilíngues ouvintes, informações que me fizeram atentar para uma série de “representações”, que nós, professores de língua portuguesa, vamos acumulando durante a nossa trajetória profissional e que incidem sobre as nossas opções metodológicas, interferindo na forma como encaminhamos a nossa prática.

Vale explicitar que algumas dessas representações inspiraram a forma como a primeira parte do trabalho foi organizada, por essa razão, assumimos que foi preciso construir um caminho pelo qual visitássemos o lugar dos surdos na história, como também discutíssemos sobre como ainda persiste o discurso a respeito de uma homogeneidade da identidade surda. Ao optarmos por uma interlocução para além das discussões que seguirão e que contemplam o linguístico-pedagógico, reiteramos o caráter formativo da pesquisa que permaneceu à medida que adentramos nos aspectos fulcrais para a prática pedagógica, a saber, letramento e bilinguismo.

2.1 Bilinguismo na Educação de Surdos

A educação dos surdos atravessou diferentes abordagens que, de forma simplista, podem ser definidas a partir da oposição entre aquelas que enfatizavam o desenvolvimento da língua oral

¹⁴ A escolha pelo verbo atender se deve, além dos significados postos pelo dicionário, a carga expressiva sobre o neologismo que pôde ser feito “a tender” que no meu caso especificamente, dialoga com a experiência de ter optado a me estender aos surdos.

e descartavam a língua de sinais, e a que reconhecia a Ls como primeira língua dos surdos, oportunizando a sua relevância para o acesso desses sujeitos ao conhecimento e a constituição de suas identidades. O bilinguismo, termo que corresponde com a segunda abordagem, tem ganhado cada vez mais relevância nas discussões educacionais e isso se deve, em grande medida, a crescente presença de surdos na escola.

Quadros (1997) afirma que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no seu contexto. Isso implica numa proposta pedagógica baseada no respeito a diferença e na aceitação da língua de sinais como a língua natural dos surdos.

Skliar (1999, 2006) discute a educação bilíngue para além de duas línguas, propõe que essa discussão seja feita assumindo a dimensão política que lhe é própria, dado o seu valor cultural, histórico e social. O autor também considera que embora a Ls seja referenciada nos documentos legais como um dos aspectos da identidade surda, muitas das políticas públicas que são implementadas, partem de práticas colonialistas sobre a surdez.

De acordo com Fernandes (2009), ainda que circule apenas nos dispositivos legais – pedagógicos, o reconhecimento da Libras como produção histórica da comunidade surda brasileira foi um marco que assegurou aos surdos o direito de tê-la como língua própria, como meio principal de acessar à vida cultural, política e econômica, ainda que a língua oficial seja diversa.

Para Moura (2014), a língua de sinais é constituinte do indivíduo surdo, assim deveria ser a primeira língua a ter acesso para se constituir no mundo, é a *forma de excelência* (grifo nosso) pela qual a criança surda poderá constituir linguagem, e prosseguir no seu desenvolvimento integral e sem limites.

Enquanto princípio linguístico, a educação bilíngue se fundamenta no pressuposto de que o surdo desenvolverá suas capacidades de linguagem e de cognição a partir da L1 – língua de sinais (no Brasil, Libras)- e que através dela apoiará a sua aprendizagem da língua majoritária ouvinte na modalidade escrita. Esse princípio nos parece obvio, pois o objeto discursivo bilinguismo associado à surdez já usufrui de certa aceitação e reconhecimento, mas ainda assim se faz necessário uma explanação inicial, que elucide as nomenclaturas usuais para a situação linguística em discussão e suas possíveis singularidades.

A língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos por ser a língua que adquirem espontaneamente em contato com outros usuários fluentes, e dentro desse processo de interlocução - entre surdos, os sentidos e significados são passados de maneira acessível já que é uma língua totalmente visual (Moura, 2014). Sobre essa questão, Harisson (2014) declara que o termo “natural” é adequado para representar as línguas orais e sinalizadas utilizadas por seres humanos em suas interações sociais, diferenciando-se da “linguagem formal”, que seriam as linguagens construídas para atender, por exemplo, as linguagens de programação ou a linguagem matemática.

Acrescentamos também que a língua de sinais é denominada de L1 porque é a língua que dará sustentação para a aprendizagem da segunda língua - L2 e de outras. A partir dela que serão estabelecidas, recuperadas e ampliadas as percepções sobre o mundo, tornando possível que consolidem experiências com a leitura e escrita. (QUADROS, 1997, 2012; FERNANDES, 2009; KARNOPP et al, 2012).

No entanto, pesquisas apontam que 90% dos surdos nascem em famílias ouvintes, ou seja, de pais e/ou membros ouvintes que desconhecem a ls, esse dado evidencia a impossibilidade desses sujeitos se apropriarem da língua materna, já que a sua condição fisiológica os impede de participar das interações feitas com a língua oral no ambiente familiar, visto que todos os diálogos, histórias e outras manifestações da linguagem não serão acessadas por eles. Dito de outra maneira, mesmo nascendo em território brasileiro, a língua portuguesa não pode ser considerada a língua materna/nativa dos surdos, pois o seu aprendizado está condicionado tanto a Ls - sua L1, quanto a uma sistematização de ensino e instrução, constituindo-se como uma L2 , no entanto, esse caráter não lhe confere o perfil de uma língua estrangeira pois os surdos são expostos a ela de forma cotidiana.

Diferente das crianças ouvintes, ou ainda que tenham resíduo auditivo, maiores ou menores, as crianças surdas que pertencem ao perfil acima, não são expostas a Libras desde que nascem, e por isso tendem a desenvolver atraso na linguagem, o que acaba interferindo na sua compreensão sobre o mundo e no seu desenvolvimento. Sobre esse aspecto, Moura (2014, p. 15) enfatiza que

A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte. O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado à criança surda. De forma instintiva, ela passa a observar o mundo e a inferir sentido no que vê.

Essas declarações reportam à referência feita por Quadros (1997, p.47) em relação à natureza da língua de sinais, ao afirmar que “tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.” Desde os estudos de Stokoe, pode-se comprovar que se trata de uma língua como qualquer outra, possuindo uma estrutura gramatical própria e níveis linguísticos relativos a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, assim importa salientar que é uma língua que irá preencher a função cognitiva e comunicativa de igual modo que as línguas orais (QUADROS, 1997, 2012; MOURA, 2014).

No Brasil, a oficialização da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ocorreu por meio da Lei 10.436, do ano de 2002, posteriormente no ano de 2005, a partir do Decreto nº 5626, passamos a ter uma determinação legal que priorizou a educação dos surdos. Não podemos deixar de reconhecer que foi a partir desse último documento que se iniciou um novo momento para a comunidade surda, no qual a libras teve o seu estatuto de língua reconhecido, e passou a atender sob a denominação de primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda (L2). Convém lembrar que a pesquisadora Fernandes (2003) questiona o alcance político e institucional desses marcos, quando nos pergunta se o estabelecimento de bases voltadas para o trabalho com hospitais e famílias a fim de oportunizar acesso precoce à língua de sinais, assim que for diagnosticada a surdez, integra as atuais agendas sociais dos governantes? Dito isso, fica mais evidente o alcance político que se espera dessas “conquistas”. Mas por outro lado, essas normativas legais contribuíram para que a localização do surdo na atualidade seja de um sujeito bilíngue. De modo que, tomamos como referência para esse trabalho a definição trazida por Grosjean (2008, p. 05),

[...]consideraremos como bilíngües aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) diariamente. Assim, esta definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com certa dificuldade a língua do país anfitrião (e que não a lê nem a escreve) até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Neste intervalo, encontra-se o cônjuge que interage com amigos na sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente a fala), o membro de uma minoria lingüística que usa a língua minoritária somente em casa e a majoritária nos outros domínios de sua vida, a pessoa surda que usa a língua de sinais com os amigos, mas que usa outros tipos de sinais com uma pessoa ouvinte, etc. Apesar da grande diversidade que existe entre essas pessoas, todas compartilham uma mesma característica – todas convivem com duas ou mais línguas[...]

A opção por esse conceito de sujeito bilíngue reflete a realidade de muitos surdos, e de certa forma, nos possibilita um entendimento sobre o bilinguismo irrestrito ao domínio pleno sobre determinadas línguas. Esses traços apontados pelo autor nos permite considerar as inúmeras situações que são enfrentadas pelos surdos. No entanto, somos convencidos ideologicamente sobre um determinado padrão de bilinguismo, o que faz com que muitos professores sigam desconhecendo a importância da língua de sinais para todas as construções cognitivas dos surdos (QUADROS, 1997) e (FERNANDES, 2009). Essa assertiva corresponde ao entendimento de Skliar (1999, p. 9), sobre o qual “o bilinguismo não pode ser descrito como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais”, ele é uma realidade conflitiva e que pode ser percebida no campo educacional brasileiro, principalmente na forma como os dispositivos legais foram implementados.

A esse respeito, entendemos que embora seja preciso reconhecer as conquistas legais como importantes instrumentos de luta e direitos garantidos, constatamos que na prática há muitos desencontros para suas efetivações, Quadros (2012, p. 187) afirma que o Brasil, assim como outros países do continente americano, é identificado como país monolíngue, caracterizando uma política linguística que favorece uma língua em detrimento de outra. Dentro desse contexto a compreensão do bilinguismo proposto aos surdos está inserido e submetido a questões de ordem política, social e cultural, que nem sempre estarão comprometidas com os interesses da comunidade surda. Ainda, de acordo com Cummins apud Quadros (2012, p.188), as nossas políticas linguísticas têm a tendência de subtrair as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística aditiva, isso porque persiste a ideia equivocada de que uma língua leva ao não uso da outra e, neste caso, “subtrai”. Sendo assim, o espaço escolar acaba reproduzindo o ideal de que exista apenas uma língua oficial, priorizando a exclusividade do seu ensino, a autora complementa que em uma perspectiva “aditiva”, saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural.

De fato a nossa trajetória política e educacional nos permite testemunhar muitas contradições entre o que é proposto pela lei – em relação à educação bilíngue – e o que devemos praticar nas nossas escolas.

É oportuno esclarecer que todas as observações feitas até aqui servem para reforçarmos que as diferentes perspectivas em torno da surdez são resultado de territórios discursivos que envolvem relações de poder assimétricas, em que há o predomínio de se manter a língua de maior prestígio social, no nosso caso a Lp. Ainda que tenha havido um esforço do Poder Público para, através do Decreto no 5626, introduzir nas agendas oficiais demandas como: inserção da disciplina Libras nos cursos de formação de professores e contratação de intérpretes nas escolas, todo esse movimento legal permanece insuficiente para a legitimação da libras como língua, e a escola, por catalisar os dilemas vividos socialmente, acaba por transparecer de forma muito clara esse contexto.

No Brasil, existem duas propostas que envolvem a escolarização dos surdos, uma que defende a presença de surdos e ouvintes no mesmo espaço da escola regular, e a outra, que advoga que a educação desses sujeitos só poderá ser operacionalizada em espaços escolares frequentados por surdos, garantido que o currículo priorize sua língua, cultura e história. No caso da primeira, que foi a realidade vivenciada pela proposta dessa pesquisa, a escola inclusiva, necessitamos pontuar em quais condições o bilinguismo (sub)existe nesse espaço. Ainda sobre isso, vale a pena a leitura do Decreto no 5626, capítulo VI, artigo 22, quando diz sobre a organização dessa educação,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Aqui destacamos o princípio básico trazido por Quadros (1997, p.27), que ao defender o bilinguismo na educação de surdos advoga que é preciso considera-lo como sendo,

... uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A escola básica para operacionalizar a proposta trazida por Quadros necessita de transformações profundas e que estão atreladas, inicialmente, a um entendimento de que é constituída e constituinte de minorias, e nesse caso de uma minoria lingüística.

É importante destacar que o AEE, implementado nas salas de recursos multifuncionais, é resultado do formato da política de educação especial brasileira. Destacamos a forma como a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, nomenclatura sobre a qual os surdos estão inseridos, deverá ser organizada: em escolas regulares públicas, nas classes comuns com o AEE ocorrendo no contra turno, onde os alunos surdos terão AEE sobre Libras e Lp na modalidade escrita.

Em um dos trabalhos de Cristina Broglia F. de Lacerda, ela afirma que um dos grandes desafios a ser enfrentado na educação dos surdos é viabilizar o diálogo entre a Política Nacional de Educação, que prevê a educação inclusiva, com os documentos oficiais que garantem, como direito dos surdos, a educação bilíngüe.

De acordo com Ramos (2011), no Brasil, existem aproximadamente 5 mil municípios, quantidade significativa e que inviabiliza que hajam escolas bilíngues pelo menos na maioria deles. De forma que, diante do que já foi discutido, consideramos que as classes bilíngues na escola regular seja uma possibilidade de oferta educacional, mas enquanto sua indicação se restringe a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ratificamos a escola básica como o espaço que deve atender a demanda em questão, porém devidamente instrumentalizada.

A partir dessas considerações, torna-se imprescindível que haja, no Brasil, uma política pública efetiva quanto à formação contínua de professores. Muito do que se tem discutido sobre os entraves que persistem no caráter bilíngue do processo de escolarização dos surdos apontam para essa realidade. A questão da ausência ou incipiência nas formações oferecidas, somada a outros fatores, como, por exemplo, a precariedade dos recursos pedagógicos nas escolas, são determinantes para o sucesso educacional ou não desses estudantes.

2.2 Letramentos de Alunos Surdos: sobre o quê precisamos discutir?

O tema “letramento” tem suscitado o interesse de muitos pesquisadores brasileiros. Sobre isso, destacamos duas possibilidades que contribuíram para essa tendência: a necessidade de superar a relação dicotômica entre fala e escrita na alfabetização e a própria supervalorização da escrita, já que socialmente ela é vista como um dos importantes mecanismos de acesso a bens culturais, tecnologias e processos institucionais. Cabe aqui pontuarmos que há uma concordância geral, inclusive difundida em mecanismos legais da educação, em vincular letramento ao desempenho acadêmico sobre a leitura e a escrita, no entanto, essa restrição tem sido contestada, pois de acordo com Street (2014) “as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais”, o que equivale dizer que ainda que haja a opção de atribuir superioridade ao letramento escolarizado, há uma diversidade de letramentos que também recaem em convenções para os usos da língua portuguesa. Não nos interessa aqui ampliar essa discussão, mas é evidente que trazê-la a superfície sugere que há perspectivas para serem exploradas e que carecem de pesquisas, o que condiz com a própria contemporaneidade do termo.

Com relação ao exposto, estudos relatam que no Brasil, a palavra letramento começou a ser utilizada só a partir do final da década de 1980. Soares (2014) afirma que sua primeira ocorrência foi no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Posteriormente, apareceu também no capítulo introdutório do livro de Leda Verdiani

Tfouni, do ano de 1988, intitulado “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. A autora complementa que, a partir desse momento, letramento¹⁵ começou a ganhar estatuto de termo técnico para o léxico educacional e científico. Sua origem está atrelada ao significado da palavra inglesa literacy, que etimologicamente vem do Latim - *litera* (letra), com o sufixo-cy, que denota estado ou condição de quem aprendeu a ler e a escrever.

Dentre as pesquisas que se ocuparam em analisar as perspectivas metodológicas que circundam o trabalho de português como segunda língua para surdos, e que foram verticalizadas pelo tema letramento, priorizamos a tese de doutorado da pesquisadora Sueli Fernandes (2003) - Educação bilíngue para surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios – texto que apresenta uma discussão profícua em torno do(s) letramento(s) como concepção de trabalho com/sobre a língua, o que gerou, inclusive, uma proposta metodológica que nos ocuparemos mais à frente, e que também nos conduziu a uma militância sobre o direito dos surdos em aprenderem a Lp como segunda língua, através da presença de professores surdos e bilíngues nas escolas, além disso, que sejam cercados por estratégias metodológicas e materiais diferenciados/diversificados.

Na discussão proposta, a autora declara que persistem as mesmas perspectivas teórico-metodológicas sobre a construção do objeto escrita tanto para surdos como para ouvintes, a saber a alfabetização e o letramento, e sobre isto, entendemos que, assim como Fernandes (2003), é preciso analisar e entender os domínios ideológicos que constituem cada um dos termos para justificar de maneira precisa a opção pelo *letramento*(grifo nosso).

Inicialmente, convém lembrar que a tradição vincula o conceito de alfabetização ao domínio da leitura e da escrita, através de uma relação sistemática entre os sons e as letras. Sobre isso, Soares (2016, p. 60) destacou que “o termo alfabetização designa a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever”, para a autora há uma redução do significado de alfabetizar quando esse é relacionado estritamente à decodificação e produção de signos gráficos.

Porque embora tenham acontecido discussões mais amplas sobre o ato de alfabetizar, e que emergiram de uma relação com o conhecimento da escrita a partir da compreensão do sujeito sobre si, sobre o mundo e sobre a realidade, permanecemos atrelados a uma concepção tradicional, que por sua vez fortalece a noção instrumental do ensino da língua. Alguns estudos

¹⁵ Um outro dado importante sobre o termo, foi que somente no ano de 2001 a palavra letramento foi dicionarizada pelo Dicionário Houaiss. (SOARES, 2016).

apontam que essa é a realidade de muitas escolas, independente de ter, por exemplo, alunos surdos ou até mesmo outros que apresentem condições especiais que demandam formas de aprendizagem diferenciadas. Giordani (2012) vai denominar de inoperância em propiciar um ambiente linguístico significativo, porque além de partir do pressuposto da oralidade como única possibilidade de ensino/aprendizagem da leitura e escrita, fortalece que não haja relação entre a escola e o conhecimento linguístico que lhe é anterior.

Sobre o que foi dito acima, basta recordar o significado da palavra analfabeto e do quanto é carregada de uma ideologia excludente, já que fundamenta-se naquilo que falta, no déficit. De acordo com Soares (2016, p.30) analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever. Mas, até que ponto realmente podemos avaliar a relação desse(s) sujeito(s) com a cultura escrita? E ainda, quais formatações ela ganha e que possibilitam que sejam estabelecidas relações deles consigo mesmo e com o(s) outro(s)?

Com isso, queremos fortalecer a questão trazida por Fernandes (1999, p.61) quando afirma que vivemos um momento ímpar no que tange à construção do conceito de escrita, dados os recursos audiovisuais presentes, atualizando essa afirmação de quase vinte anos, temos, por exemplo, recursos tecnológicos como *What's up* e Messenger, funcionando como importantes ferramentas de comunicação pelas quais diferentes usuários, inclusive os que são considerados analfabetos, são expostos a escrita de forma permanente, e ainda, a autora complementa que o autoritarismo da posição superior, daquele que possui um conhecimento culturalmente aceito e valorizado, pode impedir a percepção de um novo modo de analisar a realidade.

Frente a essa questão temos o termo letramento, que conforme pontuamos, tem sido incorporado nas pesquisas educacionais recentes, como resposta a uma necessidade, já que

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. 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. [...] Soares (2014, p.45)

O substantivo letramento trás no próprio nome a palavra letra, o seu significado parte dessa noção e é ampliado por uma concepção de usos da leitura e da escrita, associado a empoderamento social e político, e conseqüentemente responde as demandas trazidas por um

mundo cada vez mais diversificado de linguagens e tecnologias, no qual precisamos garantir que os surdos também transitem como sujeitos ativos, conscientes e participativos.

Diante das referências trazidas até aqui, convém lembrar que letramento não é uma tendência educacional, mas uma concepção de trabalho que, inclusive não anulou a concepção anterior - *alfabetização*. E embora exista uma adesão significativa dessa nova perspectiva, a nossa tradição educacional é baseada numa compreensão de alfabetização como um período de treinamento para que se reconheça as relações entre as letras do alfabeto e os seus sons (fonemas e grafemas), favorecendo com que as práticas pedagógicas priorizem o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, o que ocasionou uma relação de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita restrita a codificação e decodificação.

Conforme enfatiza Rojo (2009, p. 98) as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas as práticas escolares, posto assim, corroboramos com Kleiman (2007) e Soares (2014, p. 47) quando afirmam que alfabetizar e letrar são ações distintas, mas não inseparáveis.

A respeito do que foi dito, Fernandes (2003) também enfatiza que os termos alfabetização/letramento e alfabetizado/letrado resultam em práticas diferentes que são feitas com e sobre a língua escrita. Conforme já abordamos, na alfabetização evidencia-se o código escrito, pressupondo o reconhecimento das possíveis relações entre a fala e a escrita, priorizando as habilidades de codificar e decodificar letras, sílabas e palavras com os seus respectivos sons. Em contrapartida, letramento é um *processo* (grifo nosso) de apropriação da leitura e da escrita¹⁶, no qual fica evidente as relações de usos e finalidades que precisarão ser acionados dentro de contextos sociais específicos. Ao discutir esse tema, Kleiman (2007) diferencia os conceitos de alfabetização e letramento demonstrando a natureza das práticas envolvidas, e argumenta que, na alfabetização são as competências individuais no uso da escrita que serão evidenciadas, enquanto que os estudos sobre letramento irão se manifestar relacionados com a vida social do aprendiz.

Diante dos argumentos expostos, precisamos considerar que a alfabetização e o seu aparato conceitual, não pode ser acessível aos surdos, aqui nos basearemos no argumento de Fernandes (2003, p. 100) quando afirma que, se os surdos não têm acesso a experiências

¹⁶ Fernandes (2003) destaca que a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento, demonstrando que, em certas classes sociais, há um sem número de práticas discursivas letradas.

auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando este processo de alfabetização.

SANCHEZ (2002) citado por Fernandes (2003, p.93) ressalta que no processo de letramento, o aluno surdo passa de uma primeira língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). Essa condição diferenciada, na qual os surdos aprendem a ler e escrever sem passar pelo conhecimento fonológico da língua, é denominada de leitores “não-alfabetizados”.

Por isso e diante do que foi exposto, assumimos letramento como uma perspectiva de trabalho com a leitura e escrita com alunos surdos, em classes inclusivas, desde o início da trajetória educacional desses sujeitos.

2.2.1 Leitura e escrita em contextos inclusivos com surdos

Ressaltamos que se há uma incompatibilidade dos surdos em relação ao significado restrito atribuído ao termo alfabetização, evidenciamos com base nos estudos de Fernandes (2013; 2003) e Lacerda e Lodi (2014) que esses sujeitos são aptos para a aprendizagem da leitura e da escrita da Lp, se a metodologia utilizada não se restringir a relação letra e som¹⁷, esse dado é muito relevante e contribui para o esclarecimento de que ainda que o trabalho pedagógico seja construído na perspectiva dos gêneros discursivos, o que pressupõe que não haverá predominância dos aspectos fonéticos como, por exemplo, famílias silábicas, se for sistematizado priorizando a oralidade não alcançará esses sujeitos.

Concordamos com Kleiman ((2007) quando define que o desenvolvimento crescente da leitura ocorre principalmente quando o aluno leitor adquire habilidades metacognitivas como uso dos seus conhecimentos prévios sobre o mundo, as linguagens que lhes constituem e a aprendizagem dos textos nos gêneros discursivos. Ocorre que, esse desenvolvimento nos surdos só se dará dentro do modelo bilíngue, no qual a Ls é a língua de referência.

A nossa linha de trabalho propõe que o ensino de procedimentos de leitura para os surdos sejam realizados sem nenhum tipo de associação com a oralidade, dado que o texto escrito, ou

¹⁷ Alguns Surdos, a depender do seu resíduo auditivo, desenvolveram à sua linguagem oral através do uso de próteses e do acesso ao atendimento fonoaudiológico, no entanto nesse estudo nos remetemos aos surdos que não são oralizados, por isso enfatizaremos a não adesão ao termo alfabetização.

seja, a língua escrita é um código autônomo, independente da correspondência tão difundida entre os sons e as letras, ele torna o conhecimento da língua escrita pelos surdos plenamente acessível.

Fernandes (2003, 2006) destaca que o trabalho com a leitura pode ser garantido tendo como referência a Rota lexical, que segundo a autora

[...] é o percurso cognitivo utilizado para leitura pelos surdos, no qual a identificação da palavra ocorre sem a sua pronúncia (rota fonológica) mas por meio de seu reconhecimento visual. As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer a sua estrutura sonora. Fernandes (2006, p.10)

O texto abaixo, também utilizado por Fernandes (2006), nos ajuda na compreensão do conceito:

De acordo com uma pesquisadora de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estejam, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma bagunça que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo.

O exercício acima constata que desde o primeiro contato com a escrita, as palavras vão sendo processadas mentalmente e na sua forma completa, são fotografadas e armazenadas no nosso dicionário mental, o que significa dizer que não precisamos soletra-las para reconhecê-las, já que há um trabalho cognitivo responsável por guardá-las.

Contudo, enfatizamos que não podemos reduzir a atividade de leitura à mera decodificação de palavras, partimos do pressuposto que a leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, nos quais as palavras são combinadas para a formação de enunciados que correspondem a compreensão e negociação de sentidos (FERNANDES, 2003). Referindo-se ao ato de ler, Kleiman (1995, p.10) considera-o como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras.

Quando lemos, acionamos as nossas memórias, produzimos referências novas sobre as experiências vivenciadas ou confrontamos com as que temos. Tratando-se dos surdos a leitura tem sua dimensão ainda mais ampliada, porque só a partir dela, é que formarão o seu

conhecimento linguístico na Lp. No entanto, em estudo recente, Karnnop (2012) mostrou que práticas que envolvem a leitura e a escrita em classes com surdos são evitadas pelos professores sob a justificativa de que esses alunos tem extrema dificuldade, tal ideia decorre da concepção do surdo como “sujeito sem linguagem” e incapaz, e nos permite refletir um pouco sobre a situação da quase inexistência de práticas de ensino da leitura.

No mesmo estudo, aparece outro aspecto da pesquisa, só que envolvendo os alunos surdos e suas opiniões pessoais sobre o que deveria ser priorizado pela educação escolar, eles foram unânimes na identificação da leitura e escrita em Lp, essa resposta nos revela que há uma expectativa em relação à escola e a sua função social.

Sobre a linguagem escrita, a possibilidade da sua aprendizagem é perfeitamente assegurável aos surdos, isso porque, conforme afirma Fernandes (2013, p.04), a perda auditiva em nada interfere na apropriação da modalidade gráfico-visual da língua, e segue defendendo o direito dos surdos em ter consolidada a sua base linguística em Ls.

Diversos pesquisadores, entre eles (FERNANDES, 2003, 2013; BOTELHO, 2015), propuseram em seus estudos que a escola passe por um processo de reestruturação no qual considere a adoção de metodologias de ensino específicas a aprendizagem do português como L2. Nas palavras de Fernandes (2013, p.06)

A necessidade da adoção de estratégias didático-pedagógicas nas metodologias de ensino e a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem da criança surda, temas ainda intocados no contexto escolar, necessitam sair da obscuridade e ganhar espaço nos debates e reuniões de professores e pedagogos.

Como vimos na seção anterior sobre bilinguismo, durante muito tempo a inserção do aluno surdo no sistema educacional era suficiente para respaldar a política pública que vigorava, e não havia a necessidade de uma reflexão sobre o que essa presença representava e produzia na escola.

Atualmente, a escrita em Lp feita pelos surdos tem ganhado cada vez mais visibilidade em pesquisas acadêmicas, o que pode ser identificado como mais um dos reflexos gerados pelo Decreto 5626/2005, que inclusive no seu Art.14, incisos VI e VII explicita e orienta que devemos:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

A determinação legal é clara ao destacar o que precisa ser considerado nessa escrita, mas ela por si só não tem garantido que, por exemplo, professores sejam capacitados para pensar sobre o quê e quem esta escrita representa. De acordo com FERNANDES (2013), entre as questões que envolvem a educação de surdos, a aprendizagem da escrita figura como uma das mais complexas, exatamente por resguardar uma série de princípios que precisam ser adquiridos pelo professor e nem sempre estão acessíveis. Mas o que considerar sobre este conhecimento, o da apropriação da escrita pelos surdos?

Primeiro que será uma escrita em L2, revelando que além de escrever em uma segunda língua, a modalidade das línguas envolvidas são completamente diferentes, um dado que merece atenção é o fato da Ls não ser alfabética, a aprendizagem da modalidade escrita da língua majoritária pelo surdo requer uma habilidade que não tem sido objeto de discussão nas escolas, já que esse sujeito parte de uma língua que é visual-espacial, e sem uma escrita difundida, para uma língua de modalidade oral-auditiva – a Lp. Sua escrita tem na sua gênese esse abismo, e ao mesmo tempo o elo de sentidos e constituição da linguagem desse sujeito.

Sobre o ato de escrever, abaixo segue o relato da pesquisadora surda, Glades Perlin,

"É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima despendendo energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para aprender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo... Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim, é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido." (PERLIN Apud SKLIAR, 2005)

Embora seja anterior ao Decreto 5626/2005, o texto acima permanece atual e representativo, pois remete, dentre outras questões, a um modelo educacional possivelmente baseado, fundamentalmente, no ensino do léxico e na desvalorização da Ls em detrimento da oferta do trabalho com letramento.

Em relação à escrita da Lp de Glades e de outros surdos, ela acaba sendo recebida no ambiente escolar com certo estranhamento por muitos professores e também por colegas de classe. O que contribui e reforça para que este distanciamento e estranhamento linguístico permaneça, é a ausência ou a insuficiência de momentos em que hajam trocas linguísticas entre surdos e ouvintes. A situação singular dos surdos não tem sido enfrentada pela escola, e todas as vezes que nos negamos a expandir a sua participação, aqui demarcada pela escrita, negamos-lhes o direito de acessar conhecimentos que vão além do que foi previsto pela escola.

Diante desse contexto, torna-se necessário acrescentar os estudos de Selinker (1972) sobre os quais Brochado (2003) se apoiou e que demonstraram que os métodos tradicionais de ensino em L2 associavam os melhores resultados a ênfase dada a eliminação dos erros cometidos pelos aprendizes, porém atualmente, seguindo as orientações trazidas por pesquisas desenvolvidas por linguistas e psicolinguísticas, torna-se cada vez mais consolidado o tratamento dos erros a partir de uma perspectiva diferente, conhecida como interlândia(IL). Para Brochado (2003, p.57), podemos conceitua-la como a língua de transição do aluno entre a Língua Nativa (LN) e a Língua Alvo (LAL) em determinada altura da aprendizagem. A ilustração abaixo nos permite visualizar que se trata de um sistema intermediário e por isso irá apresentar traços tanto da língua materna quanto da língua alvo.

IL..... →IL1.....IL2 IL3 ILn.....→L2

Interlândia (IL)

Fonte: Gargallo *apud* Brochado (2003, p.5)

Portanto, ao enfatizar que esse percurso com a escrita não é algo mecânico e nem passivo, Brochado (2003, p.59) nos ajuda a compreender que a aprendizagem da segunda língua é um processo criativo no qual os aprendizes estão conscientemente testando hipóteses sobre a língua alvo. Corroborando com as discussões feitas até aqui, Fernandes (2013) sintetizou em um quadro as principais dificuldades na escrita enfrentadas pelos alunos surdos, a saber:

Aspectos da língua portuguesa e conhecimentos envolvidos.	Características da escrita dos surdos
1-Ortografia Emprego de letras adequadas em contextos fonéticos em que há mais de uma possibilidade de grafia, como g ou j, s ou z, am, an ou ã.	1-Boa incorporação das regras ortográficas, pela excelente capacidade para memorização visual das palavras. Por memorizar as palavras na globalidade, podem ocorrer trocas nas posições das letras.
2- Acentuação Identificar a sílaba tônica.	2- Dificuldade em proceder à acentuação por exigirem a consciência sonora das palavras.
3- Pontuação	Por estar diretamente vinculados à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala, etc.), há dificuldade na incorporação das regras.
4- Artigos Conhecimento de gênero das palavras (masculino/feminino)	São omitidos \emptyset ou utilizados inadequadamente
5- Elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros)	5- O uso inadequado e a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras.
6- Concordância nominal Conhecimento de gênero e número	Em Libras a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais e não com mudanças na morfologia da palavra. Assim, é comum que os surdos apresentem dificuldades nesse aspecto.
7- Concordância verbal	Uma vez que na Libras a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os surdos. Há uma tendência de que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas.

Fonte: Avaliação em Lp para alunos surdos: algumas considerações. FERNANDES (2013).

Vimos até aqui pressupostos teóricos que evidenciam o caráter de especificidade da condição linguística dos alunos surdos. Em termos pedagógicos, ao sintetizar algumas noções constatamos que o reflexo dessa condição se dará a partir da relação entre as duas línguas, a Ls e a Lp, e a orientação do campo de trabalho deve estar em consonância com o português como segunda língua e na modalidade escrita.

2.3 Prática pedagógica em contextos inclusivos com alunos surdos, porque é tão (im)pertinente defendê-la?

O título acima pretende, além de anunciar o que iremos discutir, promover uma reflexão não apenas em termos das condições da educação que tem sido oferecida aos surdos, mas acrescentar questões pontuais que concernem ao trabalho do professor de Língua Portuguesa em classes da educação básica, tendo em vista que muito do que elucidamos até agora serviu para (re)ver os caminhos e descaminhos que estão sendo trilhados e talvez prever outros que virão.

À medida que o texto for desvelado, ficarão evidente aspectos que envolvem a formação pedagógica e a reflexão como um comportamento profissional imprescindível nos encaminhamentos práticos, até a opção metodológica que poderá ser assumida por professores de português.

Conforme declaramos anteriormente, atualmente permanecem no Brasil duas propostas diferenciadas, alguns pesquisadores sustentam que os surdos devem estudar em escolas regulares, atendendo a política de inclusão do governo federal (MANTOAN, 2005; DAMÁZIO, 2007), e outros apontam para outra direção, e defendem que a educação desses sujeitos deverá estar atrelada a sua língua, cultura e história, elementos indispensáveis na formatação do currículo e dos processos pedagógicos dentro da escola bilingue. (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1999; FERNANDES, 2009).

Compreendemos a defesa das escolas bilíngues por entendermos que resguardam um ambiente linguístico favorável a esses educandos, principalmente por priorizarem que o modelo político-pedagógico seja fundamentado na cultura surda e suas representações. Contudo, entendemos que desde a Declaração de Salamanca (1994) houve um crescimento substancial de matrícula de alunos surdos na educação básica e enquanto não se materializa o “modelo ideal” de

escola bilíngue em todos os lugares, resguardamos que esses alunos tenham assegurado o direito de aprender ainda que seja no território do ensino regular.

Esse posicionamento requer a discussão de alguns entraves que se sobrepõem ao processo de inclusão dos surdos, mas ainda assim, queremos enfatizar o papel do professor, pela natureza do nosso trabalho destacamos o de Lp e a forma como pode articular a sua ação pedagógica dentro de um cenário que, segundo Campos (2014, p. 41), não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial.

Conforme foi indicado no capítulo I, acreditamos que essa primeira representação da surdez, a *deficiência* (grifo nosso), precisa ser substituída pela ideia de *diferença* (grifo nosso), essa “nova” perspectiva possibilitará que o professor de Lp identifique formas possíveis de redimensionar a sua prática pedagógica de maneira que contemple a especificidade linguística dos estudantes surdos, atuando no sentido de pensar e criar estratégias para alguém que apreende o mundo a partir do que vê e não do que ouve, será um movimento de capturar esse estudante para as aprendizagens que serão significadas pela visão.

Esta mudança de paradigma, do auditivo pelo visual, em relação ao ensino da Lp na modalidade escrita, requer do professor um movimento de aprimoramento da sua prática e de reconhecimento da surdez como uma diferença que se impõe, principalmente, pela visualidade. Com essa defesa, não estamos atribuindo ao professor a inteira responsabilidade pela educação dos surdos, inclusive no caso específico da escola regular, sabemos que a atuação docente desponta em condições de trabalho muitas vezes precárias, que se manifestam na organização da estrutura física, na distribuição dos alunos por classe, na ausência de recursos didáticos, entre tantos outros aspectos que poderiam ser elencados.

Mas o fato é que, a presença de alunos surdos tem oportunizado ao professor de Português, o desafio de repensar sua prática e o formato que disponibiliza os conteúdos trabalhados, essa compreensão requer do próprio profissional um olhar diferenciado sobre si e também sobre o cotidiano da sala de aula, nessa direção, Zanata nos lembra que:

O saber fazer do professor da classe comum está estreitamente ligado ao saber fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. Portanto, todo o seu planejamento está voltado para essa clientela. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que o seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos. (ZANATA, 2004, p. 21).

A postura do professor, ao decidir pedagogicamente quais opções irá escolher em detrimento de outras, sobre o seu fazer, terá implicações diretas no processo de aprendizagem da escrita pelo surdo. Muitas vezes, o que pode ocorrer é que, por não dominar estratégias de trabalho específicas, o professor cria mecanismos para acobertar as dificuldades que vivencia na sala de aula e não resolvê-las. Esse comportamento tem gerado consequências sérias, dentre elas, mencionamos a promoção automática para séries ou ciclos mais avançados, sendo assim, os alunos seguem independente de terem conseguido atingir o nível exigido para aquele período. (FERNANDES, 2003, 2012; BOTELHO, 2015)

Há no Brasil vários estudos sobre o processo de inclusão dos surdos, dentre os quais destacamos os de Silva (2008) e Ribeiro (2013) que discutiram sobre o descompasso que há entre as orientações oficiais, no que tange ao ensino de língua portuguesa como L2 para surdos e a prática pedagógica do professor de português nas salas regulares e inclusivas. Essas pesquisas identificaram o fracasso escolar, a invisibilidade desses sujeitos e da sua cultura como padrão da educação que lhes é ofertada.

Diante dos pontos vistos até aqui e reiterando outros aspectos da discussão, alguns questionamentos se tornam fundamentais porque contribuem para demarcarmos *o lugar (não é espaço físico, é outra dimensão, lugar maior, lugar da fala sobre si, sobre o que esperam dessa atuação)* (grifo nosso) da atuação pedagógica do professor de LP frente ao contexto da educação básica.

Iniciamos assim com o argumento de André (2016), que afirma que para garantir uma aprendizagem significativa dos alunos, é necessário que ajam processos formativos nos quais os docentes tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, nas palavras da autora, refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados.

Com isso, podemos perceber que não se trata apenas de uma atitude profissional que possibilita ajustes e mudanças, a autora convoca os docentes a realizar ações mais efetivas e que realmente alcancem a quem se destinam. Entretanto, também considera que a ideia do **professor reflexivo** está relacionada a uma escola reflexiva, somamos a esse discurso a fala de Geraldi (1993) ao defender que uma mudança só se produz coletivamente e, ainda que ambos os

autores trabalhem com a noção de autonomia partindo de perspectivas diferentes, são unânimes em entendê-la como uma atitude imprescindível. Para André (2016, p. 20),

No conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva de conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias.

Nesse sentido, fica evidente que é importante poder analisar as situações do cotidiano escolar e a forma como a atuação pedagógica tem se desenhado, essa compreensão possibilitará visualizar o que tem sido feito, como tem sido feito e por que tem sido feito. A perspectiva defendida pela autora é a de que o conhecimento é produzido socialmente, e envolve um processo de comunicação e de troca de experiências, a escola é repleta de situações com essas possibilidades e que muitas vezes são naturalizadas, por isso Nóvoa (2011, p.205 e 206) *apud* André (2016, p.25) nos ensina que a docência deve ser vista como um coletivo e propõe que sejam criadas culturas colaborativas na escola. Estes autores justificam esta postura dizendo que precisamos entender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula, esse entendimento é muito relevante se pensarmos, por exemplo, em como poderia se estruturar a participação da comunidade surda nas escolas que tivessem surdos matriculados ou filhos de surdos, condição vista como essencial para pesquisadores da área da surdez. (SKLIAR, 1999)

Ainda nesta perspectiva, o trabalho educacional com surdos prevê a presença de um outro profissional em sala de aula, definido por Lacerda (2009, p.34) como Tradutor Intérprete de Libras, cuja função é intermediar as relações professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino aprendizagem. De forma simplista, podemos definir o alcance da atuação profissional o intérprete educacional como responsável por tornar acessível ao surdo, no ambiente escolar, os conhecimentos curriculares e os diálogos que transitam nesse espaço.

Como vimos no primeiro capítulo, o MEC estruturou a sua política educacional priorizando que os estudantes surdos estejam nas salas de presença majoritária de ouvintes, e como forma de resolver parte desse impasse, garantiu através da Lei, a presença do intérprete nas escolas, no entanto, em diversos países com tradição nesse tipo de educação, a orientação é que os alunos surdos tenham, nas series iniciais de escolarização, o contato com outros surdos proficientes na Ls para que consolidem a sua assimilação e só depois interajam com intérpretes.

Considerando os estudos de Lacerda (2000; 2015) fica claramente destacado a necessidade de mais pesquisas sobre os intérpretes educacionais e modos de atuação nas escolas, como também a necessidade de acessarem a formações que correspondam a natureza do trabalho desenvolvido.

Em face as informações disponibilizadas até aqui, e com o objetivo de somarmos os encaminhamentos metodológicos para letramento bilíngue de surdos, que foram sistematizados pela pesquisadora e professora Sueli Fernandes (2003) em ocasião da sua tese, seguiremos prioritariamente com as orientações trazidas e que favorecem o planejamento e a organização do trabalho docente, à medida que apontam caminhos para uma atuação pedagógica que pretende alcançar melhoras substanciais no trabalho com a escrita da língua portuguesa.

Fernandes (2006, p.12) indica alguns procedimentos didáticos /metodológicos que contribuem para o trabalho com a leitura e que requerem nossa atenção imediata:

- A leitura inicial envolve apenas palavras ou expressões que o aluno já conheça, independente da ordem em que apareçam no texto;
- O estímulo à ampliação do zoom do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significados mais amplos (exemplo: “colher de pau” em vez de “colher”; “abrir a janela”, a “ porta”, a “conta” em vez de “abrir”; e assim por diante);
- A eliminação da apresentação de textos no quadro. Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (que ninguém usa na sociedade, a não ser na escola), desprovido da riqueza de suas cores e imagens, de diversidade de tipos de letras em que é formatado e do veículo que lhe deu origem (publicação, embalagem, folheto, etc.). Apenas utilizar textos em seu formato original (transparência, multimídia, xerox ou originais).

Esse trabalho com a leitura requer do professor planejamento prévio, tempo essencial para alinhar e organizar a ação pedagógica, principalmente porque precisamos envolver o profissional ILS.

Ainda segundo a autora, aprender o português demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna, esta compreensão coaduna com outros autores (KARNOPP, 2012; BOTELHO, 2015). Em relação a orientação

metodológica trazida por sua pesquisa de doutorado, ela direciona que qualquer trabalho que envolva leitura e escrita com surdos deve envolver os cinco aspectos destacados abaixo:

1º) Contextualização visual do texto:

De acordo com Fernandes (2003), os surdos adquirem conhecimento através das experiências visuais que circundam o seu cotidiano, logo, desde o início, a proposta pedagógica deve garantir o máximo de artifícios que possibilitem a compreensão da realidade através de imagens e recursos semelhantes. Segundo sua metodologia, todos os trabalhos de leitura em Lp devem ser antecidos de pistas visuais que favoreçam a compreensão do que será lido, vejamos:

[...] as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes 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. (FERNANDES, 2003, p. 151)

A autora também sugere que haja uma predominância de oferta de textos nos quais coadunem a linguagem verbal e a não-verbal, como propagandas, folhetos, gibis, artes plásticas, programas de TV, entre outros, essa escolha encaminhará o aluno a transitar pelos significados construídos pelas duas linguagens.

Um outro aspecto defendido por Fernandes (2003, p. 162), diz respeito ao fato de que a leitura das imagens e a sua possível relação com as experiências vividas pelos alunos, permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

Sendo assim, o professor deverá estar atento sobre quais pistas visuais serão indicadas aos alunos, de maneira que conduza-os as outras etapas, a leitura da palavra e a compreensão da escrita.

2º) Leitura do texto em Libras (Ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais.):

Encerrado o momento anterior que consistiu à exploração visual do texto e a antecipação de suas informações, a partir de agora o professor deverá propiciar que o aluno Surdo experimente a leitura de palavras, sobre isso Fernandes (2003) afirma que, inicialmente, é muito possível que os Surdos façam uma leitura literal, ou seja, cada palavra e o seu respectivo sinal, e com isso não atentem para itens lexicais como preposições, conjunções, verbos de ligações, e outros. Porém, ainda assim, defende que o fundamental nesse momento é a possibilidade de ensaiar a leitura e continuar elaborando hipóteses, criando uma familiaridade com o texto.

Nesse nível do trabalho pedagógico, o professor pode criar caminhos nos quais os alunos sejam estimulados a recuperar o conhecimento já construído sobre determinado assunto e relacioná-lo ao texto atual.

Sueli Fernandes iniciou esse aspecto afirmando que quanto maior for o conhecimento linguístico do professor sobre a libras para explorar o texto, estabelecendo relações de sentido, questionando e conduzindo a hipóteses de leitura, mais profundo será o nível de análise e interpretação dos alunos sobre o tema.

3º) Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia, estilo/registo:

Segundo a autora, essa etapa se ocupará da leitura do estilo do gênero discursivo que está sendo trabalhado, além de haver um refinamento das informações visuais que contribuíram para o levantamento de hipóteses sobre o real conteúdo do texto. Na etapa anterior (re)conhecemos palavras e expressões que possibilitaram uma aproximação com os sentidos impressos no texto, agora precisaremos somar aos aspectos lexicais, os paratextuais e os que são relacionados a gramática, assim

[...]o professor deve ter em mente, que nesse caso, gramatical não se refere ao conhecimento metalinguístico escolar (nomear e classificar termos da oração), mas sim a gama de conhecimentos que são naturais no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo [...] (Fernandes, 2003, p. 165)

Os três aspectos destacados são precisamente determinados pelo gênero textual e pela função social a que se destina. Por fim, o professor precisa destacar os elementos paratextuais que

compõem a tipologia (narração, descrição e dissertação) a ser trabalhada, como também os aspectos do gênero em questão (poético, publicitário, científico...) para conduzir o olhar dos alunos a aspectos que também potencializam a sua capacidade leitora

4º) Leitura individual/ Verificação de hipóteses de leitura:

Todos os momentos anteriores objetivaram tornar o aluno mais seguro e confiante para enfrentar a leitura, a autora insiste na necessidade de disponibilizar estratégias que garantam que as barreiras previstas e outras que possam surgir sejam substituídas por oportunidades de acessar a leitura, pois só assim alcançarão autonomia. Sabemos que trata-se de um processo, por isso Fernandes (2003, p. 166) acredita que

Oportunizar que o aluno mobilize suas hipóteses de leitura, individualmente, será uma forma de avaliar o seu trabalho e perceber se os aspectos eleitos para sistematização foram realmente relevantes e contribuíram para ampliar o conhecimento prévio do aluno.

Nesse momento poderemos observar se o aluno ainda persiste na leitura linear, ou seja, se cada palavra é representada por um sinal da Ls, se já consegue ler porções do texto que apresentam, por exemplo, artigos e substantivos, pronomes e verbos. E ainda, averiguar se houve um entendimento mais amplo sobre o texto, para isso serão provocados e precisarão responder as perguntas feitas pela professora.

5º) (Re)Elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais:

Esse último aspecto dos passos metodológicos propostos por Fernandes (2003) envolve um princípio fundamental da proposta: leitura e escrita são processos indissociáveis. Escrever sobre algo não é uma tarefa fácil e espontânea,

Mesmo falantes nativos do português não tem facilidade para escrever sobre determinado tema, se não houver oportunidade para reflexão, debate, negociação de sentidos sobre o mesmo. No caso dos surdos, o agravante é que além do conhecimento prévio, faltará conhecimento formal da escrita (lexical, semântico, estrutural) para materializar suas impressões.

A metodologia apresentada por Fernandes (2003) é uma proposta com princípios essenciais para o trabalho de leitura e escrita, embora privilegie o ambiente bilíngue com surdos, a partir da sua sistematização é possível traçar caminhos e refletir de forma mais assertiva sobre a sua condução no espaço da escola regular.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia que orientou a realização da pesquisa, buscando responder à questão propositiva: de que forma as oficinas de letramento podem contribuir para o aprendizado da língua portuguesa escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental II que frequentam salas regulares?

Na ótica de Salomon (2000, grifo nosso), a pesquisa é uma atividade cognoscente de análise e reflexão, que se estabelece a partir de **um problema real** e que antecede a uma determinada **intervenção na realidade**. Gil (2002) e Minayo (2003) mostram pensamento similar quando declaram que a pesquisa é a atividade básica da ciência usada para **construir e intervir** na realidade (grifo nosso).

Qual é então o problema real que observamos e que nos direcionou a buscar respostas para tentar resolvê-lo ou dirimir seus impactos? Este problema foi o fato de os estudantes surdos, mesmo estando na escola, local onde se constata uma expressiva circulação do código escrito, não se sentirem pertencentes à língua portuguesa.

Durante muito tempo, pensou-se que o que comprometia o acesso desses sujeitos à aprendizagem do português na modalidade escrita, era o fato de não ouvirem. Atualmente, os estudos apontam que a falta de identificação com essa língua, a própria negação da Ls e as dificuldades que parecem permanentes, são, em grande medida, resultado de uma prática pedagógica desconectada das diferenças presentes na escola.

Com isso, estamos considerando a importância do trabalho docente no contexto da educação inclusiva, como uma atuação que vivencia no seu cotidiano situações adversas e ao buscar formas para resolvê-las, coloca o professor na condição de ser um pesquisador da sua prática. Essa resolução, porém, demanda o uso de métodos e a adoção de caminho visando a fins específicos (GIL, 2002). O caminho seguido nesta dissertação será apresentado a seguir.

3.1 Tipo de Estudo

O método utilizado nesta pesquisa foi o indutivo, o qual caracteriza-se pelo processo pelo qual o pesquisador por meio de um levantamento particular chega a determinadas conclusões gerais, ou seja, parte-se do específico para o geral. Nesse caso, a realidade específica é a de um

sujeito surdo que está inserido numa sala de aula comum em uma escola municipal. Acreditamos que as observações feitas na turma estudada poderão contribuir para que professores das mais diversas localidades do Brasil, que vivenciam problemas similares aos descritos neste estudo, encontrem estratégias para enfrentar tais dificuldades.

Quanto à abordagem utilizada, usou-se a qualitativa, pois o objeto a ser investigado é um fenômeno que não pode ser quantificado e cuja percepção depende de valores, crenças e significados do pesquisador. As principais características do método qualitativo são a imersão do pesquisador no contexto e a condução interpretativa da pesquisa, ou seja, o pesquisador atua como interpretador da realidade e pode obter dados mediante a análise documental, registros, correspondências. Nesta pesquisa, trabalhamos com as produções escritas de um aluno surdo inserido em uma sala de aula regular, além de outros registros. (DIAS, 2000; MINAYO, 2003).

Quanto ao nível de pesquisa, temos uma pesquisa descritiva. Nas palavras de Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como principal finalidade fazer um levantamento das características já conhecidas e que compõem o problema que está sendo pesquisado. Contudo, os objetivos que foram traçados nos possibilitaram registrar, analisar e interpretar os dados.

Quanto ao delineamento, esse estudo teve como inspiração a pesquisa-ação. A pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2011) se mostra adequada aos estudos de organizações, tais como as escolares, em especial quando o problema tem no fator humano um componente forte, principalmente os decorrentes de motivação, aprendizado e mudança, como os que ocorrem com os estudantes surdos.

A pesquisa-ação é nas palavras Thiollent (2011, p.20),

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Pimenta (2005), ao discorrer sobre a pesquisa-ação, postula que este método de investigação possibilita a produção crítica de conhecimento, conduz à organização das informações, interpretando-as, e possibilita o estabelecimento de relação entre valor e compromisso.

Thiollent (2011) afirma que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob

observação. Além disso, **é preciso que a ação seja uma ação não trivial**, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida [...].

Dessa forma iremos apresentar abaixo o roteiro da pesquisa considerando desde o início uma premissa feita por Thiollent (2011, p.55) quando diz

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Seguindo a noção de planejamento trazida pelo autor, definiremos abaixo alguns dos temas que estão relacionados à concepção prática da pesquisa-ação e como puderam ser executados na nossa pesquisa.

- ✓ **Fase exploratória:** diz respeito à descoberta do campo de pesquisa, do reconhecimento da área que será objeto da pesquisa. No caso da nossa, esta fase incluiu observação visual, já que fomos à escola anteriormente e tivemos um diálogo com a equipe gestora-pedagógica e alunos.
- ✓ **Tema da pesquisa,** corresponde a designação objetiva do problema prático a ser enfrentado pela pesquisa, Thiollent (2011, p. 59) declara que o tema é escolhido em função de um certo tipo de compromisso entre (...) pesquisadores e os elementos ativos da situação. O nosso tema foi escolhido em um momento anterior ao início da pesquisa e compreende, de maneira geral, o letramento de aluno(s) surdo(s) em contextos inclusivos.
- ✓ **Colocação dos problemas,** consiste na colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático. Para isso, Thiollent (2011, p. 62) afirma que é preciso projetar uma situação desejada de acordo com objetivos definidos e os meios ou soluções que tornam possível a realização.
- ✓ **O lugar da teoria,** Thiollent (2011, p 64) enfatiza que o papel da teoria consiste em gerar ideias hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. O autor também prevê que a discussão teórica seja feita com todos os participantes do grupo, e caso seja incompatível com o nível de entendimento do grupo, deve-se organizar grupos de estudo, de forma que fique acessível para todos. Em relação a

nossa pesquisa, não houve condições para que esse momento do planejamento fosse cumprido, visto que se tratou da minha atuação como professora pesquisadora frente a uma turma da educação básica.

- ✓ **Hipóteses**, para Thiollent (2011, p.65) é definida como uma suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa. Na pesquisa-ação pode haver várias hipóteses articuladas e que servem para sustentar a principal.
- ✓ **Campo de observação empírica**, no qual se aplica o tema da pesquisa, Thiollent (2011, p.70) é objeto de discussão entre os interessados e os pesquisadores. Em alguns casos, como na pesquisa em questão, a delimitação do campo é relacionado ao campo de atuação, ocorrendo assim em instituições.
- ✓ **Coleta de dados**, é efetuada por grupos de observação e pesquisadores sob controle do seminário. Alguns pesquisadores utilizam técnicas antropológicas: observação participante, diários de campo, histórias de vida... (Thiollent, 2011, p. 73). A nossa opção em relação à técnica de coleta de dados correspondeu ao que foi vivenciado nas oficinas que aconteceram em uma sala de aula da educação básica e será mais explicitada na seção que lhe corresponde.
- ✓ **Divulgação externa**, deve ser feito com o grupo implicado e também como um retorno social, pois pelo entendimento de Thiollent (2011, p. 81), trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações. No nosso contexto de pesquisa a divulgação ocorreu durante o processo, à medida que construíamos cada etapa da oficina dentro da sala de aula, objetivávamos que mantivéssemos um ritmo de informações no qual estivesse explícito entre a turma, o trabalho que havia sido realizado.

A outra divulgação que também propusemos e está nos objetivos específicos, corresponde a promover a socialização dos resultados obtidos nessa pesquisa nas escolas da educação básica com matrículas de surdos.

Acreditamos que as oficinas foram, desde o momento da sua elaboração, a oportunidade de percorrer, enquanto professora-pesquisadora, o caminho da investigação permanente. Se a nossa ação teve o seu foco nas oficinas, a sua elaboração e condução foram determinantes para

identificarmos alguns dos condicionantes sociais que subjazem o processo de escolarização dos surdos.

Conforme esclarece Thiollent (2011), na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, podendo ter uma postura de ação participativa, a qual pode ocorrer de diversas formas e com diversas finalidades: avaliar, orientar, ponderar ou solucionar as questões.

É, portanto, uma pesquisa que possibilita que as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer, desempenhando, dessa forma, um papel ativo frente à própria realidade. A pesquisa-ação possibilita que o pesquisador possa interferir na realidade que defronta, por ter o caráter de intervenção os envolvidos participam de forma ativa.

Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, qual a ação que foi desenvolvida, quais foram seus agentes, quais objetivos foram elencados, entre outros. Nesta dissertação a ação desenvolvida foram as oficinas de letramento, os agentes foram o estudante surdo de uma escola pública e a pesquisadora. O objetivo foi contribuir para o letramento de estudantes surdos que frequentam uma sala de aula regular.

3.2 Cenário da pesquisa

A escola escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa fica localizada em uma cidade no sul da Bahia. Por estar situada no centro da cidade, ela atende muitas comunidades desse município e desde o ano de 2001 começou a ser operacionalizada na concepção dos Ciclos de Formação Humana.

Segundo explica Lima (2009), o sistema de ensino em ciclos foi implementado em 2001, a partir da Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal, denominada “Escola Grapiúna”, que reconfigurou a organização da rede, através da implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, e alterou o tempo de escolaridade de 08 para 09 anos. Essa medida diferenciou a forma de ensino e avaliação nas escolas deste município das demais cidades do Estado da Bahia, as quais têm o sistema de ensino seriado.

Na percepção da autora anteriormente citada, o Ciclo inova o Ensino Fundamental, na medida em que agrupa os estudantes por idade, onde crianças e adolescentes são reunidos pelas

suas fases de formação: infância (06 a 08 anos); pré-adolescência (09 a 11anos) e adolescência (12 a 14 anos) e, concebe a aprendizagem como um direito da cidadania.

Segundo Alavarse (2009), os ciclos estabelecem uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece.

Na época da coleta de dados, ano de 2017, a escola atendia a aproximadamente 380 alunos, que eram divididos nos turnos matutino e vespertino, sendo que desse total 04 eram surdos.

Essa instituição recebe estudantes surdos há mais de sete anos, porém ainda não conseguiu sistematizar e implantar um projeto de educação bilíngue. Atualmente conta com a presença de um intérprete e com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), além de vincular o(s) Surdo(s) matriculados a um centro de apoio psicopedagógico, onde são acompanhados e semanalmente fazem uma hora aula de língua portuguesa escrita e uma hora aula de libras.

A escolha dessa escola para o desenvolvimento da investigação se deu pelo fato de a mesma possuir o segmento do ensino fundamental II, ser pública e ter frequentemente matrícula de estudantes surdos.

Retomando a discussão do início do trabalho, a presença de surdos nesses espaços tem trazido novas dinâmicas para o seu funcionamento e essa reconfiguração nos direciona para a defesa de uma escola para todos, porém com o devido cuidado para não mascararmos os problemas que são enfrentados (ausência de professores surdos, ausência de professores bilíngues, ausência de professor de co-ensino, falta de recursos adequados, entre outros.).

De certa forma, ao assumirmos a escola inclusiva como o cerne da nossa pesquisa estamos assumindo a realidade que temos enfrentado e que corresponde de forma generalizada ao sistema educacional brasileiro.

3.3 O(s) sujeito(s) da pesquisa

O sujeito desta pesquisa foi o aluno surdo de uma turma do Ciclo IV, Fase II, que corresponde ao oitavo ano do ensino fundamental II. Importante destacar que embora o cerne da nossa pesquisa tenha sido esse aluno, não poderíamos deixar de considerar o contexto escolar no

qual estava inserido, por isso entendemos que foi preciso caracterizar a turma a partir das informações que estavam disponíveis na ficha perfil que construímos, como também as impressões que tivemos sobre eles no decorrer das oficinas.

Inicialmente, a turma contava com 28 alunos matriculados, mas desse total, à época das oficinas, apenas doze eram frequentes, sendo dez meninos e duas meninas. Os adolescentes dessa turma tinham faixa etária entre 14 e 17 anos. Esses estudantes residem em bairros periféricos da cidade e estudam nessa escola há pelo menos dois anos. Havia mais alunos surdos na escola, mas acabaram evadindo restando apenas um aluno surdo, sendo esse o único participante da pesquisa. Por mais que não tenhamos dados precisos sobre esse tipo de evasão, não é difícil imaginar o que os motiva a não querer frequentá-la.

Por considerarmos relevantes os contextos e as vivências sócio culturais desses sujeitos e a forma como essas experiências são refletidas na escola, apresentaremos uma breve descrição sobre a identidade do sujeito envolvido na pesquisa. Tal como Perlin (2005, p.51), iremos fazer um empréstimo a partir da identidade dele para refletirmos sobre o fato de que,

[...] as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo. (PERLIN, 2005, p.54)

Para fins de identificação¹⁸, nos reportaremos a esse aluno surdo pelo nome fictício de “Moisés”. Sua surdez é bilateral e profunda, não usa aparelho auditivo e não tem implante coclear, é filho de pais ouvintes e seu primeiro contato com a língua de sinais aconteceu quando tinha três anos e iniciou os atendimentos no Centro de Apoio, onde tinha aulas de libras com uma instrutora ouvinte e alguns anos depois de língua portuguesa na modalidade escrita. A sua família nuclear é composta pela mãe, padrasto e dois irmãos, apenas a mãe sabe alguns sinais em libras, os outros membros se comunicam com ele por meio de gestos e mímicas. Na ocasião da pesquisa Moisés tinha 14 anos de idade completos.

¹⁸ Essas informações sobre o estudante foram extraídas da ficha perfil que disponibilizamos.

A participação dos estudantes foi devidamente autorizada pelos pais e/ou responsáveis, seguindo todas as normas éticas do CEP¹⁹ (Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual de Santa Cruz).

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um roteiro de avaliação e dos registros escritos no diário de campo da professora pesquisadora, sendo que nesse último instrumento o que foi levado em consideração foram às observações em que apareceram as reflexões sobre a prática pedagógica.

O diário de campo, no qual foi descrita a trajetória da pesquisa e o contato com o campo de pesquisa, foi escolhido porque, segundo Souza,

[...] o diário também tem por função revelar a trajetória da pesquisa, os caminhos trilhados na tentativa de apreensão do objeto tema investigado. Desde que se suponha a pesquisa como coisa viva e o diário como elemento dinâmico da pesquisa viva, é necessário pensar a investigação como uma trilha não traçada, como um caminho a se construir – esta é a óptica da pesquisa-ação: construir o caminho no próprio caminhar. (SOUZA, 2009, p. 2).

Acreditamos que a elaboração desse diário foi uma importante ferramenta de reflexão docente, assumindo um caráter (auto) formativo e investigativo, contribuindo para uma tomada de consciência associada às necessidades de avaliar a intervenção e propor novas rotas para a própria atuação docente. Com isso, reiteramos a pesquisa como um importante instrumento não só para formação mas também para o exercício da docência e, segundo Signorelli (2016) a utilização do diário de campo possibilita uma análise crítica das experiências que são vividas no cotidiano escolar.

Como não éramos familiar à comunidade escolar onde a investigação foi realizada, optamos por não utilizar equipamentos de filmagem para que o trabalho se desenvolvesse de forma mais espontânea possível. Garantimos a ausência de intervenções externas, mas a

¹⁹ Protocolo do CEP: CAAE No 59537316.1.0000.5526.

disciplina sobre a escrita do diário precisou ser mais potencializada, e em muitos momentos durante a pesquisa precisei fazer algum tipo de registro para não correr o risco de esquecê-lo.

A opção por determinados instrumentos de coleta de dados em detrimento de outros nos auxiliou na compreensão do delineamento que este estudo se propôs (Gil, 2002). Dessa forma, o segundo instrumento a ser citado, refere-se ao roteiro de observação e avaliação que consta no apêndice. Esse instrumento de coleta de dados nos permitiu monitorar e avaliar, visto que colaborou para que visualizássemos aspectos que não poderiam ser negligenciados na condução das oficinas de maneira geral, para isso, foi preciso definir de forma precisa o que precisávamos “saber” e o “porquê”, e no campo específico, *o olhar* (grifo nosso) sobre as produções escritas de Moisés (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995).

3.5 Procedimentos de produção de dados

Nossa proposta para coletar os dados foi à realização de três oficinas de letramento (modelos apresentados no Apêndice) em uma sala da educação básica, cada encontro teve, em média, a duração de quatro horas, e aconteceram tanto em dias corridos quanto intercalados, vale ressaltar que a escola disponibilizou a organização do tempo e nós tivemos que nos ajustar para que cada oficina acontecesse em no máximo dois dias, o que correspondeu a aproximadamente 8 horas/aulas para cada uma delas. Essa ação teve como objetivo propiciar momentos de aprendizagem da escrita. A opção pela modalidade de oficina foi pelo fato de que se constitui como espaço de interação, e é um formato de atuação que possibilita uma dinâmica de trocas efetivas e substanciais em que a teoria está aliada à prática. Etimologicamente, o termo oficina tem origem latina e significa lugar de trabalho e de transformações.

As oficinas foram pensadas e organizadas de forma que esses estudantes pudessem se sentir acolhidos por este trabalho. Ainda que algumas dificuldades tenham persistido, o desafio foi possibilitar que essas vivências com a escrita ganhassem um sentido pessoal e social para eles, e que a compreendessem como um domínio importante e que é para além dos muros da escola.

Para isso, trabalhamos a partir da concepção de língua trazida por Bakhtin (2014), o qual considera a língua como uma atividade discursiva, como um fenômeno social de interação verbal, localizada dentro de um tempo histórico e que existe em função dos usos que os locutores e os interlocutores fazem dela. Em relação aos textos, consideramos a diversidade presente nas

situações de comunicação, entendendo que, ainda segundo Bakhtin (2014), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, que estão disponíveis e contextualizados em práticas sociais reais.

As Oficinas foram inspiradas na metodologia de Fernandes (2003), que por sua vez foi explicada no capítulo anterior e foram aplicadas seguindo as ações e os critérios elencados abaixo:

1-Acolhimento (Lanche): Como o próprio nome já sugere, nesse momento os estudantes foram, não só recebidos,, mas acolhidos, ou seja, buscamos criar um ambiente em que a turma se sentisse pertencente a atividade que estava sendo proposta.

2- Apresentação do tema: momento que envolveu a provocação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do que iríamos trabalhar na oficina e conseqüentemente na produção escrita, buscamos com isso valorizar os conhecimentos e informações que traziam, permitindo que se sentissem ouvidos a partir das suas narrativas.

3- Socialização de um elemento desencadeador: essa etapa aconteceu em todas as oficinas exatamente da forma como foi planejada, um momento que além de dar pistas sobre o tema, pudessem ampliar os sentidos trazidos pela oficina, para isso utilizamos: imagens fixas/fotos, pinturas e filme projetado/curta. Os recursos imagéticos foram muito bem aproveitados pelos alunos, principalmente por Moisés, pois possibilitaram que estabelecesse e ampliasse as informações que já tinha, ou não, sobre o tema que foi explorado, além de ter favorecido o levantamento de hipóteses sobre o texto que produziriam.

4- Leitura do texto motivador: esse momento teve como objetivo disponibilizar o texto que serviu como o ponto de partida para as produções escritas. A leitura desse texto foi feita inicialmente pelo professor e teve a participação do intérprete de Libras que tanto pôde fazer a tradução simultânea, quanto utilizá-la pelo vídeo que foi gravado anteriormente.

5- Atividades para produção de texto: com orientações acerca da escrita e caracterização do gênero textual contemplado. Esse momento possibilitou pensássemos com os estudantes um plano de escrita; a meta era que soubessem que primeiro, todo texto pressupõe um planejamento. Essa etapa foi denominada de pré-escrita e proporcionou pensar sobre o seu texto sem necessariamente tê-lo acabado. Sugerimos que eles listassem palavras, escrevessem frases, pensassem no título, no desenho, enfim, criassem uma atmosfera de registros que pudessem compor a produção.

A etapa seguinte, da escrita propriamente dita, continuou o processo inicial, porém, já foi um momento mais consciente, em que houve uma busca por um vocabulário mais ajustado, procurando adotar as convenções ortográficas indicadas, assegurando ao texto o formato composicional, como também, a partir das indicações do professor, o reconhecimento de alguns aspectos sobre o funcionamento da língua.

O momento de correção e reescrita não foi encarado apenas sob a perspectiva da localização dos erros e dos desajustes, mas principalmente, como um momento de reflexão sobre a língua.

Como os surdos aprendem a escrever a partir da rota lexical, o que determina o reconhecimento pela escola de que precisam ter a sua memória visual estimulada, disponibilizamos e construímos com ele alguns materiais que serviram de apoio para essa aprendizagem permanente que é a escrita, havíamos planejado utilizar mais recursos para esse momento porém só conseguimos viabilizar na aula a construção do glossário de língua portuguesa e Libras, o banco de palavras e o “zoom de palavras”, além disso em todo momento da oficina ficaram disponíveis um alfabeto móvel e um dicionário bilíngue.

6- Socialização das produções: Nessa etapa os estudantes puderam socializar os textos produzidos, porém alguns não quiseram participar, Moisés apresentou muita resistência em relação a essa etapa da atividade.

7- Circulação dos textos: Os textos circularam dentro da própria oficina. Esse aspecto foi bastante polemico porque alguns não quiseram expor os seus textos no mural da sala, o próprio Moisés não permitiu.

Ressaltamos que a presença do Intérprete possibilitou que o ambiente da sala fosse preservado como habitualmente funciona. É necessário registrar que embora tenha interesse nessa área de pesquisa, o meu conhecimento da língua de sinais é incipiente, então para não incorrer em nenhum tipo de distorção da língua, optei pela presença de duas intérpretes. Tal fato nos possibilitou que o ambiente da sala fosse preservado como habitualmente funciona. É oportuno ressaltar que muitos dos eventos discursivos que houve entre a(s) intérprete(s) e Moisés eu pude entender, assim como houveram outros que necessitei do apoio desses profissionais.

Para fins dessa pesquisa serão descritas de forma detalhada as atividades que foram realizadas no período das oficinas.

Quadro 1: Organização das Oficinas

Oficina 1-Autorretrato	Oficina 2 – Histórias vividas de verdade	Oficina 3 – A escola que eu tenho e a escola que eu desejo ter
1º momento: Acolhimento		
Apresentações , “bate papo” sobre a <i>Língua de Moisés</i> e lanche.	“Bate papo” sobre a oficina anterior, algumas impressões e lanche.	“Bate papo” sobre a oficina anterior, algumas impressões e lanche.
2º momento: Apresentação do tema		
O que é um autorretrato? Os perfis das redes sociais também são autorretratos?	O que é um relato de memória? Em quais lugares esse tipo de texto circula?	Como é a minha escola?
3º momento: Socialização de um elemento desencadeador		
Projeção de imagens que retratavam pessoas de contextos bem diferentes.	Roda de conversa “todo mundo tem uma história pra contar!”	Leitura de uma fotografia do fotógrafo Sebastião Salgado.
4º momento: Leitura do texto motivador		
Poema “O corpo” de Arnaldo Antunes.	Conto “Banhos de Mar” de Clarice Lispector.	Exibição do curta metragem “O cadeado, do diretor Leon Sampaio.(“Leitura” de um texto visual.)
5º momento: Atividades para produção de texto		
a)Construção do Autorretrato desenhado; b)Exibição e leitura coletiva do texto modelo; (Blogs) c)Construção do glossário pessoal(material para apoio da aprendizagem da leitura e escrita);	a)Preenchimento da ficha narrativa; b)Ditado com imagens; c)Leitura coletiva do texto modelo; d) Construção do glossário pessoal(material para apoio da aprendizagem da leitura e	a)Preenchimento da ficha para entender o contexto de produção do gênero carta de solicitação; b)Exibição e leitura do texto modelo; c)Carta de solicitação “recortada” (atividade não

d)Escrita do gênero textual: Autorretrato.	escrita); e)Zoom de palavras; f)Escrita do gênero textual: Relato pessoal/memória.	realizada); d)Escrita do gênero textual: Carta de solicitação
6º momento: Socialização das produções		
Leitura dos textos	Leitura dos textos	Leitura dos textos
7º momento: Circulação dos textos		
Varal na sala	Colega de classe	Mural

Fonte: a autora.

CAPÍTULO IV – POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE FORME E TRANSFORME

Para fins desta análise retomaremos aos objetivos que guiaram a pesquisa por nós realizada. Os objetivos apresentados foram:

- mobilizar, a partir das atividades propostas, o estudante(s) surdo(s) para experiências de escrita a partir de si mesmo e das relações sociais estabelecidas;

- mediar a produção da escrita em língua portuguesa a partir dos gêneros textuais: autorretrato, relato pessoal e carta de solicitação;

- identificar as dificuldades do professor de língua portuguesa em favorecer o processo de letramento do(s) aluno(s) surdo(s) em salas de aulas regulares;

- realizar um levantamento das dificuldades e dos êxitos do aluno surdo na sala regular no processo de letramento a partir das oficinas realizadas;

Gil (2002) destaca que algumas pesquisas privilegiam a discussão dos dados obtidos interpretando os seus resultados, e acrescenta que muitas vezes esse trabalho pode ser elaborado tendo como base apenas os que foram obtidos empiricamente contudo sem descartar a relevância das contribuições teóricas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, entendemos que o resultado não está apenas na produção final escrita feita pelo(s) estudante(s), mas no conjunto de ações e situações que envolveram a aplicação das oficinas na sala de aula, o que nos levou a considerar não apenas o produto final, texto escrito, mas os caminhos que foram traçados e percorridos para um fazer pedagógico em que fosse considerada a superação de um modelo de ensino de língua que é excludente quando não reconhece que a perspectiva trazida pelo letramento também dialoga com o reconhecimento das minorias linguísticas já que considera as marcas dos usos sociais que são inscritos na língua.

Para tanto, a exposição dos dados terá, predominantemente, o formato descritivo. Como a pesquisa teve o caráter de intervenção e a professora pesquisadora conduziu as atividades, os seus relatos também irão compor essas análises. Dentro do que foi vivenciado na intervenção, destacamos duas categorias de análise para serem discutidas, as oficinas e os seus procedimentos pedagógicos e a relação entre o trabalho docente da professora de Língua Portuguesa e o trabalho do profissional intérprete da Ls na sala de aula.

4.1 Oficinas de Letramento em contextos inclusivos com Surdos: uma possibilidade de (trans)formação.

Considerando os dados oriundos do Diário de campo, o Roteiro de avaliação e a análise das oficinas (produções escritas do estudante surdo), organizamos essa categoria de análise como forma de apresentar e discutir sobre os procedimentos que envolveram a prática pedagógica desenvolvida pela pesquisadora e os seus desdobramentos, sobretudo nos aspectos que foram percebidos como determinantes para que o processo de ensino resultasse em uma prática que reconheceu o aluno Moisés como pertencente a uma minoria linguística, que tem na Ls a sua referência para acessar os conhecimentos escolares dentre outros.

Em relação à opção por um trabalho pautado na perspectiva do Letramento, acreditamos que apesar de ser um termo bastante difundido e disseminado na área educacional, ainda carece de discussões, inclusive das que são provenientes de pesquisas empíricas, pois possibilitam que os professores percebam que muitas vezes, suas principais inseguranças são compartilhadas por outros, e para além da constatação existe a riqueza de aprender tendo como referência a experiência que foi compartilhada. Gostaríamos de ressaltar que embora na proposta trazida pela pesquisadora Sueli Fernandes (2003) sobre Letramento bilíngue para os surdos, a libras seja tão priorizada quanto a língua portuguesa, optamos por seguir alguns dos princípios trazidos pela sua metodologia, pois estamos tratando da prática pedagógica em contextos inclusivos com surdos e essa especificidade resguardou particularidades que ao longo do trabalho já foram apresentadas e outras ainda serão. Em outras palavras, estamos tendo como referência uma metodologia pensada para escolas bilíngues de surdos, mas que guarda princípios e procedimentos extremamente importantes e que contribuem para a realidade dos contextos educacionais inclusivos.

O formato do trabalho de intervenção foi organizado atendendo ao modelo de oficinas, pois acreditamos que seja uma alternativa metodológica que possibilita ao professor uma visão panorâmica sobre a sua atuação profissional, uma vez que oportuniza uma ruptura com o paradigma de aula expositiva, além de possibilitar aos alunos envolvidos uma relação com o conhecimento baseada em situações concretas e significativas. A esse respeito, Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11) define essa ação como sendo “um tempo e um espaço para

aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

As três oficinas foram organizadas e aplicadas seguindo procedimentos pedagógicos que favorecessem a aprendizagem da escrita. Ao prosseguir com a análise dos dados é importante reiterar que os resultados apresentados refletem a escrita espontânea do(s) aluno(s) considerando a língua em uso e o(s) conhecimentos linguísticos e discursivos que foram utilizados nas produções.

Dentro das oficinas não houve um procedimento mais importante em detrimento de outro, a ideia foi concebida de forma que todos pudessem contribuir e se retroalimentassem como um ciclo que, inicialmente, compartilha objetivos a serem alcançados. O sucesso na escrita está estritamente relacionado aos procedimentos que lhe antecedem e que lhe sucedem.

As três oficinas foram organizadas e aplicadas seguindo a ordem dos passos abaixo, assim, a nossa opção foi a de discutir como se desdobraram em cada etapa.

1º) Acolhimento

Os dados que merecem destaque nesse momento inicial estiveram relacionadas as características intrínsecas ao significado do próprio nome dado, foram ações em um curto espaço de tempo para acolhermos os alunos da turma, pra isso organizamos lanchar coletivamente e conversar. É preciso ressaltar que constatamos desde a primeira oficina – Autorretrato, o que Fernandes (2009) evidenciou sobre a Ls ao afirmar que mesmo representando uma produção histórico-social legítima das comunidades surdas, a libras segue desconhecida pela imensa maioria da população brasileira, e no senso-comum evidenciam-se, como pudemos constatar, representações estereotipadas dos surdos como deficientes da linguagem.

Esse tempo foi válido porque pudemos criar um espaço para recebê-los, “ouvi-los” e ensiná-los, o fato de os colegas não saberem a condição linguística de Moisés reforçou ainda mais essa validade, assim como também nos fez notar a sua opção, no primeiro momento, em sentar-se longe da intérprete e próximo a alguns colegas ouvintes. O nosso ponto de partida favoreceu que nos conhecêssemos mais e que o trabalho, todos os dias, pudesse ser iniciado com uma relação mais próxima.

Fernandes (2003) afirma que as vozes que falam nos dizeres escolares são vozes sociais que autorizam as práticas de assimilação da norma ouvinte, mas o nosso entendimento é de que cabe a escola proporcionar momentos para se pronunciar sobre a cultura surda, e que sejam atividades permanentes, atuando como um mecanismo pedagógico contrário ao processo de exclusão, que pôde ser visto, por exemplo, quando os colegas de classe não souberam falar o nome da língua de Moisés, e quando ele próprio também não se pronunciou.

Esse ambiente precisa ser transformado para favorecer a aprendizagem desse aluno, porque enquanto ele for visto como um deficiente de linguagem pela comunidade escolar, ele também se perceberá assim.

2º) Apresentação do tema

Sobre esse momento, é oportuno recordar que embora tenha sido planejado para acontecer em um tempo menor, essa particularidade não diminuiu a sua importância dentro do desenvolvimento da nossa proposta. De acordo com Antunes (2016b), não devemos mais adiar ou evitar a participação efetiva dos estudantes pela “atuação” e pela “interação verbal”, a escola não pode mais favorecer o mutismo. Com a apresentação do tema demarcamos o caráter dialógico da oficina, uma atividade que se iniciou com a possibilidade de que todos os alunos expressassem suas hipóteses sobre o que iríamos estar envolvidos.

Essa ação inicial na primeira oficina- *Autorretrato*, foi muito interessante, como estávamos na sala de vídeo, o nome da oficina ficou projetado de maneira que pudessem vê-lo a medida que perguntávamos, “Quais nomes compõem a palavra autorretrato?”, “O que seria um autorretrato?”, a participação foi substancial, porém Moisés optou por não opinar com perguntas ou respostas, por fim, alguns alunos nos surpreenderam ao associarem o significado de autorretrato a um *selfie*.

O momento da apresentação do tema na segunda oficina- *Histórias vividas de “verdade”* ficou comprometido porque não tínhamos tempo suficiente, precisávamos iniciá-la, aproveitando o restante da manhã, no qual a oficina anterior havia terminado. Assim, a apresentação ficou centrada apenas na nossa fala e com isso ganhamos mais tempo.

Sobre a terceira oficina- *A escola que tenho e a escola que desejo*, a apresentação do tema foi realizada contando com a efetiva participação da turma, quase todos responderam as

provocações que o nome da oficina suscitou. De imediato argumentaram sobre a escola que eles conhecem e vivenciam, contudo se projetaram para a escola que gostariam de ter. A essa altura Moisés já estava mais ambientando com a proposta, porém tivemos um contratempo, como a intérprete não havia comparecido no encontro anterior precisamos contar com a participação de outro profissional da área, essa novidade gerou um certo desconforto no aluno surdo, mas a medida que o trabalho foi avançando, a situação ganhou contornos de adesão por parte de Moisés.

Esse pequeno tempo introdutório das oficinas possibilitou que os alunos pudessem desde o início se sentir colaboradores, ainda que as ideias fossem primárias e hipotéticas o processo de produção textual final também precisaria resgatar esse momento. A forma como a apresentação foi conduzida, também garantiu que a prática pedagógica contemplasse a apresentação dos gêneros textuais que foram trabalhados.

Um outro aspecto desse momento da oficina, é que normalmente os surdos são habituados a não serem desafiados a participar das discussões na sala de aula, assim permanecem passivos e sob a tutela do intérprete, no entanto, a possibilidade do professor ter internalizado a existência de outra língua na escola será refletida na forma como conduz os momentos da aula favorecendo que haja uma troca cultural, atravessada também pela Lp e Ls, isso possibilitou que todos acessassem e se relacionassem com as diferentes perspectivas e contextos que trazem para a escola a partir das suas vivências. (LACERDA e LODI, 2014).

Ainda que haja o predomínio de alunos ouvintes, há um sujeito surdo dividindo esse espaço. As interações verbais e sinalizadas devem ser vistas como importantes indicadores de letramento.

3º) Socialização de um elemento desencadeador – imagens fixas/fotos, pinturas e filme projetado/curta.

Essa etapa na primeira oficina ocorreu com o recurso do data show, em uma projeção de slides e essa apresentação foi intitulada “Corpos com alguém como recheio”, fazendo referência ao texto que iríamos trabalhar no próximo passo. Cada slide era composto por duas imagens diferentes e que retratavam diversas pessoas, à medida que eram apresentadas falávamos sobre cada uma, reforçando a ideia de que eram pessoas que respiram, que comem, que vieram de um

pai e de uma mãe, que vivem em algum lugar, que tem histórias pra contar, com diversas características físicas diferentes, e também gostos, personalidades e sentimentos. Depois da apresentação cada um pode escolher uma imagem com que se identificou e justificar, muitos optaram pela imagem em que aparecia uma deficiente física, outros pela figura de uma negra do Senegal, mas Moisés escolheu a pintura de um casal de obesos dançando, do pintor Botero.

Na segunda oficina, esse passo precisou ser adaptado e ao invés de mostrarmos alguma imagem, decidimos fazer uma roda de histórias com o propósito de que todos relatassem algo que tivesse acontecido e que gostariam de dividir com a turma. Para que pudessem ter um modelo, a primeira a socializar a sua história foi a pesquisadora, e depois, de maneira voluntária cada um foi narrando a sua. Ao percebermos que algo na narrativa não estava bem explicado ou que deveria dar outras informações para complementar o texto falado ou sinalizado, íamos direcionando a construção da narrativa através de perguntas do tipo: quando aconteceu? Havia outras pessoas com você? Onde ocorreu essa situação? Consideramos a atividade bem proveitosa, dois alunos não quiseram contar suas histórias mas ouviram atentos as dos seus colegas, foi um momento de muita criatividade, caras surpresas e gargalhadas escancaradas, não pudemos deixar de notar a riqueza de detalhes e o entusiasmo com que contaram suas histórias. Moisés participou relatando sobre uma cobra que havia encontrado perto da sua casa.

Na última oficina, para a socialização do elemento desencadeador utilizamos a fotografia abaixo feita pelo fotografo Sebastião Salgado.



Fonte: <http://www.aleducacional.com.br>

Como a produção do texto contemplaria uma carta sobre questões relacionadas à escola, escolhemos essa imagem para iniciarmos a construção das reflexões, questionamentos e argumentos que seriam, posteriormente, resgatados no texto escrito. As perguntas que foram feitas para guiar o olhar em relação a essa foto foram: o que vocês veem? Que lugar parece ser esse? Quais as cores que predominam? O que ela está fazendo? A participação da turma foi intensa, percebemos que houve uma identificação e que os alunos nomearam a rede de significados presentes na imagem: a exclusão, a raça e a vontade. Moisés percebeu detalhes diferenciados e muito importantes, “o corpo da menina todo curvado de maneira que pudesse ver o caderno”, “a sala vazia” e a “falta de alegria”.

Um dos consensos que há sobre o ensino de Lp na modalidade escrita para Surdos é que, assim como outros conhecimentos, esse também deverá ser construído prioritariamente pela experiência visual. Isso pôde ser constatado nas três oficinas, quando a leitura das imagens propiciou uma relação com as experiências vividas e a antecipação da leitura do texto verbal.

Recapitulando os dois últimos passos, depois de interagirem sobre o tema de cada intervenção(oficina) os alunos puderam, a partir das imagens, estabelecer uma contextualização com referências visuais, para isso utilizamos slides e uma fotografia. A ideia era que todos visualizassem as imagens e pudessem inferir sentidos, para Fernandes (2003, p. 151)

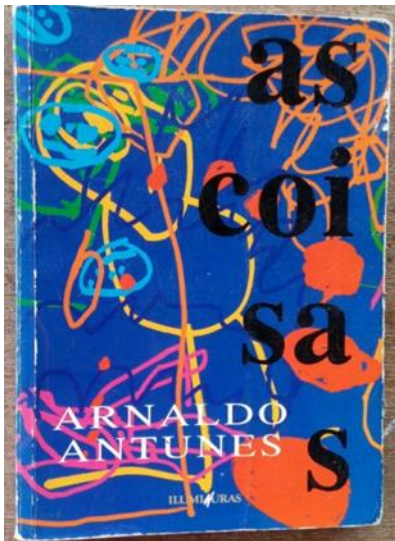
[...]as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser contextualizadas em referenciais visuais que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita.

Assim, entendemos que a leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra. A nossa proposta foi um pouco diferente da trazida pela autora, pois a mesma propõe que o aluno visualize o texto como um conjunto de linguagem verbal e não-verbal concomitantes, os nossos textos não foram apresentados assim e nós tivemos dois critérios para fazermos a nossa adaptação, primeiro lembramos a dificuldade que é associar textos a imagens, correndo o risco de que algumas palavras tenham o seu sentido aprisionado a determinada ilustração o que acaba por comprometer o desenvolvimento lexical do surdo, e segundo, a pretensão foi que esse momento oferecesse um apelo visual atraente e convidativo, funcionando para Surdos e ouvintes como uma chave para acessar a leitura, que seria o próximo passo.

4ª) Leitura - TEXTOS – O corpo de Arnaldo Antunes, Banhos de Mar de Clarice Lispector e o filme curta “O cadeado”.

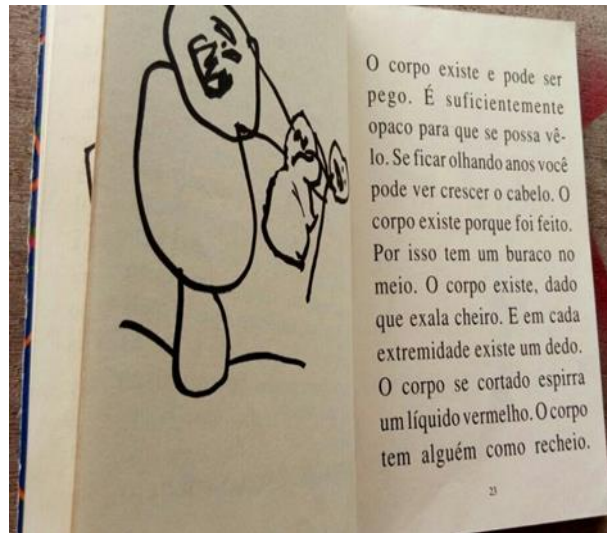
Para essa etapa da primeira oficina- Autorretrato, escolhemos como gênero textual o poema O Corpo, de Arnaldo Antunes (2015). Antes que cada aluno recebesse a cópia impressa, seguimos uma recomendação de Sueli Fernandes (2003) quando orienta que, preferencialmente, todo texto deve ser apresentado como ele é, e como circula socialmente. Escolhemos como estratégia levarmos o livro e à medida que circulava sendo manipulado pelos alunos, projetávamos a foto do músico e poeta- Arnaldo Antunes, para que o contexto de produção fosse apresentado à turma.

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Livro de Arnaldo Antunes (acervo pessoal.)

Figura 2: Poema dentro do livro.



Fonte: Livro de Arnaldo Antunes (acervo pessoal.)

Iniciamos o momento da primeira leitura, conduzido pela pesquisadora em concomitância com a interpretação do texto “O corpo”, do músico e escritor Arnaldo Antunes, projetado em Libras. Dessa forma, o recurso midiático que havia sido pensado e preparado para alcançar Moisés, possibilitou que todos, de alguma maneira, acessassem a Ls. A opção por termos disponibilizado o poema filmado seguiu a afirmação de Campos et al (2015, apud GIMBRONE et al, 1992) quando defende que a gravação em vídeo é o registro mais fidedigno das línguas visuogestuais.

Alguns pesquisadores, entre eles, Fernandes (2009, 2012) e Lacerda et al (2012, 2014) evidenciam que a sala de aula na escola regular é um espaço predominantemente oral em que a língua majoritária é o português falado e escrito, com isso a Libras permanece restrita e confinada à relação entre o intérprete e o aluno surdo, ocasionando que aspectos da identidade e cultura surda permaneçam desconhecidos e/ou negligenciados. Por outro lado, a inserção de um recurso didático como o registro audiovisual em Ls possibilitou que a condição linguística de Moisés fosse considerada, e contribuiu para romper com a perspectiva monolíngue tão presente nas escolas. Foi inevitável não percebermos a expressão de perplexidade de toda a turma quando iniciamos a exibição do vídeo, somamos a essa reação o sentimento de receptividade, que pôde ser comprovado pela maneira que interagiram com esse momento, no qual demonstraram muito interesse.

É válido ressaltar que foi preciso termos cuidado para não tornarmos a exibição dos vídeos como mais um impedimento no processo de aprendizagem de Moisés, considerando que ele entrou em contato com a Ls tardiamente e é filho de pais ouvintes, foi perfeitamente compreensível que não tivesse constituído uma linguagem que lhe possibilitasse entender todos os sinais do texto. Sobre isso, a atitude de prever e controlar as possíveis dificuldades nos ajudaram a considerar que precisávamos cercar aquele momento de uma atuação pedagógica atenta as possibilidades do aluno, e tratando-se especificamente da leitura, atividade que aparece em muitos relatos de surdos como algo intransponível, optamos por conduzi-la identificando os maiores entraves, mediando o entendimento e estabelecendo, como veremos na próxima etapa da oficina, um vínculo material entre a leitura e a escrita.

Algumas dificuldades de compreensão na leitura do texto “O corpo” pelo surdo coincidiram com as dificuldades de alguns ouvintes, de certa maneira atribuímos a questão referida a constituição da linguagem do texto poético, esse estranhamento pode ser explorado quando foram questionados sobre o trecho que acharam mais marcante e posteriormente tiveram que justificar. Sobre isso, Moisés escolheu o verso “O corpo tem alguém como recheio” (Antunes, 2015) o que nos possibilitou contextualizar o momento com atividade anterior quando, no início da oficina, conversávamos sobre o que pode ser este recheio.

De acordo com as proposições feitas por Fernandes (2003, 2006) o professor não deve abrir mão de explorar os elementos paratextuais cujo reconhecimento potencializará a leitura, por isso a nossa condução enfatizou a organização em proza, os enunciados afirmativos e

explicativos sinalizados com o ponto de seguimento e sua associação com o uso das maiúsculas no início das frases posteriores, de maneira geral foi uma exposição muito funcional para que ele, sobretudo, percebesse visualmente uma dos aspectos que se referem ao uso das maiúsculas e do sinal de ponto.

Pudemos observar um comportamento recorrente nele, aquelas palavras que desconhecia parecia buscar familiaridade nos seus próprios fragmentos, o que condiz com a rota lexical defendida por Fernandes (2003), a sua percepção leitora focou nas propriedades visuais (ortográficas). Outro comportamento que teve foi o de ler acrescentando informações que não estavam no texto, isso aconteceu algumas vezes.

Somamos às observações acima, a informação de que havíamos levado um dicionário trilingue (Libras, língua portuguesa e inglês) para servir de apoio nas atividades de leitura, no entanto, todas as suas entradas eram iniciadas em língua portuguesa e não em língua de sinais, vale ressaltar que esse é um material pedagógico consolidado no mercado editorial, porém pressupõe um surdo que seja leitor autônomo da língua portuguesa.

Diante das questões citadas, foi preciso garantir que esse momento tomasse mais tempo do que havíamos planejado, a leitura foi “interrompida” em vários momentos para que fossem construídas relações de sentido significativas com o que estava sendo lido. Precisei dividir com a intérprete esse acompanhamento. Esbarramos em uma indicação feita por Fernandes (2003) de que a leitura parta de palavras e expressões que o aluno conheça, mas não houve essa possibilidade já que estávamos inseridos em um contexto do ensino fundamental II.

Conforme sugerido por Fernandes (2003), direcionamos o olhar de Moisés para alguns aspectos do texto porque percebemos que sozinho não iria percebê-los. Ainda que lide com a leitura numa perspectiva de conhecimento formal e curricular, a escola precisa estabelecer práticas sociais de leitura para fruição e lazer, prática que também contribuirá para o seu aprimoramento.

Iniciamos o momento de leitura da Oficina, Histórias vividas de verdade, seguindo a proposta de Fernandes (2003). Apresentamos o gênero relato pessoal e de memória, recuperamos alguns trechos da atividade anterior, a roda de conversa, e destacamos com a projeção de uma foto que iríamos ler um texto da escritora Clarice Lispector. Seria um relato da escritora sobre um determinado passeio que fazia com seu pai. A familiaridade com o enredo trazido pelo texto,

aliada à roda de conversa anterior favoreceu a compreensão global do texto pela turma, no entanto, Moisés não leu de forma autônoma.

Utilizamos novamente o texto traduzido em libras com uma projeção, mais uma vez reforçamos a importância desse recurso como um importante dispositivo pedagógico, sobretudo para os profissionais que trabalham com intérpretes em salas inclusivas. O texto lido em Língua de Sinais tem uma dimensão que vai além da noção instrumental da língua, esse momento possibilitou que Moisés fizesse várias referências sobre o texto, ampliasse o seu vocabulário e mobilizasse suas hipóteses sobre os sentidos transitados pelo texto.

Trabalhamos com alguns aspectos linguísticos, como as expressões que marcam o tempo dentro do texto e os verbos, tanto um quanto outro aspecto foram destacados e explicados, possibilitando que Moisés lesse “porções de texto”, estratégia indicada por Fernandes (2003) para que o ato de ler seja percebido pelo surdo como uma atividade acessível e que demanda o exercício da autonomia, ao ler estas “unidades de sentido”, ainda que de forma insegura, Moisés demonstrou ter compreendido que o seu papel como leitor é muito importante, porque é parte integrante e ativa do processo de leitura. Mesmo com o apoio e a interferência da professora e da intérprete na condução da atividade, percebemos que alguns fragmentos textuais foram internalizados por ele, possibilitando de forma progressiva que construísse sentidos novos, preenchesse lacunas e, por fim, domine progressivamente os aspectos estruturais.

Observamos também que houve uma incidência de ler de forma mecânica, ou seja, palavra e sinal que representa, o que caracteriza a leitura apenas como decodificação, levantamos aqui uma questão que nos pareceu importante, assim como a escrita que veremos a seguir, os procedimentos de leitura escolhidos pelo leitor surdo precisam de mais pesquisas, porque embora haja uma compreensão teórica consolidada em torno dos ouvintes, percebemos que algumas características desses procedimentos diferem, por exemplo, Moisés leu buscando palavras que conhecia. Porém, o fato de não (re) conhecer muitas, comprometeu em parte o seu entendimento sobre o texto. Ele parou no título, “Banhos de mar”, reconheceu mar e a intérprete fez o sinal de “banhos”, mas houve uma dificuldade inicial para entender o contexto no qual a palavra estava sendo utilizada, já que não era o “banho” habitual. O próprio texto trouxe outras alusões à palavra em destaque, e fomos enriquecendo a leitura de Moisés com todas essas imagens. A nossa interferência pedagógica corroborou com Botelho (2015, p.62) quando defende que um montante

lexical não resolve os problemas de interpretação e produção textual, pois mesmo quando conhecem palavras não sabem considerá-las no contexto.

Em relação à terceira oficina, esta etapa teve como objetivo inicial a leitura de um texto “visual”, um curta metragem chamado “O cadeado”, que foi muito bem aproveitado por todos da sala, optamos por não fazer uma resenha inicial do filme, as informações foram restritas a explicar sobre a modalidade desse tipo de mídia e o local que havia sido produzido, Recôncavo baiano.

A apreciação do curta guardava uma relação com experiências vividas por eles na escola. De fato a metáfora do cadeado sintetizava tudo aquilo que não nos permite entrar no espaço escolar, as dificuldades pessoais e sociais que são, muitas vezes, naturalizadas. Um dos alunos relacionou uma das personagens com Moisés por causa da ausência de uma língua compartilhada, uma outra aluna inferiu sobre a paisagem do filme, explicando que era seca e aparentemente sem vida, no entanto os alunos (as personagens) eram vigorosos e felizes. Muitos alunos quiseram falar sobre as suas impressões que tiveram do filme, Moisés destacou a quantidade de deficientes físicos e que, ainda assim, todos iam para a escola. Importante destacar o posicionamento de Fernandes (2003, p.151) quando determina que a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas permitiram o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. Acrescentamos a essa afirmativa à relevância dos recursos imagéticos para o letramento dos surdos, de forma que, o seu status na sala de aula seja semelhante ao do texto escrito, pois, como vimos acima, o curta possibilitou que Moisés construísse sua narrativa, além de compará-la frente as outras narrativas.

5ª) Atividades para produção de textos escritos

Dentro das oficinas não houve um procedimento didático que tenha sido mais importante em detrimento de outro, a ideia foi concebida de forma que todos pudessem contribuir e se retroalimentassem como um ciclo que compartilhou objetivos a serem alcançados, com isso, pretendemos dizer que o sucesso na escrita está estritamente relacionado aos procedimentos que lhe antecedem e que lhe sucedem. A partir da exposição dos textos produzidos por Moisés, iremos seguir as análises.

Nas duas primeiras oficinas, o processo da escrita propriamente dito foi iniciado com a construção de um desenho. Para a primeira oficina, Moisés, assim como os outros alunos, fez um autorretrato, na segunda, a tarefa foi um desenho que contou sobre a narrativa que escreveria.

Figura 3: Autorretrato feito por Moisés (Of.01) **Figura 4:** Ficha narrativa. (Of.02)



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Como já foi dito, a indicação metodológica para que o trabalho com a escrita seja ancorado em imagens é bastante divulgada, sendo assim a nossa opção foi de valorizar também a capacidade de auto expressão como um dispositivo importante para evidenciar a experiência visual da surdez, que por sua vez, foi traduzida na forma como Moisés se percebeu e nas referências simbólicas que usou para contar sua história, os elementos usados no desenho (re)apareceram também na escrita dos textos, demonstrando que o seu processo de significação, tão característico do letramento, foi concretizado dentro desse processo.

Podemos observar na figura 4, que há uma palavra escrita, o desenho é híbrido, ou seja, tem imagens e tem uma palavra, muito provavelmente ele quis demarca-la pela sua relevância para a história, no entanto o nome “cobra” não apareceu quando, posteriormente, ele preencheu o

quadro. Quando foi questionado pela investigadora sobre a resposta escrita para a pergunta “O que aconteceu?”, o aluno explicou “a cobra no buraco”.

Depois desse momento, fizemos a leitura coletiva de um texto para duas das oficinas, a saber, a primeira e a terceira. Em relação à primeira, projetamos a imagem de um blog para que houvesse a compreensão sobre um dos usos sociais desse tipo de texto, a escolha dessa plataforma como exemplo, condiz com a proposta porque demonstra uma das atualizações do gênero Autorretrato que tem sido feita pelas mídias.

Na terceira oficina, a atividade que antecedeu a escrita da carta foi feita em dupla, Moisés sendo o único surdo da sala a fez com um colega ouvinte e com o auxílio da intérprete.

Figura 5: Ficha para trabalhar o contexto de produção do gênero carta de solicitação (Of.03)

Pedido	Destino	Justificativa
1) Aulas de Inglês	1) Para o prefeito	1a)
Ed. Física, na	o secretário	Para se comunicar
escola	de Educação	melhor como surdos.
		2a)

Pedido: Transporte escolar gratuito.
 Justificativa: Para os alunos que moram longe.

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns problemas com a escrita para o preenchimento da ficha foram identificados, a saber:

- ✓ No trecho que corresponde ao Pedido, ausência do conectivo “e”, uso indevido da vírgula e acentuação da palavra transporte.
- ✓ No trecho que corresponde ao Destino, a palavra educação foi escrita sem a cedilha.
- ✓ No trecho que corresponde a Justificativa, tivemos na 1ª, um traço da oralidade, a concordância feita com o pronome “se” mesmo tratando-se do plural.

Como os alunos identificaram duas questões importantes e quiseram registrá-las, utilizaram o espaço com linhas extras e fizeram outro Pedido e outra Justificativa, a saber

- ✓ No trecho que corresponde a segunda Justificativa, tivemos também outro problema com a concordância, desta vez o verbo não foi flexionado para o plural.

Em relação as questões citadas acima, optamos por utilizar a estratégia de lermos novamente com eles toda a ficha, e só depois fizemos as observações sobre as adequações, importante perceber que houve entendimento satisfatório sobre qual conteúdo deveria ser preenchido em cada item.

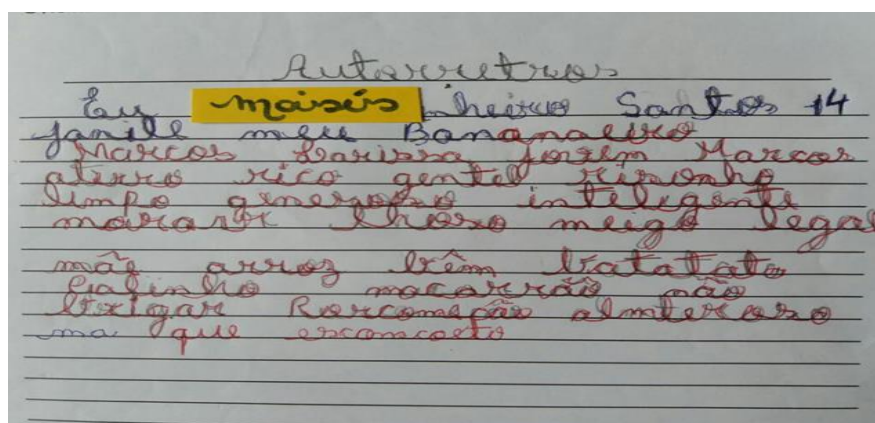
Uma observação interessante sobre essa atividade, foi que a opção de escolher estudar libras dentro do currículo da escola foi do ouvinte, Moisés resumiu a sua necessidade as aulas de educação física. Essa experiência reforçou a tese de que precisamos oportunizar momentos de interação entre surdo(s) e ouvinte(s) na classe, embora tenha sido o aluno ouvinte que tenha escrito, o fato de trabalharem juntos possibilitou, entre outras coisas, a aprendizagem de alguns sinais pelo ouvinte e para ambos o acesso a novos significados e domínios do português escrito, trazidos pelas frases que foram construídas a partir da interação entre eles, da intérprete e da professora-pesquisadora.

Concordamos com Soares (2014) quando afirma que a pessoa letrada não é a mesma que era, uma vez que passa a transbordar mudança, ainda que esteja no processo, como foi o caso de Moisés que foi mudando o seu “modo de viver” na sala, participando das atividades da oficina, demarcando o seu lugar de aprendiz escrevendo, de maneira que até nos momentos de intervalo escrevia “palavras” aleatórias na lousa e pedia para que eu lesse, fazendo com que os próprios colegas ficassem surpresos, se antes existia qualquer tipo de indiferença sobre as questões que sua presença representava, acreditamos que os procedimentos adotados corroboraram para o que

André(2016) chama de ação docente efetiva, acrescentamos aqui a ideia de “estar sendo efetiva”, porque entendemos que foi um contínuo que envolveu muita reflexão, enfrentamento das dificuldades e ajustes, porque não há sentido na prática pedagógica se não houver condições de aprendizagem e mobilização docente.

Sobre a construção do texto Autorretrato, tivemos a primeira versão apresentada a seguir e a partir dela fizemos juntos com Moisés materiais de apoio para a reescrita.

Figura 6: 1ª versão do texto Autorretrato.



Fonte: Dados da pesquisa

As inferências dadas, pela professora pesquisadora no quadro abaixo, estão em itálico, e as sentenças consideradas incompreensíveis foram sublinhadas.

Quadro 2: Autorretros – Título (Autorretrato-Hipótese)

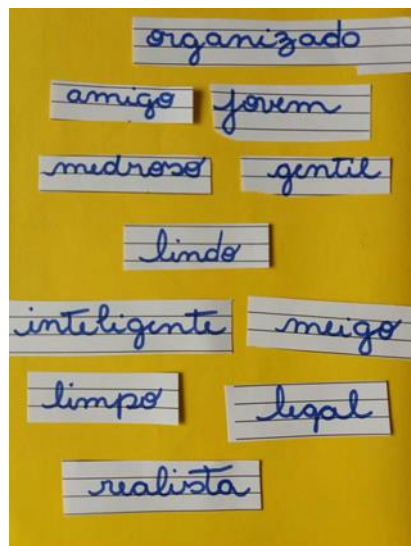
Texto original	Hipótese sobre o que foi escrito
Eu Moisés Santos 14 – Linha 1	Eu <i>sou</i> Moisés Santos, <i>tenho</i> 14 anos
Janile meu Bananeiro – Linha 2	<i>A minha mãe se chama Janile e meu bairro é o Bananeira.</i>
Marcos Larissa jovem Marcos – Linha 3	Marcos e Larissa <i>são jovens</i>
atirro rico gentil risonho - Linha 4	<u>atirro</u> <i>eu sou</i> rico, gentil, risonho
limpo generoso inteligente – Linha 5	limpo, generoso <i>e</i> inteligente
maravi lhoso meigo legal – Linha 6	maravilhoso, meigo <i>e</i> legal.

mãe arroz bêm batatato – Linha 7	<i>A minha mãe faz arroz bem e batata,</i>
Calinho macarrão não – Linha 8	<i>galinha e macarrão não (ou) galinha e macarrão.</i>
brigar Rorcomeção almteroso – Linha 9	<i>Não brigar no começo e não ser mentiroso.</i>
ma que escomoeto – Linha 10	<u>ma que escomoeto</u>

Fonte: Dados da pesquisa

Como havíamos dito, construímos material de apoio à aprendizagem da leitura e escrita baseado nas indicações de Fernandes (2003). Observamos que apesar de ter sido uma escrita com o apoio da intérprete nos momentos iniciais, há várias palavras que haviam sido memorizadas, interessante reforçar o uso do banco de palavras que inicialmente foi utilizado para construção do acróstico e a forma como foram recuperadas aqui. Destacamos que esse recurso didático foi indicado pelo método de Fernandes (2000; 2003).

Figura 7: Banco de palavras.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8: Material de apoio (Alfabeto da LP e datilologia em Libras.)



Fonte: Dados da pesquisa

Uma outra observação cabível é a dificuldade aparente na pontuação, o que Fernandes (2003; 2013) define como perfeitamente compreensível já que não há a consciência sonora sobre o texto. O procedimento pedagógico que utilizamos para começar a resolver essa questão foi explicando para Moisés que as palavras que pertencem a uma mesma classificação, como as características físicas e emocionais que ele havia usado no texto, deveriam estar separadas por vírgulas.

A partir dessa primeira versão, construímos junto com Moisés um glossário com palavras que haviam aparecido no texto, e outras inferidas pela pesquisadora e a intérprete para que o seu repertório fosse ampliado, e principalmente, para que aprimorasse a sua compreensão sobre o contexto de uso de cada palavra ou expressão.

As figuras a seguir representam parte da construção do glossário de Língua portuguesa e Libras.

Figura 9: Moisés recortando a imagem para “representar” uma pessoa morena



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10: Moisés escrevendo a partir do banco de palavras



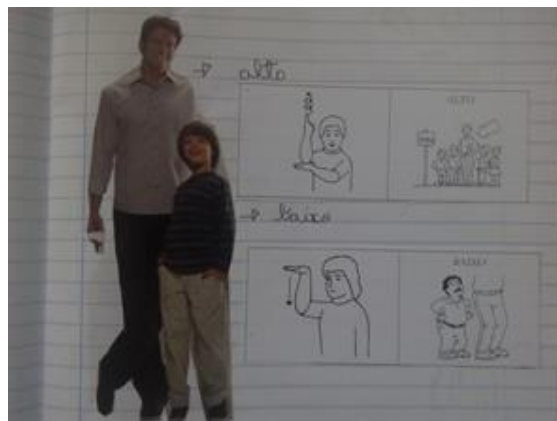
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11: Moisés escrevendo palavras que as gravuras representam



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12: Uma das páginas do glossário



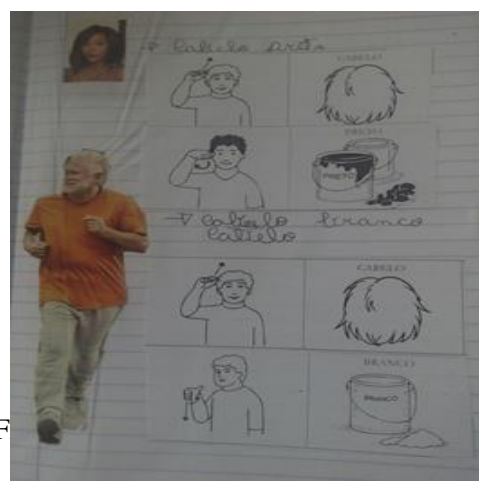
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13: página do glossário



Fonte: Dados da pesquisa

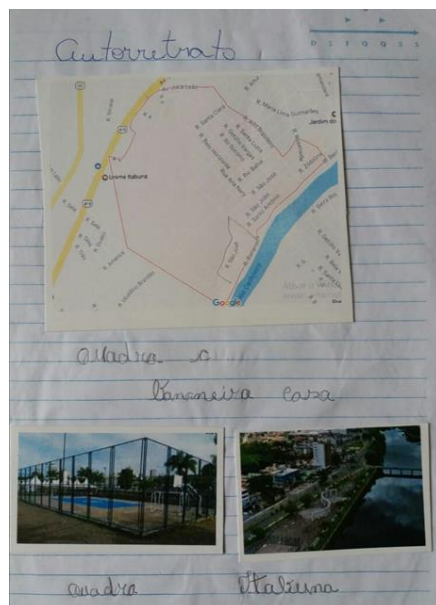
Figura 14: página do glossário



F

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 15: Glossário de Língua portuguesa e Libras, exemplo de página sobre registro do contexto da palavra Quadra.

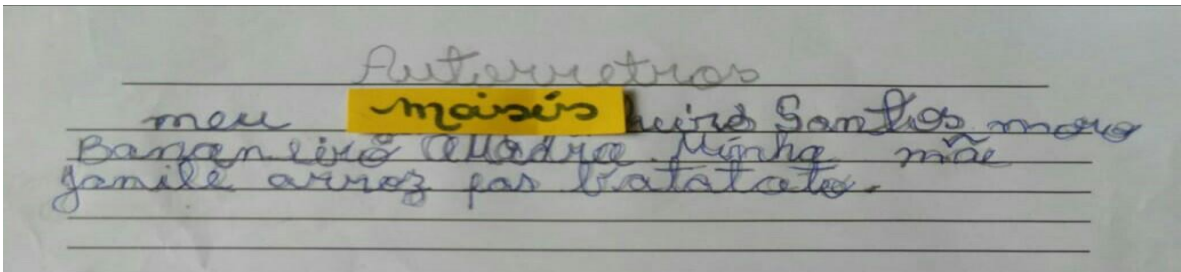


Fonte: Dados da pesquisa.

A produção desses materiais de apoio foram momentos que guardaram algumas singularidades, primeiro porque partiu da produção textual do aluno surdo, sujeito ativo na sua aprendizagem, e que é parte fundamental nas trocas entre o professor e o aluno. Depois, porque sinalizam que precisamos disponibilizar recursos didáticos para favorecer a ação docente. Algumas imagens precisaram ser impressas no momento da oficina, logo, a escola precisa disponibilizar das ferramentas compatíveis com a educação dos surdos. Fernandes (2003) e Botelho (2015) reforçam que é necessário que o professor direcione o seu fazer pedagógico para a superação das barreiras que impedem os surdos de transitarem pelo universo da leitura e escrita, e essa incursão só será possível por meio da oferta de experiências visuais, porque quanto mais acessarem e manipularem sua língua, filmes, fotos, gravuras, projeções diversas e etc, lhes será conferido o momento para consolidar suas aprendizagens.

A produção teve o objetivo de contribuir para uma autonomia na leitura e escrita, logo abaixo, teremos a 2ª versão do texto Autorretrato.

Figura 16: 2ª versão do texto Autorretrato.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao texto acima, verificamos que merece atenção a adequação linguística que houve, o texto se apresenta relativamente pequeno, porém foi escrito com maior autonomia de Moisés. Podemos conferir que houve a substituição do pronome pessoal “Eu” da primeira versão, pelo pronome possessivo “Meu”. Outro aspecto foi o acréscimo do verbo “moro” (morar), e em relação ao verbo, como no primeiro texto houve a referência do lugar onde vive, Bairro Bananeira, explicamos pra ele qual seria o verbo usual como poderia utilizá-lo. Além da localização trazida pelo bairro, ele recuperou no texto o que havia aprendido na construção do glossário, “Quadra”, demonstrando compreensão sobre a explicação que havíamos feito, pois como foi representado na figura, o seu bairro é organizado a partir da numeração de quadras. Para finalizar, depois do ponto de seguimento a palavra “Minha” foi escrita com maiúscula, assim como o nome dele e o nome do bairro, informações que também havíamos explorado. A sua base linguística, a Libras, pode ser percebida, entre outros indícios textuais, pela frase “*Jamilé arroz faz*”, que revela uma inversão, ao invés da ordem usual do português S-V-O (Sujeito – Verbo – Objeto), temos S-O-V.

Na oficina “Histórias vividas de verdade”, solicitei à intérprete que permanecesse ao lado dele, no entanto, que não fosse escriba, deixasse que ele escrevesse de maneira mais autônoma e espontânea possível, recorrendo a ficha de apoio que havia preenchido e ao banco de palavras. A primeira versão do texto escrito por Moisés ficou assim:

Enunciado 6 : COBRA COMER PASSARO DORMIR BARRIGA CHEIA (depois de comer o passarinho, a cobra dormiu de barriga cheia.)

A transcrição acima foi feita pela intérprete, simultaneamente, à medida que Moisés fazia a leitura, ela anotava. No texto original, podem ser vistos vários fragmentos de palavras e outras que foram criadas, mas também alguns vocábulos que ele conhecia (chapéu, mundo, buraco e cobra). Em relação aos fragmentos, eles materializam o que Fernandes (2003; 2006) descreve como reconhecimento da forma ortográfica (Rota lexical). Poderíamos inferir, a partir dos dados, que Moisés está iniciando o seu processo de assimilação e organização do dicionário mental.

Quando lemos o texto por algumas vezes, ficamos nos perguntando quais reformulações poderiam ser propostas, porque há aspectos que precisavam ser priorizados em detrimento de outros, mas, inicialmente, houve a necessidade de revisitar “socialmente” o quê aquele registro representava. Moisés, assim como muitos outros surdos refletem, como diria Fernandes (2006), “o fantasma de Milão”, só que agora a proibição é velada, mas permanece, por exemplo, na ausência de políticas públicas que garantam que a língua de sinais seja compartilhada pela família e escola.

Como poderíamos classificar a produção escrita de Moisés, seria um texto? A nossa tradição gramatical nos diz que não, afinal, pra ser texto é preciso que haja unidade de sentido. Depois, o quê um professor de Lp pode fazer com essa *pseudo escrita*, na qual aparecem, majoritariamente, a junção entre fragmentos de várias palavras? As duas questões são oportunas porque trazem para a superfície da nossa discussão o que não tem sido enfrentado pela escola. A escrita tecida por Moisés é uma escrita compartilhada por muitos outros surdos, inclusive universitários, Harrison e Nakasato (2015) desenvolveram um estudo no qual comprovaram que alunos surdos do ensino superior tiveram resultados extremamente insatisfatórios relacionados à escrita, quando as produções eram feitas sem escribas.

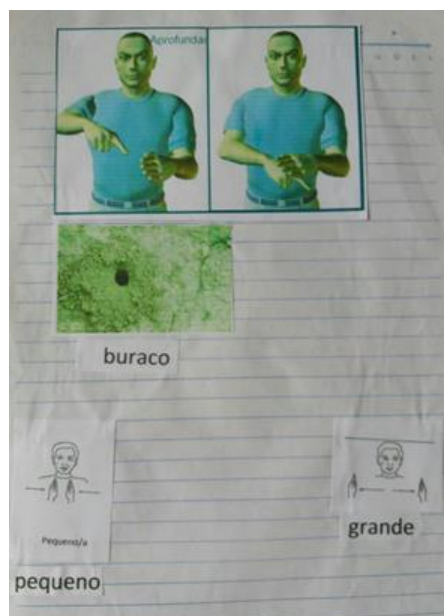
Por outro lado, embora não seja o foco do nosso trabalho, vimos através da transcrição da Libras para o português, que a sua narração foi perfeitamente compreensível (coerente). Um indício de que a escola precisa querer compreender quais concepções de sujeito, assim como de ensino, subjazem essa escrita. Afinal, sua produção nessa modalidade, não correspondeu ao que esperávamos diante da sua escolaridade, mas ainda assim, demonstra o quanto resiste dentro de um território educacional que permanece com práticas ouvintistas.

Karnopp (2012, p. 226) enfatiza que o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos. O que tem contribuído para que haja uma distância significativa entre as práticas discursivas dos surdos e as práticas esperadas pelo docente. Dessa maneira, essas reflexões ratificam a nossa opção pedagógica de que a relação de quem produz o “texto” e o próprio texto não pode ser desconsiderada. Nessa perspectiva, a *pseudo escrita* de Moisés também reflete a educação bilíngua que lhe tem sido disponibilizada, delineada sob uma aparente aceitabilidade da diferença linguística na escola. Ainda, de acordo com Karnopp (2012, p. 227), as produções textuais de surdos, muitas vezes consideradas “erradas” e como “não-textos”, tem uma explicação lógica, científica, linguística, histórica (...) sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores.

Moisés escreveu na interlíngua. No seu texto aparece a sua língua de transição, ou seja, não é a libras e nem o português, mas trouxe características das duas e, inclusive, demonstra sua capacidade plena em fazer hipóteses sobre a língua alvo.

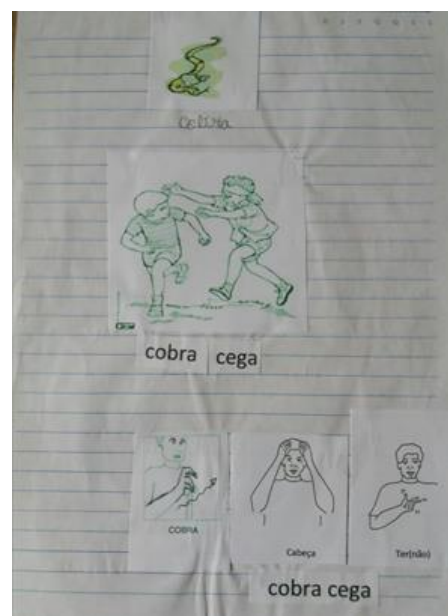
Partindo dessa atividade de produção escrita, orientamos Moisés na construção do “zoom nas palavras” que apareceram no seu texto em libras e em Lp.

Figura 18: Zoom na palavra.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 19: Zoom na palavra



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 20: Zoom na palavra (verbo)



Fonte: Dados da pesquisa

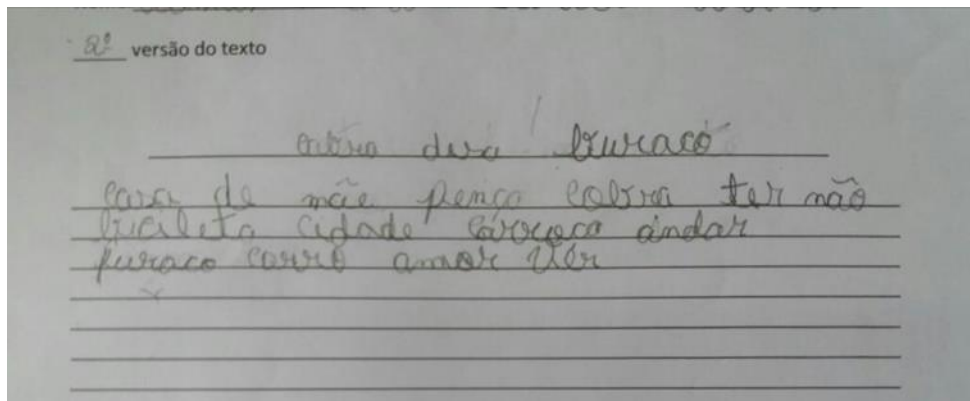
A estratégia acima foi indicada por Fernandes (2006, p. 12) e tem como objetivo contribuir para a ampliação do “zoom” do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significado mais amplas. A nossa observação em relação ao “zoom” se refere ao fato de que o que parece óbvio para o aluno ouvinte, nem sempre é óbvio para o aluno surdo, não podemos esquecer que 95% desses sujeitos são filhos de pais ouvintes, muitas informações, narrativas familiares, histórias e conversas variadas não são compartilhadas com eles no seu ambiente familiar, e a escola acaba acumulando mais responsabilidade, inclusive de agregar adultos surdos fluentes em Ls como contadores de história e professor de libras.

O procedimento demonstrado, embora simples, influenciou significativamente na compreensão leitora de Moisés e sua produção escrita. Aliás, todos os materiais de apoio à leitura e escrita que foram produzidos, colaboraram, inclusive, para que direcionássemos o seu olhar para aspectos dos textos que, possivelmente, sozinho não conseguiria captar. Fernandes (2006) denomina o professor de figura central na mediação da aprendizagem, justificando que a sua condução propiciará ou não as descobertas que são feitas através da leitura.

Outras habilidades de escrita também foram acionadas para garantir as características discursivas presentes no gênero, relembramos da leitura do conto escrito em 1ª pessoa, explicamos novamente as características do gênero e sobre o uso do pretérito.

O resultado pode ser visto abaixo, na 2ª versão do relato pessoal, oficina: Histórias vividas de verdade.

Figura 21: 2ª versão do relato pessoal (Of. 02)



Fonte: Dados da pesquisa

No quadro abaixo estão às inferências dadas pela professora pesquisadora que estão em itálico, e as sentenças verbais foram flexionadas na hipótese de escrita.

Quadro 3: Cobra desce buraco – Título original

Texto original	Hipótese sobre o que foi escrito
casa de mãe pença cobra ter não – 1ª linha	<i>Eu pensei que na casa da minha mãe não tivesse cobra</i>
bicileta cidade carroça andar – 2ª linha	<i>eu estava andando pela cidade de bicileta</i> ou <i>eu estava andando pela cidade de carroça</i>
Furaco carro amor ver – 3ª linha	<i>Eu vi um carro perto do buraco.</i> amor

Nessa segunda elaboração, o aluno surdo também demarcou o título do texto. Podemos constatar alguns dos vocábulos que foram trabalhados no “zoom” das palavras, como: bicicleta, andar e carroça. O texto é compreensível, um dado importante foi que Moisés conseguiu

desenvolver essa produção com autonomia. Convém explicitar que todo o processo descrito até agora foi fundamentado no reconhecimento da Ls como a língua de acesso dele ao conhecimento lexical, gramatical e estrutural dos gêneros trabalhados.

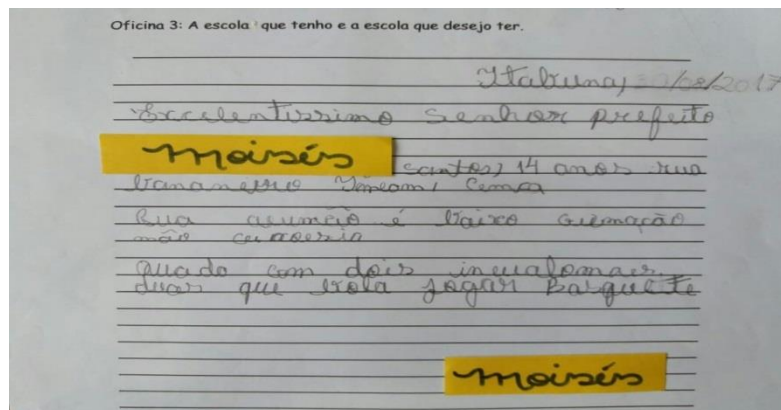
Ainda sobre a análise, na 2ª linha enumerou três vocábulos semelhantes, porém não recuperou o uso da vírgula que havíamos trabalhado na oficina anterior. Tentou flexionar o verbo “pensar” e usou a preposição “de” na 1ª linha, supomos que também tenha sido resultado do “zoom” das palavras, pois o uso de preposições não é um aspecto comum na escrita surda. Outro traço que pode exemplificá-la é a colocação do advérbio de negação depois do verbo, exemplo: “cobra ter não”.

Quando pedimos que Moisés lesse a 2ª versão que havia feito, percebemos que as palavras da atividade anterior (zoom) haviam sido registradas no seu dicionário mental, e além de serem reconhecidas no seu texto, foram compreendidas dentro do contexto que estavam localizadas.

A última produção escrita, que correspondeu ao gênero carta de solicitação (Oficina 3 “A escola que tenho e a escola que desejo ter”), e foi a mais comprometida devido à ausência da intérprete, que mesmo tendo sido substituída, ele não quis participar da mesma forma que havia participado das outras. Um outro detalhe, é que o tempo dessa oficina precisou ser mais compacto para atender ao calendário da escola.

Os momentos anteriores dessa oficina haviam sido bem proveitosos, e a continuidade se deu com a demonstração de um modelo de carta de solicitação. Exploramos as características específicas do gênero e fomos para a escrita. Moisés iniciou a atividade com outro aluno, mas não quis concluí-la com ele, optou por terminar sozinho, e nós achamos pertinente não insistir que continuasse com o seu par. Sua carta ficou da seguinte forma:

Figura 22: 1ª versão da carta de solicitação



Fonte: dados da pesquisa

Quadro 4: Gênero textual – Carta de solicitação (Transcrição do texto original de Moisés)

Itabuna, __/__/2017
Excelentissimo Senhor prefeito
Moisés Santos, 14 anos rua bananeira Imeam, Cemca
Rua aeumão é baixo Gumação mão ceiaoesia
Quado com dois ineualomais duas que bola jogar basquete
Moisés Santos

Diferente dos outros textos, nesse, pudemos identificar a questão da visualidade dos surdos, a estrutura do gênero foi captada por Moisés e ele reproduziu na sua carta toda a ordem dos elementos textuais e a espacialidade que havia visto no modelo que tínhamos disponibilizado.

O aluno ouvinte havia feito no rascunho apenas a quem iria se referir na carta, o restante do texto foi escrito por Moisés. A atividade de escrita da carta possibilitou que houvesse uma representação bastante simbólica daquilo que fazia sentido para a classe como grupo social, cada dupla pode escolher de maneira muito singular o que gostaria de reivindicar para a escola, e Moisés, assim como os demais alunos, apresentou o seu olhar sobre o que acreditava ser importante. Ele demonstrou habilidade ao escolher elementos que deveriam compor a situação de interlocução do gênero carta de solicitação.

Cada trajetória com a escrita é singular. Em relação à construção da escrita pelos surdos essa singularidade ganha contornos muitos específicos e que não podem ser naturalizados pelo professor como desvios da norma padrão, perpetuando a ideia dos surdos como “deficientes linguísticos” (KARNOPP, 2012). A condição bilíngue dos surdos nas escolas inclusivas é muito

mais complexa do que aparenta, enquanto uma criança ouvinte entra na escola familiarizada com a língua portuguesa, a criança surda, em muitos casos, é introduzida nesse espaço sem ter sistematizado se quer a Língua de sinais.

A escrita de Moisés foge ao padrão do seu grupo, no entanto evidencia o modo e a forma como persiste enfrentando o ambiente escolar “letrado”. Ao tomar o seu enunciado, foi preciso considerarmos quais as possibilidades educacionais e letradas que usufruiu, assim como as restrições históricas, sociais e culturais. Karnopp (2012, p.225) ao tratar do tema da escrita dos surdos recorre aos seguintes subsídios teóricos,

O ponto de partida é um entendimento da natureza da escrita como um ato político, social, mental e linguístico. Considero a escrita como uma prática social, inserida em relações sociais de uma determinada comunidade, cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma.

Nesse sentido, a proposta do nosso trabalho dialogou com os princípios elencados pela pesquisadora, principalmente, porque procuramos considerar o contexto social e as práticas de leitura e escrita que Moisés faz parte. O olhar do professor deve ser para a percepção e valorização de uma escrita de natureza interacional, resultado do encontro e da comparação da Lp e da Ls. De maneira que, as práticas discursivas produzidas pelos surdos materializam a pluralidade linguística.

Para finalizar, a nossa pesquisa priorizou as discussões que envolvem a escrita da Lp, mas torna-se essencial destacar que o português é parte da formação dos surdos e não pode ser apreciado como o único objetivo a preencher as propostas educacionais desses sujeitos. Com isso, reiteramos a possibilidade de aprendizagem da escrita por esses alunos, mas resguardamos as especificidades já vistas e que pertencem à natureza da condição linguística bilíngue que os constitui.

6ª) Socialização e circulação dos textos

Optamos por analisar esta etapa final das oficinas juntas porque acabam dialogando entre si. De início, havíamos pensado que a turma iria aderir tranquilamente à proposta de um momento para que lessem os seus textos, mas nem todos participaram, Moisés leu o texto da

primeira oficina, “Autorretrato”, e leu também sua produção da segunda oficina, “Histórias vividas de verdade”.

O nosso objetivo com esse momento foi o de favorecer uma troca de experiências textuais entre eles, principalmente porque Moisés representa na sua turma um grupo minoritário e como outros grupos,

São privados de contribuir para o estoque coletivo do conhecimento cultural existente nesses grupos, pois a educação favorece um certo capital cultural: aquele da cultura dominante.(...) Sendo assim, é crucial lutar por um clima educacional, linguístico e cultural que proporcione mudanças, autonomia e emancipação e não apenas uma tolerância da pluralidade de manifestações, em que as manifestações críticas permanecem enclausuradas com o confinamento de guetos culturais(KARNOPP, 2012, p.232)

Todas as leituras feitas por Moisés foram acompanhadas atentamente por toda a turma, inclusive no final de cada uma delas, alguns alunos perguntavam sobre os sinais utilizados, seus respectivos significados e tentavam reproduzi-los, interação extremamente significativa para todos da turma.

Em relação à circulação de textos, optamos por seguir o que havíamos pensado, na primeira oficina fizemos um varal com os textos dentro da própria sala. Na segunda oficina, os textos foram entregues aos colegas. Assim, cada aluno escolhia o colega que gostaria que lesse sua história. Na última oficina, optamos por um mural também exposto dentro da classe.

Alguns alunos não quiseram expor os seus textos, inclusive Moisés foi um deles, a nossa suposição é que não gostaria que os outros vissem sua escrita. Tentamos contornar a situação de resistência, relembramos pra eles que os textos estão inseridos em contextos de produção específicos, com locais para circulação e leitores previstos. Percebemos que compreendiam, mas talvez, não fossem habituados a este tipo de atividade.

O comportamento de Moisés demonstra, entre outras coisas, a quase que inexistência de ter por que compartilhar as suas produções linguísticas. Talvez, fosse preciso um percurso maior com ele para que assumisse a sua escrita como um dos traços constituintes da sua diferença.

4.2 A relação entre o trabalho docente da professora de Língua Portuguesa e o trabalho do profissional intérprete da Ls na sala de aula

Tal como já referido anteriormente, a luta das comunidades surdas, no Brasil e no mundo, para que fossem compreendidas e reconhecidas como uma minoria linguística, somada ao movimento de inclusão que tem solidificado suas bases desde a década de 90, contribuíram decisivamente para que a educação de surdos no Brasil ficasse em evidência, dado que fica incontestável quando nos reportamos à Lei de Libras - no 10.436 de 2002 e o Decreto no 5626 de 2005, documentos que atualizaram as diretrizes nacionais e evidenciaram uma evolução nas discussões em torno desse tipo de educação.

Um dos aspectos trazidos pelas normativas citadas e que contribuiu para que houvesse uma maior visibilidade sobre o assunto foi a figura do intérprete de Libras, que deve ter a presença garantida tanto em ambientes educacionais como também nos outros espaços sociais. No *locus* onde a pesquisa foi realizada essa presença é uma realidade. Segundo informações da própria intérprete, todas as vezes que há matrícula de alunos surdos providencia-se esse profissional. E, embora essa prática já tenha se tornado padrão, destacamos que ela por si só não garante aos surdos o acesso a uma educação que atenda a sua condição de minoria, para que sejam, de fato incluídos, como vimos no decorrer do trabalho, há outros determinantes que precisam ser identificados e considerados.

Em relação a esse estudo, é importante considerar que inicialmente, não estava previsto uma categoria de análise que contemplasse a relação entre a atuação docente e o trabalho do intérprete, porém em decorrência das situações que emergiram durante o período da aplicação das oficinas foi inevitável não nos referirmos a essa relação. Dentro desse contexto a articulação entre esses profissionais é um dos fatores determinantes para contribuir ou não com o processo de inclusão.

Ao descrevermos algumas das situações que foram experimentadas na aplicação das oficinas, discutimos sobre a relação do professor de língua portuguesa e o intérprete no contexto da sala de aula da educação básica, percebendo os limites e entrelaçamentos dessas atuações como também os alcances, demarcando como essa relação foi construída e de que forma as interferências decorreram na prática do profissional docente. Lacerda (2003, p. 3), ao refletir

sobre a sua pesquisa defende que é necessário que haja debates permanentes sobre os efeitos e o modo como as práticas com a participação do intérprete se dão nas salas de aula. Buscando colaborar com essa discussão, iremos apresentar as análises que foram feitas a partir de algumas situações diluídas no decorrer do texto.

No que concerne aos aspectos conflituosos ou de negociação que houve entre a dinâmica do trabalho do professor, que foi a minha dinâmica e a atuação da intérprete, de antemão, compactuamos com Lacerda (2000, p. 9) sobre a necessidade de que essa parceria seja bem articulada, envolvendo inclusive os outros segmentos da escola, como coordenação pedagógica e o serviço de orientação. A lacuna gerada pela ausência dessa articulação pode ser constatada de maneira bastante evidente, já que não houve um tempo previsto para que a intérprete pudesse, junto com a professora pesquisadora, participar de um momento anterior à execução das oficinas, onde fosse materializado o entendimento de que antes de qualquer prática pedagógica deva haver o planejamento. Quando a profissional foi solicitada, justificou que não teria tempo disponível e destacou que não é habitual que planeje com os professores da escola, então a solução encontrada foi que o encontro fosse substituído por trocas de e-mail.

Com relação a essa demanda, é oportuno considerar que o profissional ILS que atua nessa escola responde por todas as disciplinas do currículo. Assim, como garantir a sua participação no planejamento de forma que esse momento aconteça dentro da sua carga horária de trabalho? E ainda, como possibilitar que seja um momento proveitoso para todas as áreas de conhecimento? Será que esse profissional está apto para atender a todas as áreas do currículo? São questionamentos oportunos e pertinentes com a realidade encontrada, e que reforçam o caráter de adequação que envolve essa atuação. Lacerda (2000, p. 10) irá contribuir acrescentando que

...seria desejável que o intérprete participasse também do planejamento de estratégias de aula, já que tem um conhecimento significativo sobre a surdez. Assim, uma escola que se quer inclusiva precisa abrir espaço para a participação do intérprete nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, uma vez que a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa surda.

A necessidade demonstrada pela autora reforça a discussão anterior e remete à peculiaridade pedagógica constituída a partir da presença dos intérpretes nas salas de aula, contudo há uma provocação no trecho mencionado que merece destaque, se é imperativo que haja

inclusão, ela também precisa alcançar os profissionais que atuam na área, assim o intérprete ao ser incluído em planejamentos de aulas, encontros coletivos, reuniões e outras atividades da área educacional, será um indicativo de que, *a priori*, estamos caminhando para efetivamente tornar a escola para todos, afinal como incluir o surdo se o próprio intérprete, em muitos espaços escolares, também não tem sido incluído?

É evidente que essa formação interfere na prática de qualquer professor, ainda que não haja uma colaboração plena entre ambos, não há como desconsiderar as mudanças trazidas a partir da presença desses profissionais nas escolas. Lacerda (2003) em sua pesquisa constatou que muitos professores sentem-se observados e avaliados com a presença do intérprete, com isso há um desconforto e uma sensação de invasão dos seus trabalhos.

Complementar a essa perspectiva, pudemos experimentar com as oficinas, um trabalho priorizando parceria, o que foi fundamental, porque possibilitou muitas trocas de conhecimentos. Desde o primeiro momento, pudemos perceber o interesse da intérprete em compartilhar sobre o trabalho com Moisés, destacando as suas habilidades e descrevendo também algumas dificuldades. Sobre isso, Lacerda (2000, p.9) argumenta que o intérprete precisa poder revelar suas dúvidas e negociar conteúdos com o professor, de forma que favoreça a aprendizagem do aluno. Por outro lado, verificamos também que o professor precisa dos retornos trazidos por esse profissional, um exemplo é quando Fernandes (2003, p.89) afirma que a pré-história linguístico-afetivo-emocional do surdo não é investigada pela escola, esse processo investigativo poderá ocorrer (ou não) se houver um espaço/tempo para que ambos os profissionais possam identificar aspectos importantes e que justificam o nível linguístico apresentado pelo aluno surdo.

Ainda que sejam papéis distintos, as atuações profissionais em discussão dividem o mesmo espaço da sala de aula e se entrelaçam continuamente.

O relato acima trouxe algumas reflexões. A primeira refere-se à aquisição da Ls de Moisés sendo construída através do contato com uma ouvinte, esse aspecto precisa ser visto com cautela, sobre isso Lacerda (2000, p. 13) recomenda que

Um grupo de surdos poderia favorecer mais discussões em sinais e trocas de ideias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez. Um único surdo em sala não pode partilhar uma série de experiências marcadas por sua surdez, fazendo com que suas diferenças fiquem ainda mais destacadas dificultando a efetivação de uma proposta de integração escolar.

Com essa indicação dada pela pesquisadora, fica demarcada a importância da escola pensar coletivamente e não só criar, mas executar possibilidades que minimizem os danos, que já não são poucos, e que acometem os estudantes surdos. A indicação da presença de pares Surdos, é um imperativo também defendido por Botelho (2015), para a autora a ausência de convivência entre esses sujeitos dificulta a construção das suas identidades, dessa forma, verificamos que para a escola há um entendimento cristalizado de que esse contato se restringe apenas à interação social, e por isso pode ser, sem prejuízo, substituído pelo contato com os ouvintes.

Pelas razões supracitadas, reafirmamos que o caminho mais adequado, ainda que em muitos casos seja oferecido tardiamente, é o que possibilita o contato com outro(s) surdo(s) no mesmo espaço da sala de aula, é essa a condição, para que acessem as mais variadas trocas discursivas, em que poderão perceber como se constituem como sujeitos (surdos), negociando suas formas de compreensão sobre o mundo, compartilhando e percebendo, a partir da diferença instalada predominantemente pela Ls, a sua identificação política e cultural.

Constatamos nas primeiras atividades de escrita que havia um hábito entre a intérprete e o surdo, a profissional se comportava como escriba do aluno. De forma que, ele estava acostumado a não exercitar a sua leitura e escrita. O que parece ser um procedimento de colaboração, termina por perpetuar hábitos comportamentais que não contribuem em nada para o desenvolvimento cognitivo e social desse sujeito. A nossa opção foi de conversar inicialmente com a profissional e depois com os dois, de forma que, pudemos conscientizá-los sobre o direito de Moisés de aprender a ler e escrever.

Melo e Soares (2012) lembram que é cada vez mais evidente, visto a complexidade da inclusão escolar de surdos, que a atuação técnica desse profissional se restrinja a tradução. Com isso, os pesquisadores destacam que para além da proficiência das línguas envolvidas (Português e Libras), o esforço das políticas públicas vigentes deveriam se pautar no desenvolvimento de reflexões mais amplas, enfocando que a atuação do ILS tenha uma vertente fundamentalmente educacional.

A partir do nosso contexto, defendemos a importância deste profissional para a educação dos surdos e reiteramos mais um aspecto, a prática pedagógica do professor de Lp e outras disciplinas é atravessada pela figura do intérprete, principalmente quando não é fluente em Libras, situação muito comum nas escolas de educação básica. Por isso, torna-se cada vez mais

oportuna a necessidade de a comunidade escolar discutir sobre as questões inerentes dessa atuação, haja vista a natureza do trabalho e a realidade que enfrenta na escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar de que forma as oficinas de letramento poderiam contribuir para o aprendizado da língua portuguesa escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental II, que frequentam salas regulares no município. Para alcançar esse objetivo, foi necessário, inicialmente, fazer um percurso de revisão teórica, onde foram visitados aspectos que se relacionavam com as concepções que envolvem os surdos, a educação dentro de uma perspectiva histórica e os documentos legais vigentes. A opção de termos iniciado a nossa pesquisa assim, justificou-se, em grande medida, pela necessidade de autoformação, sabemos que dentro da profissão docente muitos enfrentamentos que fazemos no cotidiano escolar são tão naturalizados, que nem questionamos os enlaces históricos e sociais que lhes originaram.

Em continuidade a pesquisa bibliográfica, procuramos adentrar nos pressupostos teóricos que orientaram a sistematização da proposta bilíngue pelo MEC, assim como compreender com mais profundidade os postulados trazidos por Fernandes (2003; 2006; 2009) sobre educação de surdos e letramento, visto que, foram essas temáticas que embasaram e organizaram a nossa atuação pedagógica nas oficinas de letramento.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, constatamos que muitos embates que envolvem a educação dos surdos resultam de estruturas políticas e sociais profundas cujo reflexo pode ser visto de forma muito clara na forma como a escola é organizada.

Destacamos mais uma vez a necessidade de que os professores tenham acesso a aprendizagem da língua de sinais, sobre isso não poderíamos deixar de manifestar como foi inquietante manejar e elaborar (pequenos) discursos em libras, a tentativa de diálogo era permanente e muitas vezes precisou ser mediado pela intérprete, inclusive nos momentos de orientação e projeção sobre as atividades propostas. Nós, assim como outros docentes, estamos em processo de aprendizagem da libras, e por mais que haja uma intenção valorativa sobre o papel do intérprete na classe, entendemos que o melhor caminho será aquele no qual o(s) professor(es) alcance(m) níveis de suficiência e de domínio que lhe permitam promover interações comunicativas com os surdos sem que para isso dependa(m) exclusivamente do intérprete.

Defendemos a permanência desse profissional nas escolas de ensino fundamental II, assim como também em outros segmentos, mas acreditamos que os parâmetros legais que orientaram

essa inserção e atuação precisam ser revistos, de forma que seja garantido aos alunos surdos que ainda não tenham tido acesso a Ls ou que o seu conhecimento sobre a língua esteja em construção, que essa aprendizagem se dê em contato com outro surdo, fluente e capaz de consolidar junto à escola um trabalho de colaboração para evitar que crianças e adolescentes surdos sejam expostos ao ensino formal da Lp escrita independente do seu nível de conhecimento da Ls.

Reconhecer as diferenças sociolinguísticas do povo surdo deve ser algo que se traduza em uma abertura e promoção de práticas educativas que incidam de maneira direta sobre os diversos âmbitos sociais e não apenas à escola, isto significa, a priori, que a “Comunidade Surda” local possa participar ativamente das comunidades escolares existentes nos municípios, e que esse diálogo seja reconhecido como essencial para a consolidação da educação desses sujeitos. Sobre essa possibilidade de rede, reiteramos que não se trata de algo novo, pelo contrário! A ausência dessa conexão é um dos fatores que contribui para perpetuar as forças ideológicas de exclusão ou as que forjam um pseudobilinguismo. (QUADROS, 1997, 2005; SKLIAR, 1999, 2005; STROBEL, 2006; FERNANDES, 2009; BOTELHO, 2015). A propósito disso, será que o lugar do bilinguismo na educação básica é na Sala de Recursos Multifuncional? E ainda, quais outros espaços deveriam ser disponibilizados na escola comum?

Aos questionamentos acima, somamos a constatação de que muitos surdos apresentam uma situação linguística complexa, chegam na escola sem terem tido contato com a Ls, como foi o caso de Moisés, ou ainda, não se reconhecem como surdos, e assim, seguem sem o aprendizado da língua portuguesa e da Ls. A esse respeito, qual proposta de bilinguismo defender para que contemple essas diferenças?

As evidências indicaram que os surdos ficam vulneráveis a aprenderem a Ls a partir do contato com o intérprete, que por sua vez é ouvinte. Esse é outro enquadramento da realidade que precisa ser considerado para que exista uma clareza sobre quais são as implicações do formato de bilinguismo simultâneo.

Quadros (2012, p. 192) afirma que o contexto bilíngue vivenciado pelos surdos é completamente atípico, porque envolve modalidades de língua diferentes nos espaços inclusivos. A autora considera que é preciso descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas. No momento das oficinas, esse “cruzamento fronteiroço” pode ser visto nas interlocuções feitas entre os surdos e ouvintes, e entre o surdo e suas produções. É provável que

anteriormente, não houve tantas oportunidades nas quais pudessem estabelecer essa relação entre as línguas, e a sala de aula acaba se personificando babélica, onde cada um representa uma língua.

O trabalho de pesquisa possibilitou um avanço nas reflexões teóricas e nas suas contribuições para a ação docente, ainda que as elaborações propostas, foram parte de um processo que tende a traduzir-se de maneira efetiva na prática pedagógica de Lp com alunos surdos, compreendemos e acreditamos que a escola, além de ofertar o acesso aos conhecimentos disciplinares, também é responsável pelos conhecimentos sociais que fazem parte da vida em sociedade. Dessa forma, as ações devem ser planejadas e efetivadas para transcenderem o âmbito da instituição escolar, possibilidade que já é aceita quando nos referimos ao português, no entanto, o desafio consiste em fomentar esse alcance também para Libras.

Em relação à escrita, constatamos nas três oficinas que sua aprendizagem é perfeitamente acessível ao(s) surdo(s), e sua construção será significativa à medida que tiverem acesso a vivências na língua portuguesa, que serão possíveis em práticas que se fundam no respeito à condição linguística desses sujeitos. A esse respeito, enfatizamos os procedimentos para leitura e escrita que foram adotados, e contribuíram para que ele “tivesse o que sinalizar”, além de termos como norte para o trabalho, o reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios que trazia.

O complemento das constatações acima também procede da produção escrita por Moisés e se refere ao seu autorreconhecimento como surdo, já que as suas produções eram atravessadas pela sua língua, a libras. Para isso, foi necessário que o provocássemos, excluindo qualquer possibilidade na qual se visse como “deficiente de linguagem”, porque a sua escrita antes de ser aceita pelo outro precisa ser aceita por si.

Os resultados deste estudo confirmam que muita coisa tem mudado sobre a educação de surdos, embora saibamos que ainda estamos aquém do que seria ideal e possível. Essas mudanças não aconteceram sob a luz de paradigmas políticos e sem que a comunidade surda fosse atendida nos seus direitos e reivindicações. Elas têm sido construídas ao longo de um tempo e são resultado de investigações científicas que envolvem várias áreas (Linguística, educacional, social, médica, sócio-antropológica...), e que nos permite, entre várias outras questões relevantes, recusar que a experiência da surdez seja continuamente atrelada à incapacidade.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p.35-50, jan./abr. 2009.

ALVES, Francislene C. e CASTANHO, Maria E. **Trajetórias sociais da formação de professores surdos universitários**. 2015.

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus Editora, 2016.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2015.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAALBAKI, A. C. F.; TEIXEIRA, V. G. **Lugar de transformações**: A oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos. Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/89-96>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. _____. Parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998c.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.

_____. Lei 10.098/00, de 19 de dezembro de 2000. Acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo ministro da Educação em 15 de agosto de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2006.

_____. Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010.

_____. _____. Nota Técnica sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. Lei nº 13.146, ano de 2015. Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília, DF, 2015.

BROCHADO, Sônia M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias de Língua de sinais brasileira. Tese de Doutorado. UNESP, 2003

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS L. F. (Orgs). Tenho um aluno surdo, e agora?. São Paulo: EduFSCar, 2014.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, 2012, p. 235-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DANTAS R. Multiletramentos, Bilinguismo e Inclusão: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no Ensino Fundamental II. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

DIAS, C. e Fernandes, D. 2000, Pesquisa Qualitativa: Características Gerais e Referências. Brasília, Março de 2000, da página da web <http://www.geocities.com/clauiaad/pesquisacientifica.pdf> acessada em julho de 2017.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos: algumas considerações. SEED/SUED/DEE, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba-PA: Editora Intersaberes, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Libras e escolarização de surdos: o que quer e o que pode essa língua?** Revista Direcional Educador, Edição 52, maio de 2009.

FERNANDES, S. Práticas de Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos. SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli de F. **Educação bilíngue para surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PA, 2003.

FERNANDES S. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In:SKLIAR, C.(Org.) Atualidade da Educação Bilingue para Surdos. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999

GERALDI, João Wanderley. O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos. In: ESPAÇO: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro: INES, n. 8, ago./dez., 1997b. P. 49-54

GERALDI, J. W. Portos de passagem. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, Liliane F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. P.135 a 151.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Bilinguismo individual. Revista UFG, ano X, N. 5, p. 162 a 173. Dezembro de 2008. Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2008/traducao.html.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARRISON, Kathryn,; NAKASATO R. Q. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C. B. ; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS S. R. L. de (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 65 a 71.

HARRISON, Kathryn, M. P. Libras: Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos-SP: EduFSCar, 2014. P. 27 a 36.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs) *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 225 a 233.

KASSAR, Mônica de C. M. **Uma breve história das pessoas com deficiência no Brasil**. In: MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Orgs.) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013. P. 33 a 76.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12ª edição. Campinas, SP, Pontes, 2009.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: junho de 2017.

_____. **A. Oficina de leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1995.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a LIBRAS e educação de surdos. São Carlos-SP: EduFSCar, 2014a.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B.(Orgs) *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas*. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B.(Orgs). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014b, p. 11 a 32.

LACERDA, Cristina B. F. de Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, Fapesp, 2009.

_____. C.B.F. de. A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula. Roma: relatório científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP. 2003.

_____. Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2000a. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf>. Acesso em: março de 2017.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, v.19, n. 46, 1998. Disponível em: http://www.cielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So1o1326219980003000007&lng=eng&nrm=iso . Acesso em: janeiro de 2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LIMA, M. de; CAMPOS I. L. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes.** In: LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a LIBRAS e educação de surdos. São Carlos-SP: EduFSCar, 2014. p. 37-61.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos.** In: **Cadernos de Educação.** FaE/ PPGE/UFPel. Pelotas[36]: 175-195. Mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LIMA, Maria do S. Correia. **Surdez, Bilingüismo e Inclusão:** entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. Tese de Doutorado, UNICAMP. 2004.

LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, Bilingüismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, M. Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Revista Nova Escola, n. 182, maio de 2005. (Entrevista na seção “Fala Mestre”).*

MELO, ANA. D. B. de; SOARES, F. P. O intérprete de Língua de Sinais (ILS) no Ensino Médio. In: LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs) **Letramento, Bilingüismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 373 a 390.

MENDES, E. S. **Um estudo sobre bilingüismo e letramento visual no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos no Ensino fundamental II.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRANDA M. I. **Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais**. In: SILVA, L. C. da S. e MIRANDA M. I. (Org) Pesquisa-ação: uma alternativa a práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012

MOITA, F. M.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MOURA, Maria C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS L. F. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação de surdos. São Carlos-SP: EduFSCar, 2014. Pg. 13 a 26.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística. In: MELO, H.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 187-216.

PERLIN, Gladis T.T. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51 a 73.

PERLIN, G. T.T. *et al.* **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Caderno Pedagógico).

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Ver. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n,3, p.521-539, set./dez. 2005.

QUADROS, Ronice M. **O “BI” em bilinguismo na educação de surdos**. In: LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs) Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. P.187 a 200.

QUADROS, Ronice M. (Org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

_____. **Inclusão de Surdos. In: Brasil. Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. 1. Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed: Porto Alegre, 1997.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RAMOS, C. R. Educação Inclusiva X Escola Bilíngue: Uma Falsa Oposição. Edição: 08-5, 2011. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/57>. Acesso em: agosto de 2018.

RIBEIRO, V. P. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Editora Prismas, 2013.

ROJO, R.. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Editora Parábola, 2009.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação dos surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SALOMON, D. V. Como fazer uma monografia. 10ª edição, Martins Fontes Editora, São Paulo. 2000

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antonio J. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira Escola Pública para Surdos em Paris** e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice M. (Org). Estudos Surdos I. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

SILVA, L.. C. da; MIRANDA, M. I. (Org.). **Pesquisa-ação uma alternativa a práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, S. G. de L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. 2008. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, porto Alegre, v.24, n.2, p. 15-32, 1999. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644> acesso em março de 2016.

SKLIAR, C.(Org.) **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos. Vol. 1 e 2.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. *Pedagogia Improvável da Diferença. E se o Outro não estivesse ai?* Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, R. A. **O letramento de alunos surdos para vida.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. 2012.

SOUZA, S. S.. *Memória, cotidianidade e implicações: construindo o Diário de Itinerância na pesquisa.* *Revista eletrônica Entrelugares*, v. 1, n.1, set. 2008 a fev. 2009. Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/sandro-artigo.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. L. **A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas.** 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/inclusive/getdoc.php?id=283&article&mode.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** princípios, políticas e prática em educação especial. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf >. Acesso em: 30 out. 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos. 2004.

APÊNDICE A:

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

Oficina: _____

Nome: _____

1) No texto escrito, há alguma informação que foi socializada pelo estudante no momento anterior ao da escrita propriamente dita ?

2) Em relação a estrutura composicional:

O texto atende ao gênero que deve pertencer? Por que ?

() sim () não () em parte

Qual o título que o texto recebeu?

Esse título dialoga com o texto escrito?

Quando questionado sobre onde poderíamos publicar esse texto, qual a resposta dada pelo estudante?

3) O estudante conseguiu, na sua escrita, favorecer tanto os aspectos composicionais do gênero quanto os aspectos relacionados ao conteúdo?

4) O posicionamento do estudante é sempre autônomo em relação as atividades propostas ou recorre e acata as sugestões feitas pelo professor?

5)O tema da oficina possibilitou uma proximidade maior com a atividade de escrita? Por que?

6)Quais momentos na oficina favoreceram mais a mediação do professor em relação a escrita?

7)Houveram momentos na oficina que foram desfavoráveis a mediação do professor?

8)Outras observações

APÊNDICE B: FICHA PERFIL DO ALUNO

1) Nome completo _____

2) Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/_____

3) Telefones para contato: _____

4) Endereço completo: _____

5) Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Outro responsável: _____

Sobre as questões da escola

6) Nome da escola: _____

Qual o seu ciclo/série? _____

7) Qual matéria escolar você mais gosta? _____

Por que? _____

E a que menos gosta? _____

Por que? _____

8) Você acredita ser importante que a Libras seja ensinada na escola? _____

Por que? _____

9) Quais línguas são usadas pela sua escola?

APÊNDICE C:

ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

1. Identificação

Pesquisador(a): Carla Nataly Andrade Pithon

Profa orientadora: Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Prof. Coorientador: Wolney Gomes

2. Registro das atividades

Local: IME

Data: ___/___/_____

Horário: ___:___ às ___:___

Sujeitos envolvidos:

Objetivo:

Oficina de letramento:

Recursos utilizados:

Desdobramentos e impressões/comentários:

Resultados alcançados

Dificuldades apresentadas durante o desenvolvimento das atividades

Outras observações
