

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS

VITÓRIA
2009

EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada por Ednalva Gutierrez Rodrigues ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Educação e Linguagens.
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA
2009

R696a Rodrigues, Ednalva Gutierrez
 A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas /
 Ednalva Gutierrez Rodrigues. – 2009.
 126f. :

 Orientador: Claudia Maria Mendes Gontijo
 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
 Santo, Centro Pedagógico.

 1. Alfabetização 2. Surdez 3. Mediação I. Gontijo, Claudia
 Maria Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
 Centro Pedagógico. III. Título.

CDD 370

EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de ____ de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dr^a Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dr^a Moema Lucia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dr^a Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

A Silas, meu amado, com muita gratidão pelo seu amor incondicional e cuidado durante esta caminhada.

E aos meus filhos, Fernanda e Leonardo, pelo carinho e pela compreensão de minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas experiências significativas que confirmaram seu propósito na minha vida.

Aos meus pais, Hilda e Ernesto (*in memoriam*) pelo ensino e amor dedicados a mim e às minha irmãs Erilda, Neia e Keka pelo exemplo como educadoras de surdos.

Aos meus amigos pelas orações e à minha amiga Carmem pelas maravilhosas interlocuções regadas a deliciosos chás da tarde.

Aos profissionais da EMEF “Maria José Costa de Moraes”, em especial, à Albaniza, Ester, Mônica, Sandra e Zenildo, por permitirem a realização desta pesquisa em seu espaço profissional.

Às crianças e aos seus pais pela amizade e confiança.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória por viabilizar a concretização deste projeto.

À Penha por aceitar compartilhar comigo todos os desafios que surgiram e também pela amizade, apoio e companheirismo.

À Alina Bonella pela competência na revisão do texto.

Aos meus amigos de pesquisa por dividirem comigo suas certezas e incertezas em discussões riquíssimas que me impulsionaram a continuar.

Aos professores do Curso de Mestrado, em especial, às professoras Cleonara Maria Schwartz e Moema Lúcia Martins Rebouças por suas valiosas orientações na produção deste trabalho.

À professora Ana Cláudia Baliero Lodi por sua participação na banca de defesa.

À minha professora Cláudia Maria Mendes Gontijo por ter acreditado na possibilidade de caminhar comigo, pelas orientações sempre dialógicas e pelos desafios propostos que me fizeram amadurecer como pesquisadora. Enfim, por ser uma mediadora por excelência.

Não obstante a importância fundamental das funções biológicas para adquirir o modo de ser humano , no mundo dos homens o ato de nascer tem muito mais o caráter de um evento cultural do que de um acontecimento biológico, embora não deixe de ser uma celebração da vida.

ANGEL PINO

RESUMO

A dissertação integra a produção da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita que tem como foco investigar as práticas de alfabetização no Espírito Santo. Toma como referência em suas análises a perspectiva histórico-cultural e a concepção bakhtiniana de linguagem. Tem como principal objetivo compreender a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas matriculadas na segunda série de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória, ES. Adota o estudo de caso do tipo etnográfico como opção metodológica. Parte do pressuposto de que a língua de sinais é enunciativa e discursiva e que a criança surda, inserida em atividades dialógicas, pode se apropriar da linguagem escrita. A partir da análise de três eventos significativos, privilegiando a produção textual em língua de sinais, atividades sobre o sistema de escrita e produção textual escrita, conclui que pelo fato de a criança surda não estabelecer a relação entre fonema e grafema, a mediação por meio da língua de sinais será condição permanente para que haja êxito na produção escrita. Evidencia a memória como uma função de suma importância nesse processo, pois as crianças constroem os seus textos a partir das experiências compartilhadas. Considera a educação escolar fundamental nesse processo, concluindo que as concepções de sujeito e de linguagem do professor influenciam significativamente as possibilidades de aprendizagem das crianças surdas.

Palavras-chave: Mediação. Surdez. Alfabetização.

ABSTRACT

The essay integrates a work from Espírito Santo Federal University program of Posgraduate study in Education and Language and Alphabetization, Read and Written research group. Aim to investigate the alphabetization practices in the state based in a historical-cultural perspective and the bakhtinian conception of language. Its main goal is understand the learning of the written language by deaf children of the second grade, in an elementary and municipal school of Vitória, state of Espírito Santo. Adopts an ethnographic study case as a methodological option. Presuppose that the sign language is enunciative and discursive, thus, the deaf children can learn the written language by their insertion in dialogical activities. From the analysis of three significant events, favoring the textual production in sign language, activities about the written system and written textual production, it concludes that the mediation through sign language and the written one as mnemonic resource is considered permanent condition to be successful in the written production, due to not be possible for deaf children establish the reaction between phoneme and grapheme. Children produce their texts based in shared experiences, that way memory it stands out the as a very important function in the process. It considers the school education as fundamental in the process, concluding that subject conceptions and the teacher language determine the possibilities of learning of the deaf children.

Keywords: Mediation. Deafness. Alphabetization.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Estacionamento interno.....	53
Foto 2 - Corredor das salas de aula.....	53
Foto 3 - Salas do AEE, Educação Física e biblioteca.....	54
Foto 4 - Refeitório.....	54
Foto 5 - Pátio interno coberto.....	54
Foto 6 - Área externa com quadra coberta.	54
Foto 7 - Acesso à secretaria.....	55
Foto 8 - Cantina e refeitório	55
Foto 9 - Parede lateral.....	64
Foto 10 - Mesas com computadores.....	64
Foto 11 - Estante com materiais diversos.....	64
Foto 12 - Mural com fotos.....	64
Foto 13 - Quadro branco.....	65
Foto 14 - Cartaz com o alfabeto manual.....	65
Foto 15 - Armário dos professores.....	66
Foto 16 - Cartazes.....	66
Foto 17 - Trabalhos manuais 1.....	66
Foto 18 - Trabalhos manuais 2.....	66
Foto 19 - Mesa redonda.....	67
Foto 20 - Armário com jogos.....	67
Foto 21 - Mural de avisos.....	67
Foto 22 - Instrutor surdo e DAÍ.....	67
Foto 23 - Oficina de Libras - segunda série.....	68
Foto 24 - Instrutor surdo e Intérprete de Libras.....	68
Foto 25 - Instrutor surdo.....	68
Foto 26 - Intérprete e DAÍ.....	68
Foto 27 - Intérprete de Libras.....	69
Foto 28 - CAS no recreio.....	69
Foto 29 - DAÍ pergunta: SINAL?.....	69

Foto 30 - Resposta da funcionária mostrando o sinal.....	69
Foto 31- Turma da segunda série.....	89
Foto 32 - DAI sentada sozinha.....	89
Foto 33 - CAS aponta para a mochila.....	92
Foto 34 - Sinal da palavra <i>dois</i>	92
Foto 35 -Sinal da palavra <i>livros</i>	92
Foto 36 - Sinal da expressão <i>não tenho</i>	92
Foto 37 - Aula de Artes.....	93
Foto 38 - . Professora da sala de aula comum.....	93
Foto 39 - Alunos realizando atividades.....	94
Foto 40 - DAÍ na sala de aula.....	94
Foto 41 - CAS com a professora EVE.....	94
Foto 42 - DAÍ com a professora EVE.....	94
Foto 43- CAS em aula de leitura.....	95
Foto 44 - DAÍ com a professora substituta.....	95
Foto 45 - EVE distribuindo livros.....	102
Foto 46 - DAI pergunta:NOME?.....	102
Foto 47 - Sinal da palavra <i>livro</i>	103
Foto 48 - Sinal da expressão <i>não tenho</i>	103
Foto 49 - CAS pergunta: CAVALO?.....	103
Foto 50 - CAS aponta uma palavra.....	103
Foto 51 - CAS aponta o desenho.....	103
Foto 52 - Sinal da palavra <i>galinha</i>	103
Foto 53 - Aula de Inglês.....	104
Foto 54 - DAI e uma amiga.....	104
Foto 55 - Estagiário explicando a brincadeira e DAÍ no final da fila.....	105
Foto 56 - Todas as crianças correm, menos DAÍ.....	105
Foto 57 - Professora de Educação Física	106
Foto 58 - Ao fundo, a pedra que deu origem ao nome do parque.....	114
Foto 59 - Sinal da palavra <i>pato</i>	115
Foto 60 - CAS pergunta: NOME?.....	115

Foto 61 - Datilologia : P-A-T-O	115
Foto 62 - ZEN simula a tosquia.....	117
Foto 63 - Sinal da palavra <i>transforma</i>	117
Foto 64 - ZEN mostra a própria blusa.....	117
Foto 65 - ZEN mostra a blusa de CAS.....	117
Foto 66 - CAS simula a tosquia.....	118
Foto 67 - CAS e DAÍ mostram a blusa.....	118
Foto 68 - DAÍ no cercado dos perus.....	119
Foto 69 - CAM escreve nomes.....	122
Foto 70 - CAM completa a frase.....	122
Foto 71 - CAM escreve lista.....	123
Foto 72 - CAM apaga a frase.....	124
Foto 73 - CAM produz duas listas.....	124
Foto 74 - Classificador de Lua cheia.....	132
Foto 75 - CAS faz o sinal acompanhando ZEN.....	132
Foto 76 - DAÍ aponta a palavra <i>lua</i>	133
Foto 77 - Sinal da palavra <i>empanturrada</i>	133
Foto 78 - A letra B/b e R/r.....	136
Foto 79 - Letra maiúscula e minúscula.....	136
Foto 80 - Atividade de escrita.....	137
Foto 81 - Texto produzido por DAÍ.....	146
Foto 82 - Texto produzido por CAM.....	146
Foto 83 - Texto produzido por CAS.....	146
Foto 84 - CAS sinaliza a palavra <i>ZEN</i>	152
Foto 85 - A PB2 responde: NÃO.....	152
Foto 86 - CAS pergunta: ZEN?.....	153
Foto 87 - PB2 responde: SIM.....	153
Foto 88 - CAS reconhece ZEN.....	154
Foto 89 - Sinal da professora REN.....	154
Foto 90 - CAS aponta palavras do texto.....	158
Foto 91 - Sinal da palavra <i>dançar</i>	158

Foto 92 - CAS aponta a letra F.....	159
Foto 93 - Sinal da palavra <i>iguais</i>	159
Foto 94 - CAS soletra a letra P.....	160
Foto 95 - CAS soletra a letra A	160
Foto 96 - A PB2 pergunta: SINAL?.....	160
Foto 97 - CAS sinaliza a palavra <i>palhaço</i>	160
Foto 98 - CAS sinaliza a palavra <i>filmar</i>	167
Foto 99 - ZEN ensina o sinal da palavra <i>filmar</i>	167
Foto 100 - CAS sinaliza a palavra <i>quebrado</i>	168
Foto 101 - Surpresa de CAS.....	168
Foto 102 - CAS pensando	177
Foto 103 - CAS expressa que se lembrou.....	177
Foto 104 - ZEN imóvel.....	178
Foto 105 - ZEN dança.....	178
Foto 106 - CAS sinaliza a palavra <i>rolar</i>	178
Foto 107 - Sinal da palavra <i>mulher</i>	179
Foto 108 - Sinal da palavra <i>pequena</i>	179
Foto 109 - CAS sinaliza a palavra <i>faltar</i>	181
Foto 110 - CAS mostra o texto para CAM.....	181

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 SURDEZ E LINGUAGEM.....	20
2.1 AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ AO LONGO DA HISTÓRIA.....	20
2.2 A LINGUAGEM NO CONTEXTO DA CRIANÇA SURDA.....	25
2.3 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	30
2.4 A LÍNGUA DE SINAIS.....	34
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA, OS <i>LÓCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.1 A ESCOLA.....	52
3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	63
3.3 OS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	70
3.4 AS CRIANÇAS SURDAS E O CONTEXTO FAMILIAR.....	76
4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA.....	87
4.1 O TRABALHO NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR.....	87
4.2 O TRABALHO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	111
4.2.1 Passeio ao Parque Pedra da Cebola.....	113
4.2.2 Poesia Lua Cheia.....	125
4.2.3 Comemorações do Dia da Criança.....	147
4.2.3.1 Produção de texto em língua de sinais.....	149
4.2.3.2 Produção de texto coletivo.....	155
4.2.3.3 Sistema de escrita: relações gráfico-visuais.....	165
4.2.3.4 Produção de texto individual.....	173
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186

6 REFERÊNCIAS.....	194
---------------------------	------------

7 APÊNDICES.....	201
-------------------------	------------

APÊNDICE A _ PROTOCOLO DE PESQUISA	202
APÊNDICE B _ CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I	205
APÊNDICE C _ CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II	206
APÊNDICE D _ CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO III	207
APÊNDICE E _ FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	208
APÊNDICE F _ FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA E DO AEE.....	210
APÊNDICE G _ FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	211
APÊNDICE H _ ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS	212
APÊNDICE I _ QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS	214
APÊNDICE J _ ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	217
APÊNDICE K _ ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA	221
APÊNDICE L _ TEXTOS DAS COMEMORAÇÕES DO DIA DA CRIANÇA.....	226

1 INTRODUÇÃO

Considerando a urgente necessidade de promover a escolarização do aluno surdo nos diversos níveis e modalidades de ensino e em consonância com as exigências impostas pela legislação vigente,¹ os serviços educacionais existentes vêm se reestruturando para atingir esses objetivos. Um dos grandes avanços nesse sentido foi o reconhecimento de que a língua de sinais é a língua da comunidade surda e a sua apropriação deve ser garantida a todos os alunos que ainda não a possuem. Entretanto, apenas a adoção de medidas legais não é suficiente para garantir um atendimento de qualidade, visto que as dificuldades encontradas nesse processo são inúmeras. Assim, promover o ensino a esses alunos, de forma intencional e organizada, dentro de uma estrutura que privilegie a sua diversidade linguística, torna-se um grande desafio.

Atualmente, a alfabetização da criança surda está no centro das discussões. Já que vivemos em uma sociedade que faz uso intensivo da leitura e da escrita em diversas situações sociais, o indivíduo que não se apropriar da escrita poderá ser alijado de processos culturais mediados por essa linguagem. A grande quantidade de adultos surdos que não tiveram êxito no processo de alfabetização tem provocado uma intensa reflexão a respeito da ineficácia das práticas pedagógicas, tradicionalmente adotadas no ensino desse aluno.

No Brasil, a nossa língua materna é o português. A criança aprende a falar em interação verbal com seus pares e, portanto, não há necessidade de um ensino sistematizado para que essa aprendizagem ocorra. De acordo com Vigotski, mesmo sem ter consciência dos aspectos gramaticais e fonéticos da língua, a criança opera com todas essas estruturas na língua oral. A situação da criança surda, no entanto, apresenta características peculiares, pois ela é usuária de uma língua espaço-visual, a língua de

¹ **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais (libras) e dá outras providências; **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

sinais.² Embora a língua de sinais tenha todas as características de uma língua oral, propiciando aos seus usuários condições de operar no mundo conceitual e de se desenvolver linguística e cognitivamente, a sua estrutura sintática e gramatical difere da língua oral, impossibilitando a criança surda de usá-la como apoio na aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, a relação entre sons e letras, fundamental na aprendizagem da escrita, é inexistente.

Diante dessas peculiaridades, muitos pesquisadores têm procurado evidências da alfabetização da criança surda em textos escritos produzidos por elas, sem considerar as condições de produção que permeiam o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nessa perspectiva, a análise baseia-se no que já está pronto, sem uma preocupação com os caminhos que a criança percorreu para fazer a sua produção escrita.

Ao buscarmos as produções acadêmicas da década de 1980, escritas no Brasil, a respeito da educação de surdos, pudemos perceber que a concepção do deficiente auditivo ainda era presente, porém já se questionava de que forma era possível sua integração em sala de aula e como se dava a aprendizagem da estrutura da língua portuguesa. Ainda não existiam posições científicas a respeito da língua de sinais, apenas o reconhecimento de que o surdo usava gestos no dia a dia. Um dos grandes desafios era entender como acontecia a comunicação do deficiente auditivo e quais as estratégias comunicativas adotadas por ele, já que o mais importante era a comunicação entre ouvintes e surdos e não o aprendizado de uma língua (CICONNE, 1990).

Na década de 1990, os pesquisadores já inseridos nas discussões a respeito da língua de sinais começaram a investigar o aluno surdo no âmbito da Educação Especial, tentando identificar os processos comunicativos possíveis em sala de aula, porém ainda

²A língua de sinais é uma língua de modalidade espaço-visual, porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão.

buscando alguns indícios dos métodos orais como requisito à aprendizagem. A preocupação em investigar o desenvolvimento linguístico do aluno surdo evidencia-se em parte dos trabalhos, inserindo a linguística como novo campo de debates a esse respeito.

Somente no final dos anos 1990, em consonância com as intensas discussões a respeito da língua de sinais e sua posterior legitimação em 2002, as pesquisas abandonam o termo deficiente auditivo e começam a investigar o aluno surdo como usuário de uma língua visual, a língua de sinais, abandonando por completo qualquer vínculo com métodos oralistas, vigentes até então. Essa mudança vem influenciando pesquisas nessa área. Ao examinarmos os trabalhos de Gesueli (1998), Silva (2004), Nonato (2006) e Costa, Oliveira e Souza (2006), percebemos que o interesse por essa temática vem aumentando, cristalizando a ideia de que a educação de surdos pressupõe a aprendizagem da língua de sinais como a primeira língua do surdo e a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, especialmente para a criança surda, foco desta pesquisa. Mesmo partindo de pressupostos teórico-metodológicos diferentes, os autores reafirmam que a criança surda pode ser inserida no processo de escolarização, desde que as práticas adotadas levem em conta sua condição linguística.

Com o intuito de contribuir com a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas, esta pesquisa baseia-se na ideia de que o investigador deve analisar processos e não resultados dos processos sem considerar as condições em que foram produzidos (GONTIJO, 2003).

Assim, o objetivo deste trabalho é investigar a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas. Para tal nos apoiamos na perspectiva histórico-cultural, na Psicologia e na concepção bakhtiniana de linguagem. De acordo com Gontijo (2003, p.26), na perspectiva histórico-cultural, os fenômenos devem ser estudados no seu desenvolvimento “[...] nos seus diferentes momentos”. Para a autora, “Somente por

intermédio do estudo histórico é possível, portanto, descobrir a natureza e a essência dos fenômenos”.

Para a análise dos dados, adotamos a abordagem metodológica de estudo de caso , visto que a pesquisa foi realizada em uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória – ES, com um grupo de crianças surdas, em momentos de interação linguística, por meio da língua de sinais, em atividades que visavam à apropriação da linguagem escrita.

Assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos. No Capítulo 2, esboçamos um percurso histórico das concepções linguísticas que nortearam a educação de surdos, discutindo a sua influência nas práticas pedagógicas. Ainda nesse capítulo, abordamos a importância da linguagem na constituição do ser humano e da língua de sinais no processo de alfabetização da criança surda, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski e na perspectiva bakhtiniana de linguagem.

No Capítulo 3, apresentamos os pressupostos metodológicos que estão em consonância com os objetivos da pesquisa e com os pressupostos teóricos adotados, caracterizando os sujeitos participantes da pesquisa, a instituição escolar e os espaços onde foi realizada a coleta dos dados.

No Capítulo 4, analisamos os dados coletados e, portanto, buscamos compreender as possibilidades de apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas em atividades que privilegiaram a produção de texto em língua de sinais, os conhecimentos sobre o sistema de escrita e a produção de texto escrito em três eventos: Passeio ao Parque Pedra da Cebola, Poesia Lua Cheia e Dia da Criança. De modo geral, os dados indicam que pelo fato de não estabelecerem a relação entre grafema e fonema, próprios da língua oral, as crianças surdas podem produzir sentidos por meio da produção de textos em língua de sinais e da produção escrita, desde que haja a mediação do professor pela língua de sinais. As análises evidenciaram que a tarefa de produção obteve maior êxito em atividades dialógicas, em que as crianças eram convidadas a produzir a partir de experiências vivenciadas no grupo.

Acreditamos que este estudo poderá contribuir para o avanço na compreensão dos processos que permeiam a aprendizagem da criança surda, bem como ampliar as discussões em torno de práticas pedagógicas mais eficazes nesse processo de ensino e aprendizagem, abrindo novas possibilidades de reflexões a partir das análises que serão feitas.

2 SURDEZ E LINGUAGEM

O objetivo deste capítulo é discutir as concepções de surdez que nortearam a educação de surdos e, portanto, as práticas pedagógicas. Ao tratarmos essas concepções, reconhecemos que os modos de conceber a educação estão inscritos em um movimento histórico que afeta os sujeitos no seu tempo e espaço. Ainda abordaremos a importância da linguagem na constituição do ser humano tratando especificamente do contexto da criança surda.

2.1 AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ AO LONGO DA HISTÓRIA

Entender a linguagem e as formas de comunicação entre as pessoas sempre foi um objetivo a ser alcançado. Esse interesse justifica-se pelo fato de que apenas os seres humanos possuem a capacidade de usar a linguagem, não apenas como meio de comunicação, mas para ultrapassar os limites sensoriais, fator indispensável para a formação da consciência.

Desde a Grécia Antiga, com os problemas suscitados pela crescente ocupação do continente e o surgimento de vários povos com línguas diferentes, estudiosos se debruçaram sobre a linguagem na tentativa de entender as relações humanas. Na história da educação de pessoas surdas, poucos são os relatos que datam dessa época, porém é fácil perceber que a falta da oralização os confinava a uma condição sub-humana. De acordo com o relato histórico publicado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, em sua revista comemorativa dos 140 anos, Heródoto relacionava a surdez com os castigos dos deuses. Para Aristóteles, não existia possibilidade de se educar uma pessoa surda, pois, como não possuía linguagem, não podia raciocinar. Esse pensamento justificava a não escolarização dos surdos juntamente com os deficientes mentais. Os gregos e os romanos tinham a prática de eliminá-los fisicamente, jogando as crianças surdas no rio Tibre, como forma de sacrifício. O imperador Justiniano, em 529 a.C., criou uma lei que retirava dos surdos o direito de celebrar contratos, testamentos, adquirir propriedades ou reclamar heranças, exceto os surdos oralizados.

Na Idade Média, a visão em relação à surdez não era muito diferente. Influenciados pelos dogmas da Igreja Católica, os surdos eram considerados fruto do pecado de seus pais e, pelo fato de não *proferirem* os sacramentos, também não possuíam alma. Somente no início da Idade Moderna, a questão da surdez deixou de ser vista sob a ótica religiosa e passou a ser analisada sob a ótica científica.

Dessa forma, podemos perceber que a cognição do surdo sempre esteve atrelada à imposição da fala, “[...] traçando um caminho de descrédito, preconceito, piedade e loucura” (ESPAÇO, 1997, p. 3). A ideia de que o pensamento teria que ser verbalizado perdurou por muito tempo excluindo o surdo de qualquer tentativa de alfabetização ou educação, deixando-o à margem da sociedade.

O espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584), monge beneditino, foi o primeiro professor de surdos em Madrid. Com o intuito de ensiná-los a ler e a escrever, criou um alfabeto manual no qual seus alunos podiam soletrar as palavras, letra por letra. Seus alunos eram crianças, filhas de aristocratas ricos e abastados. Depois dele, outros professores se interessaram em ensinar o surdo a escrever, porém o principal objetivo era o ensino da fala. Os sinais eram proibidos, embora já se usasse o alfabeto manual. Lacerda (1996) menciona que, nesse período, além do aprendizado da fala, também existia a preocupação com a aprendizagem da escrita, pois, se o surdo não podia ouvir a língua oral, podia ler com os olhos: “É importante notar que, já há mais de 400 anos, se afirmava que é possível chegar ao significado do texto escrito sem a mediação da língua oral” (LACERDA, 1996, p. 5).

Somente a partir de 1750, o abade De L’Epée inaugurou um novo momento na educação de surdos. Mesmo motivado por princípios religiosos, o seu método de ensino não excluía a língua de sinais usada pelos seus alunos nas ruas de Paris. Ao contrário, combinando esses sinais com a gramática francesa, traduzida por um intérprete, revolucionou o ensino de surdos, permitindo que seus alunos lessem e escrevessem. Embora influenciado pelas ideias linguísticas e filosóficas que concebiam a língua

humana como universal, “L’Epée encarou a língua de sinais não com desprezo, mas com reverência” (SACKS, 1998, p. 30).

Como mostra Sacks (1998), os resultados satisfatórios demonstrados durante muitas décadas na educação e emancipação dos surdos não foram capazes de resistir aos movimentos políticos da época que oprimiram grupos e culturas minoritárias. Para o autor, os dilemas daquela época não são muito diferentes das nossas alternativas:

De que valia, indagava-se, o uso de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para não interferir na fala? (SACKS, 1998, p. 38).

Em 1880, no célebre Congresso de Milão, o uso da língua de sinais foi oficialmente abolido e a aquisição da língua oral foi imposta, tornando-se a língua de instrução para os alunos surdos. De acordo com Sacks (1998), uma das consequências da oralização foi que os professores surdos foram substituídos por professores ouvintes, que desconheciam a língua de sinais, fazendo o ensino fracassar. Silva (2002) ressalta que os estudos de Alexander Bell, preocupado em pesquisar questões ligadas à fonética aliadas às ideias iluministas, que acreditavam na disciplina como requisito para humanização, foram fatores que validaram a implementação desse modelo educacional.

Além disso, é importante considerar as concepções de sujeito postuladas pelas correntes psicológicas da época. A linguagem verbalizada, um dos princípios fundamentais da Psicologia Objetiva, era um dos pressupostos para que as experiências fossem validadas. Ao contrário da Psicologia Subjetiva, que se apoiava na subjetividade e na introspecção, nessa perspectiva, as vivências deveriam ser externadas pela resposta verbalizada que se constituía pelo som físico da palavra pronunciada, ativada por processos fisiológicos, constituída no contato físico entre

espectadores. Dessa forma, seria impossível ao surdo verbalizar seu pensamento de outra forma que não fosse pela oralização.

Ao comentar a respeito do oralismo, Lacerda e Mantelatto (2000) argumentam que essa abordagem reduz a linguagem do surdo a uma produção articulatória, com vocabulário restrito. A linguagem não é constituída, mas adquirida pronta. Ferreira-Brito (1993) reforça esse pensamento, ao dizer que o objetivo do oralismo não está no desenvolvimento da pessoa surda, mas na sua reabilitação ou recuperação. Para ela, esse modelo, adotado largamente nas escolas, reduz o ensino do português ao aprendizado oral da língua, desconsiderando a sua dimensão discursiva.

Bernardino (2000), ao investigar a lógica que existe na produção escrita dos surdos, diz que a abordagem oralista está diretamente ligada às concepções desse sujeito e das suas possibilidades. Em síntese, a imposição de uma língua hegemônica partilhada entre todos, como meta a ser atingida no campo educacional, retirou dos surdos qualquer possibilidade de acesso aos conhecimentos visto que, nesse caso, não se considerou a diferença linguística materializada em uma modalidade visual, diferente da oral. O ensino da fala se tornou o objetivo final da educação do surdo.

Pelo fato de o oralismo receber inúmeras críticas devido ao seu aspecto mecânico e associativo, na década de 1970, alguns educadores começaram a introduzir, nessa abordagem, outros recursos que viabilizassem uma comunicação mais eficiente. Assim, surgiu a Comunicação Total, que priorizava a comunicação pela fala, pelos sinais e por gestos. Santana (2007) aponta que essa abordagem não trouxe resultados satisfatórios, porque o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais, além de criar uma língua artificial, portanto, impossível de ser aprendida, desconsidera o *status* linguístico conferido à língua de sinais.

A comunicação total parece ser do tipo 'vale tudo'. Assim, não se questiona o papel da linguagem oral, tampouco o da língua de sinais nesse contexto. Criou-se uma língua artificial com o objetivo de ensinar a gramática da língua falada ao surdo, como se a língua fosse um

processo individual, e não social. Como se pudesse ser ensinada como uma matriz de significação que possa ser a base para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo (SANTANA, 2007, p. 182).

Tentando romper com a visão clínica da surdez e reconhecendo na língua de sinais a possibilidade de instaurar uma interação linguística entre interlocutores surdos/surdos e surdos/ouvintes, surge uma nova concepção na educação de surdos, a educação bilíngue. Esse conceito pressupõe o aprendizado de duas línguas. Pautado no reconhecimento de que a língua de sinais cumpre todas as funções linguísticas e que, por meio dela, o surdo pode se apropriar da língua portuguesa, o bilinguismo configura-se como uma alternativa na educação de surdos. Nessa concepção, a língua de sinais deve ser aprendida pela criança surda da mesma forma que a criança ouvinte aprende a língua oral, na interação com seus pares, dando-lhe a possibilidade de fazer elaborações e aprender.

Muitos autores afirmam que o bilinguismo é o modelo ideal de ensino, mas reconhecem que ainda estamos longe de conceituar a educação de surdos no Brasil como educação bilíngue, já que essa proposta pressupõe que os interlocutores tenham fluência nas duas línguas, viabilizando o processo educativo. O que ainda observamos nas escolas é que tanto as crianças surdas como os professores têm um parco conhecimento da língua de sinais. Lacerda (1996), ao estudar os processos dialógicos construídos entre aluno surdo e professor ouvinte, conclui que a falta de uma língua partilhada compromete o acesso a novos conhecimentos, portanto o bilinguismo é uma proposta que ainda está por se consolidar. Silva (2002, p. 52) discute a importância da língua de sinais na constituição do sujeito e na sua inserção no mundo cultural: “A língua de sinais é a língua natural dos surdos, que permite e promove sua inserção no contexto histórico e cultural, como sujeito linguístico que produz linguagem e por ela está circunscrita”.

Apesar de entendermos que a aprendizagem de qualquer língua não é natural, mas mediada e que segue às leis do desenvolvimento histórico-cultural, concordamos com Silva quanto à importância da aprendizagem da língua de sinais para a criança surda.

Isso implica dizer que é pela língua de sinais que ela terá acesso às significações do mundo objetivo, passando da percepção imediata para um mundo conceitual, atingindo níveis de desenvolvimento somente observados nos seres humanos. Acreditamos ainda que a criança surda que é inserida nos processos dialógicos, em língua de sinais, desde a mais tenra idade, terá mais condições de se apropriar de novos conhecimentos, dentre eles, a linguagem escrita.

Em síntese, podemos concluir que as críticas ao ensino mecânico da língua oral e o reconhecimento da língua de sinais como uma língua peculiar da comunidade surda originou de uma série de reflexões a respeito da importância da linguagem para a criança surda e da língua de sinais como mediadora de outras aprendizagens, assunto que será tratado no próximo tópico.

2.2 A LINGUAGEM NO CONTEXTO DA CRIANÇA SURDA

A criança é um ser biológico e cultural. A partir dessa consideração, Pino (2005), apoiado nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, rompe com a concepção do sujeito passivo, determinado, com habilidades inatas e desprovido de subjetividade. De acordo com o autor, a criança, ao nascer, manifesta seu caráter biológico por meio dos gestos e sinais produzidos na intenção de interagir com a mãe. É pela significação do Outro que esses sinais vão se transformar em signos, inserindo a criança na cultura e, ao mesmo tempo, tornando-se signo interior. Essa passagem não é natural, mas mediada.

De acordo com Pino (2005), podemos entender cultura como todas as produções e criações humanas carregadas de significação. A esse respeito, Gontijo (2003, p. 22) ressalta que “[...] a linguagem é uma das mais importantes criações da humanidade”. A criança só terá acesso a essa produção humana e cultural se for inserida num ambiente linguístico, ou seja, “É especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação”.

Sobre essas questões, Luria (1987) considera que o ser humano apreende o mundo por meio da linguagem. Ao contrário dos animais, que agem por instinto para satisfazer necessidades imediatas, o ser humano age a partir da sua atividade consciente. É no trabalho e nas relações com os outros, mediados pela linguagem, que a experiência imediata é superada, fazendo surgir a consciência, permitindo a apreensão do mundo objetivo. Essa atividade consciente é que motiva a busca por necessidades mais complexas, como o trabalho, a comunicação e os relacionamentos.

Nesse sentido, a consciência se constitui na linguagem e se desenvolve por intermédio das mediações. Luria, (1987) assinala que, pela palavra, o homem duplica o seu mundo. Isso significa que o ser humano pode operar tanto no mundo sensível e prático como no mundo abstrato e conceitual que seriam as ideias, imagens, ações, relações e qualidades significadas na palavra. “Dito de outra forma, da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem” (LURIA, 1987, p. 33).

É interessante observar que esse autor também ressalta a mediação do adulto na aparição das primeiras palavras da criança, pois é na relação da mãe com a criança, que os objetos são significados, fazendo surgir a palavra ou a linguagem. O entendimento de que a linguagem não é inata e que a sua apropriação é resultado da mediação nos faz refletir a respeito de que criança estamos falando. Será que a inserção no mundo cultural por intermédio da linguagem é possível a todas elas? Pino nos responde com muita clareza: Estamos falando “[...] de qualquer criança, pois qualquer uma representa todas na condição inexorável de candidatas a uma existência humana” (PINO, 2005, contracapa).

Em seu livro, *Fundamentos da Defectologia* (1983), Vigotski aponta com muita propriedade o caráter da aprendizagem da criança que precisa de adaptações ou compensações. Para ele, a criança que nasceu com a perda de alguma função biológica precisa desenvolver processos culturais auxiliares, criados especialmente para que não

haja prejuízos no seu desenvolvimento cultural. Sobre essa questão, Sacks (1998, p. 63) diz:

Assim, Vigotski chega à educação especial dos surdos: o instrumento cultural alternativo, para eles, é a língua de sinais – uma língua que foi criada para e por eles, A língua de sinais esta voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas: constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade.

Escrevendo a esse respeito, Vigotski (1983, p. 88-89) ressalta a importância crucial da linguagem para a criança surda, sob pena de que a sua ausência causasse prejuízos na formação dos conhecimentos cotidianos:

Precisamente, el lenguaje es la base y el portador de esa experiencia social; incluso cuando pensamos a solas conservamos la ficción de la comunicación. Em otros términos, sin lenguaje no hay conciencia ni autoconciencia. Podemos convencenos con facilidad de que la conciencia surge de la experiencia social, precisamente em el ejemplo de los sordomudos. Sea o no sea así, de todos modos, enseñar el habla a um sordomudo implica no solo darle la posibilidad de comunicarse com la gente, sino también de desarrollar en él la conciencia, el pensamiento, la autoconciencia. Es restituirlo a la condición humana.

No caso da surdez, o autor cita, prioritariamente, a língua oral, mas reconhece que “[...] los hábitos mímicos-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está em condiciones de luchar contra ellos” (VIGOTSKI, 1983, p.119). A leitura desses textos de Vigotski deve levar em conta que o oralismo era a concepção adotada na época. Sem linguagem, ou seja, a fala, o surdo não se desenvolveria. O estatuto linguístico conferido à língua de sinais só seria ratificado décadas mais tarde, porém a preocupação do autor não era defender a oralização ou a sinalização, mas garantir que a criança surda fosse inserida em processos dialógicos e se apropriasse da linguagem

como requisito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o núcleo central das suas teorias fundamenta-se na mediação semiótica.

Nessa perspectiva, as insuficiências físicas não comprometem o desenvolvimento geral da criança. A ênfase não está na perda ou na falta de um órgão, mas nas possibilidades cognitivas que não foram afetadas e que podem se desenvolver como as de qualquer criança. As dificuldades que a criança surda enfrenta não estão ligadas diretamente à falta de audição, mas aos entraves sociais causados pela surdez, facilmente percebidos nas posições sociais a que os surdos sempre foram relegados desde a Antiguidade. Dessa forma, a surdez só é percebida pela criança surda como falta ou ausência, se o ambiente no qual ela está inserida reage negativamente a essa condição. Lacerda (1996, p. 48) traz as seguintes considerações:

Argumentando dessa forma, Vigotski coloca em questão o conceito de 'déficit'. Déficit para quem? Para o próprio surdo não há nada deficitário, ele procura entrar na sua cultura através dos canais íntegros e, se seu grupo cultural dispõe de meios que favoreçam este intercâmbio, não há prejuízos ao desenvolvimento e aos processos de socialização.

Para as crianças surdas que nascem em famílias de pais surdos, esse problema não acontece. A mediação pela linguagem ocorre nas experiências cotidianas, pois tanto os pais como as crianças usam a língua de sinais. De acordo com Quadros (2006), isso se configura em uma situação privilegiada, já que acontece em apenas 5% dos casos. Outro dado relevante é que o período de apropriação da língua de sinais é análogo ao das crianças ouvintes em relação à língua oral, reafirmando que a língua de sinais é imprescindível na constituição da criança surda.

Retomando os conceitos de Pino sobre a imersão cultural da criança desde o seu nascimento, podemos observar que esse é um dos grandes desafios colocados para a criança surda que nasce em famílias de pais ouvintes. Se não existir uma língua compartilhada, não será possível propiciar a inclusão das crianças surdas no mundo. Para existir a linguagem, é preciso que haja diálogo. É nas interações do cotidiano,

sempre dialógicas, que a linguagem se constitui. Para Bakhtin (1992), pertencer a uma mesma comunidade linguística é fundamental, porque é por intermédio dos diálogos que os sentidos serão produzidos e os significados compartilhados. Se não há significado, não há linguagem.

Essa é a situação da maioria das crianças surdas que chega à escola. Sem o domínio de uma língua, é fácil perceber o déficit linguístico, resquícios da oralização a que são submetidas ou da desinformação de muitos pais que sonham em “normalizar” seus filhos. Manifestar alguma intenção, dúvida, vontade ou opinião é praticamente um desafio para essas crianças, já que não existe a língua para mediar esse processo. Em alguns casos, surdos adultos que foram oralizados desde a infância adquirem um bom domínio da linguagem oral, porém, na maioria dos relatos, o entendimento de muitas palavras ou expressões da língua oral só acontece após a significação em língua de sinais.

Atualmente, muitos fonoaudiólogos, dentre eles Santana (2007), Lodi (2003) e Lacerda (1996), reconhecem que, se o surdo tiver o domínio da língua de sinais, ele terá mais possibilidades de aprender a língua oral, já que não seria ensinada apenas a palavra destituída de sentido, denotando um ensino “[...] que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios” (VIGOTSKI, 2001, p. 247). Assim, a língua oral poderia ser considerada como mais um conhecimento a ser aprendido pela mediação da língua de sinais.

Para Bakhtin (1992), a linguagem não está pronta. Os indivíduos não nascem com uma língua internalizada, esperando apenas para ser ativada pelos *inputs* linguísticos que serão disponibilizados. Ao contrário, os indivíduos se apropriam das formas linguísticas quando são inseridos na corrente da comunicação verbal.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir do dicionário e gramática mas de enunciações concretas [...] as formas da língua e as formas típicas dos

enunciados [...] chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Cumprir observar que o conceito de interação verbal adotado por Bakhtin não está circunscrito apenas ao verbal, mas o autor refere-se às significações, ao signo, independente do código ou da forma como é transmitida. No contexto da criança surda, a interação não será verbal, mas visual, visto que a língua de sinais é uma língua espaço-visual. Portanto, podemos inferir que somente quando ela estiver inserida numa comunidade surda, usuária da língua de sinais, participando efetivamente de interações dialógicas de qualidade, será possível adquirir linguagem.

Sendo a linguagem um conhecimento que se constitui no cotidiano, porém aprendida nas relações sociais, garantir o aprendizado da língua de sinais pelas crianças surdas constitui-se fator indispensável na sua constituição psíquica. Negar essa importância significa negar a essas crianças o direito de se apropriar dos conhecimentos constituídos ao longo da história pela humanidade. Somente a partir desse pressuposto garantido teremos condições de avançar na educação de surdos.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como dito, um dos grandes desafios na educação de surdos refere-se à alfabetização. Muitos surdos desejam aprender a ler e a escrever, porém acham que esse é um processo inalcançável. Considerando que a surdez não tem influência direta nas dificuldades de aprendizagem, podemos inferir que o fracasso na escolarização do surdo está profundamente relacionado com as práticas pedagógicas que não consideram as necessidades das crianças surdas e o não uso da língua sinais pelo professor para mediar os processos de aprendizagem.

Fernandes (2006) confirma a observação acima ao assinalar que um grande entrave no processo de educação da criança surda está nas práticas metodológicas voltadas para a criança ouvinte impostas às crianças surdas. Essas práticas priorizam as relações

entre sons e letras e letras e sons como dimensão essencial do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a criança surda que não tem o domínio da linguagem oral não consegue se desenvolver ou se alfabetizar. Por isso, elas repetem por várias vezes as séries iniciais até que tenham domínio da oralidade. Por outro lado, os demais conteúdos escolares ficam em segundo plano ou são dados de forma simplificada. Desse modo, as crianças surdas estão sempre em desvantagem no seu processo de alfabetização e de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Historicamente, o ensino da linguagem escrita se fundamenta na visão de que esta é uma habilidade técnica a ser adquirida desprovida de qualquer produção de sentido. Para o autor, o que as crianças aprendiam e aprendem, em muitas circunstâncias, é somente a “[...] desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 1984, p. 125).

Por outro lado, Costa (2007), ao pesquisar as narrativas dos surdos capixabas, aponta o movimento da comunidade surda em defesa do uso da língua de sinais nos espaços escolares. A autora assinala, ainda, a concepção de linguagem que orientava as práticas de alfabetização nas escolas oralistas do Espírito Santo, na década de 1970. Para que os alunos frequentassem a escola regular, eles precisariam ser “normalizados”, ou seja, oralizados. Nessa perspectiva oralista, sem a língua oral, não haveria possibilidade de acesso à alfabetização. Os alunos eram avaliados em exames audiométricos e, a partir dos resultados, eles seriam encaminhados para os serviços educacionais especializados. De acordo com a autora, “[...] as práticas oralistas e as práticas denominadas ‘pedagógicas’ são prescritas de acordo com a perda auditiva indicada por esse exame” (p. 112). À medida que eles se apropriavam da oralização, o atendimento especializado, nas escolas especiais, diminuía, porém nunca cessava. “Jamais foi facultada ao surdo a possibilidade de aprender a língua de sinais” (p. 112).

O foco não estava na produção de sentidos, já que a língua de sinais era proibida, mas na apreensão da estrutura da língua portuguesa pela oralização. O caráter estruturalista

se refletia, também, no currículo instituído, onde [...] “a leitura labial e a educação auditiva, por exemplo, se constituíam como disciplinas da escola, incluídas no histórico escolar dos alunos” (p. 132).

É importante entender que, para Vigotski (1984), a aprendizagem da escrita não é um processo linear e universal, mas é influenciado pelas condições sócio-históricas. Nesse sentido, é importante observar que a palavra escrita, numa abordagem histórico-cultural, não pode ser tomada somente no seu aspecto estritamente fonético. Ela não se reduz apenas a uma cadeia de representações de fonemas, mas está carregada de sentidos. A “[...] palavra, oral ou escrita, sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (VIGOTSKI, 1989, p. 104).

Assim, as colocações de Vigotski apontam para a possibilidade de rompimento com o ensino mecânico da linguagem escrita e, também, potencializa a ideia de que as crianças surdas são capazes de aprender a escrita, pois esta não é apenas uma representação dos sons da fala.

Para Vigotsky, a apropriação dos conhecimentos socialmente disponíveis é fundamental para a formação das funções psicológicas humanas. A apropriação pressupõe a conversão do social em individual, ou seja, a transformação das atividades que se desenvolvem no plano social para o plano individual. Porém, conforme aponta Pino (2005), esse processo só acontecerá por uma dupla mediação: dos signos e do Outro.

Portanto, um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou artificiais; através desses estímulos uma situação inédita e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa (VIGOTSKI, 1984, p. 152).

A linguagem escrita é um sistema diferenciado de símbolos e signos criado culturalmente pela humanidade e, por isso, a sua apropriação é possível quando há dupla mediação desse processo. Conforme assinala Gontijo (2002, p. 31),

[...] o contato com a escrita, na sua forma material objetiva, não garante por si só a apropriação desse conhecimento. Para que a criança possa dele se apropriar, é necessário que esteja em comunicação com outras pessoas. Essa comunicação é uma das condições essenciais para que as crianças se apropriem da atividade humana cristalizada na linguagem escrita.

Essa abordagem requer uma discussão a respeito da relevância da escola para o desenvolvimento das crianças. Com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotski ressalta a importância da atividade coletiva. De acordo com Gontijo (2002 p. 32), “O contexto no qual está instalada a rede de relações que propicia o aprendizado da escrita é a sala de aula”.

Retomando o trabalho de Costa (2007), podemos perceber, a partir dos relatos dos adultos sobre o processo de alfabetização daquela época, que a evasão escolar marcou aquele período. No contexto da criança surda, a falta de uma língua compartilhada põe em risco a intervenção humana e, conseqüentemente, a mediação semiótica, resumindo as práticas pedagógicas aos treinos e às cópias.

Gontijo (2002), apoiada em Vigotski, argumenta que “A apropriação pelas crianças do significado social da escrita é que marca a diferença entre a perspectiva sócio-histórica e outras perspectivas”. Esse conceito não exclui o fato de que as crianças precisam se apropriar da forma material da língua, pois, independentemente “[...] da abordagem teórica, é inegável que as crianças precisam compreender que a escrita representa os sons da fala” (p. 64). Porém, segundo a autora, a alfabetização não implica apenas essa compreensão. “A alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita” (p. 64).

Compartilhando o pensamento de Bakhtin (1992), de que a língua é essencialmente dialógica e que se constitui na relação entre os falantes de uma mesma comunidade

linguística, é fundamental que a produção de sentidos seja garantida pela mediação da língua de sinais.

Ao tratar da aprendizagem da escrita, Vigotski (1984) afirma que a criança, antes de entrar na escola, já domina a gramática da sua língua materna de forma inconsciente. Na escola, ela começa a tomar consciência dos aspectos gramaticais e sintáticos da língua transferindo suas habilidades inconscientes para um “[...] plano arbitrário, intencional e consciente” (p. 320). Mesmo reconhecendo que a escrita não é uma tradução da fala, supomos que, para a criança ouvinte, a alfabetização será um processo mais tranquilo, porque “A sintaxe e as formas gramaticais da escrita e da fala são as mesmas” (p. 312).

No caso da criança surda, essa apropriação se dará de outra forma, porque a língua de sinais possui estrutura sintática e gramatical própria, de caráter totalmente visual, diferente da língua portuguesa. Desse modo, trataremos, no próximo tópico da língua de sinais.

2.4 A LÍNGUA DE SINAIS

Para muitas pessoas, a língua de sinais é um conjunto de gestos ou mímicas usados pela comunidade surda para se comunicar. Essa ainda é uma visão simplista, influenciada pela ideia da supremacia das línguas orais, em detrimento das outras línguas, consideradas de menor prestígio. Santana (2007) traz algumas considerações importantes a respeito da diferença entre os gestos utilizados pelas pessoas nas interações verbais e as línguas de sinais usadas pela comunidade surda.

A utilização de gestos na comunicação entre os seres humanos não é exclusividade das crianças surdas. As crianças ouvintes também lançam mão desse recurso para se comunicar e provocar uma resposta dos seus interlocutores. Muitas vezes, a língua de sinais é confundida com gestos, por utilizar o canal visual para se constituir.

A partir do princípio dialógico de Bakhtin, a linguagem constitui-se nas interações verbais, tendo a palavra como instrumento constitutivo dessa interação. Se considerarmos o contexto dialógico da criança ouvinte, essa mediação se efetivará tanto pela linguagem verbal quanto pela linguagem extraverbal. Para esse autor, os gestos e as expressões faciais também são constitutivos da interação verbal, porém, em primeiro plano, aparece a linguagem oral.

Se considerarmos o contexto dialógico da criança surda, que não aprendeu a língua de sinais e não usa a linguagem oral para se comunicar, os gestos surgem, inicialmente, como sinais domésticos numa tentativa de participar e interagir com os pais ouvintes. Sem uma língua compartilhada, o que a criança faz é uma imitação de algo que está na sua realidade concreta. Mesmo colocando sua subjetividade na imitação, essa ação está profundamente vinculada ao objeto em questão. “Para que outro reconheça o sentido, é preciso que, ao menos parcialmente, seja uma descrição da situação ou do objeto” (SANTANA, 2007, p. 84). Assim, conforme assinala a autora,

O gesto manual, para uma criança que não usa língua oral ou de sinais, tende a ser preferencialmente icônico. No entanto, essa iconicidade não corresponde diretamente à realidade, e sim a uma representação particular dela; por isso, poderíamos dizer que os gestos e as mímicas são apenas parcialmente icônicos. Essa representação se torna convenção dentro de um grupo familiar. Daí a possibilidade de o sentido ser construído e convencionalizado na interação entre os interlocutores, sejam eles surdos ou ouvintes (SANTANA, 2007, p. 84).

A tentativa dos pais de interpretar os gestos das crianças surdas gera muita frustração, pois “[...] nem sempre o que é realizado ‘iconicamente’ coincide com o que a mãe consegue interpretar” (SANTANA, 2007, p. 88). Há situações em que o gesto coincide com o sinal, porém o sinal está circunscrito a um sistema linguístico, independente do seu caráter icônico e funciona como uma língua nas relações linguísticas. As crianças

surdas que desenvolvem apenas gestos domésticos vivem em situações de negociação de sentidos, já que as escolhas dos gestos são livres e não obedecem a um sistema. Por isso,

[...] diante da falta da 'palavra', cada sujeito elenca os próprios gestos para comunicar o que deseja, ou seja, os gestos são idiossincráticos, e por isso nem sempre compreendidos pelo outro. Nessa situação, os sentidos são construídos pelos interlocutores como que à deriva (SANTANA, 2007, p. 90).

Dessa forma, sem uma língua constituída, os gestos permitem à criança surda atuar parcialmente no mundo simbólico, dando-lhe mínimas condições de narrar o mundo e a si mesma. Vigotski (2001), ao tratar da formação dos conceitos na criança, assinala que eles se formam a partir da comunicação com os adultos. Em outras palavras, a criança não forma os conceitos livremente, mas “[...] ela já encontra no discurso dos adultos as palavras vinculadas a determinados grupos de referentes” (p.216). Assim, “A comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (p.217).

O autor ainda argumenta que as crianças surdas que não têm comunicação com os adultos manifestam em sua linguagem características do “pensamento por complexos”, ou seja, um pensamento vinculado ao concreto, à experiência imediata e fatural. “Nesse sentido, o pensamento por complexo se revela impotente, pois é repleto de excedente ou reprodução de vínculos e de abstração fraca. Nele é fraquíssimo o processo de discriminação de atributos” (p. 220). É fundamental que o pensamento da criança avance para dar “[...] os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência” (p. 220). Só assim, ela será capaz de sair da experiência imediata e elaborar conceitos, pois

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses

elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência (VIGOTSKI, 2001, p. 220).

No contexto desta pesquisa, essa questão é fundamental, pois está relacionada com a importância da abstração e da generalização na apropriação da linguagem escrita. No pressuposto vigotskiano, a escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois não representa diretamente a realidade, mas é um símbolo das palavras faladas ou sinalizadas. Atuar no mundo simbólico significa reconhecer a escrita como um sistema de representação da realidade, condição essencial para a alfabetização.

Em se tratando da criança surda, a abstração deve ser um princípio fundamental, já que, além de a língua de sinais não se relacionar foneticamente com a língua portuguesa, a relação entre o sinal e a palavra escrita será completamente arbitrária. Convém reiterar que é por meio da língua de sinais que a criança surda sairá do mundo concreto e avançará em direção ao pensamento abstrato. De acordo com Quadros,

[...] vários estudos concluíram que as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Pode-se discutir sobre política, economia, matemática, física, psicologia em uma língua de sinais, respeitando-se as diferenças culturais que determinam a forma de as línguas de sinais expressarem quaisquer conceitos (QUADROS, 2004, p. 31).

Para Santana (2007, p. 91,92), “Quando a língua é adquirida, a iconicidade dos gestos torna-se insuficiente para interpretar e dar interpretabilidade ao mundo. Ou seja, de posse de uma língua, o sujeito modifica sua relação com o próprio gesto”. Quadros (2004, p. 32), baseada nos estudos de Gonzáles (1992), afirma que os sinais podem ser “[...] motivados (sinais icônicos e dêiticos), intermediários e/ ou arbitrários”. Assim, a iconicidade, ao reproduzir algumas características externas do sinal, permite que a sua compreensão seja mais facilmente identificada.

Entretanto, cabe salientar que apenas uma parte do léxico possui esta característica. Ao lado desta iconicidade, há também a arbitrariedade, já que alguns sinais não representam associações ou semelhanças visuais com o referente (QUADROS, 2004, p. 32,33).

A autora ressalta ainda é preciso considerar que a arbitrariedade de um sinal é sempre convencional, ou seja, está circunscrita aos significados estabelecidos pela comunidade que o usa. “Por exemplo, o sinal manual para NÃO, apesar de ser considerado icônico, apresenta um significado completamente diferente na língua de sinais americana [...]” (QUADROS, 2004, p. 32).

Assim, é importante estabelecer a diferença entre gesto e língua de sinais, pois, “[..] ainda que haja semelhanças de ordem cognitiva simbólicas e interpretativas, há diferenças linguísticas, pois o gesto não possui natureza minimamente referenciada em termos sintáticos, semânticos e fonológicos [...]” que existe na língua de sinais. Atualmente, há muitas pesquisas que se dedicam a investigar e comprovar os aspectos sintáticos e semânticos da língua de sinais³ e a sua relação com a língua portuguesa, porém convém apresentar alguns aspectos que ajudarão a entender como é o seu funcionamento e quais as suas características básicas.

A língua de sinais é um sistema abstrato próprio da comunidade surda que a utiliza. Muitas são as diferenças existentes entre as línguas orais e as línguas de sinais, porém, para Quadros (2004, p. 49),

[...] a principal diferença estabelecida entre as línguas de sinais e línguas orais foi a presença de ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente.

³ Tese de Ronice Quadros (1999), **Phrase structure of brazilian sign language**, defendida na PUCRS, e o livro **Por uma gramática da língua de sinais**, da mesma autora.

Cada país tem a sua língua de sinais. No Brasil, temos a Língua de Sinais Brasileira (Libras) que apresenta aspectos fonológico, sintático e morfológico e semântico. Assim como nas línguas orais, a fonologia da língua de sinais possui um caráter descritivo e explicativo, buscando mostrar como os sinais são constituídos e como podem ser combinados. Assim, no aspecto fonológico, os queremas⁴ são as unidades constitutivas do sinal. Na língua oral, os fonemas se combinam e formam as palavras; na língua de sinais, os queremas se articulam pelo movimento das mãos e dos pulsos produzindo um sinal.

Inicialmente, Stokoe (1960) propôs analisar a estrutura da formação dos sinais a partir de três parâmetros: configuração de mão (CM), que seria a forma que uma mão ou as duas mãos assumem ao realizar um sinal; locação (L) ou ponto de articulação (PA), que seria o local no corpo ou no espaço onde o sinal é realizado; e movimento (M), que se refere aos movimentos em relação ao corpo e ao espaço, adotados para a realização do sinal. “A ideia de que CM, L e M são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer” (QUADROS, 2006, p. 49).

Com as pesquisas de Battisom (1974, 1978), outros dois parâmetros foram incorporados aos estudos da formação dos sinais: orientação da mão (Or), que se refere à orientação das palmas das mãos e expressões não manuais (ENM). De acordo com Quadros (2004, p. 60), “As expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”.

Com relação à morfologia, a língua de sinais também apresenta um sistema de formação, estrutura e divisão de sinais em classes ou categorias lexicais. De acordo com Fernandes (2003, p. 42), a língua de sinais é uma língua sintética, assim como o

⁴ Segundo Fernandes (2003), a fonologia da língua de sinais é representada pela querologia, ou seja, ciência que estuda o movimento das mãos e dos pulsos. Assim como a fonologia é representada pelos sons da fala, a querologia é representada pelos queremas, na articulação dos sinais.

grego e o latim, por isso, “[...] esse sinteticismo, permite que não haja uma lista tão ampla como a do português, no que se refere às classes das preposições e conjunções e artigo”.

O alfabeto ou datilologia também é usado na língua de sinais, porém não se configura como um traço gramatical. Padden (apud SANTANA, 2007) diz que o alfabeto manual se assemelha à ortografia da língua oral, pois é usado para indicar nomes próprios, científicos ou palavras que não possuem sinal. Segundo Quadros (2004), a soletração ou datilologia faz parte do léxico não nativo da língua de sinais, caracterizando-se por representar as letras do português e não a língua portuguesa. De acordo com a autora, nesse caso, ocorre uma apropriação da língua portuguesa, denominada empréstimo linguístico. “Por exemplo, o sinal AZL ou AL é derivado da soletração manual A-Z-U-L, assim como o sinal NUN é derivado da soletração N-U-N-C-A [...]” (p. 88-89).

Fernandes (2003) apresenta algumas características da morfologia da língua de sinais:

- os sinais podem ser simples ou compostos. Como exemplo de sinais compostos, ela cita o sinal “frutas” que é formado pela composição dos sinais “MAÇÃ-LARANJA-DIVERSOS”.
- a iconicidade é uma característica da formação de alguns sinais.
- “[...] há influência da língua portuguesa em muitas palavras da língua de sinais - a primeira letra da palavra em português muitas vezes é usada, através da datilologia, para configurar a palavra em língua de sinais [...]” (p. 42).
- o gênero só é relevante se for o tema em discussão.

Nesse item, também podemos citar os classificadores. Eles tem

[...] propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos. Por exemplo, para

descrever uma pessoa caminhando em um labirinto, o sinalizador deve usar um classificador em que a configuração de mão (referindo à pessoa) move-se em zigue-zague; para descrever um carro andando, o sinalizador produz uma configuração de mão em “B”, que refere-se à veículos (QUADROS, 2004, p. 93).

No plano sintático, a língua de sinais também possui características próprias. A sua organização é espacial, ou seja, os sinais são realizados no espaço em frente ao corpo do sinalizador. Assim,

Na língua de sinais brasileira, os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso. Quando os referentes estão presentes, os pontos no espaço são estabelecidos baseados na posição real ocupada pelo referente. Por exemplo, o sinalizador aponta para si indicando a primeira pessoa, para o interlocutor indicando a segunda pessoa e para os outros indicando a terceira pessoa (QUADROS, 2004, p. 130).

Ainda, de acordo com a autora, o local onde as relações gramaticais se estabelecem podem se referidos a partir de alguns mecanismos:

- a) fazer o sinal em um local particular,
- b) direcionar a cabeça e os olhos (e talvez o corpo) em direção a uma localização particular simultaneamente com o sinal de um substantivo ou com a apontação para o substantivo:
- c) usar a apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico;
- d) usar um pronome (a apontação ostensiva) numa localização particular quando a referência for óbvia;

- e) usar um classificador (que representa aquele referente) em uma localização particular;
- f) usar um verbo direcional (com concordância) incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço (QUADROS, 2004, p. 127,128,129).

Conforme pesquisas já realizadas, alguns autores como Santana (2007), Bernardino (2000) e Quadros (2004), afirmam que uma das características básicas da estrutura frasal da Libras seria a prevalência da ordem sujeito/verbo/objeto (SVO), sendo permitidas outras estruturas como OSV, SOV.

Com relação os aspectos semânticos, Fernandes (2003, p. 43) diz que “Os traços semântico-pragmáticos são determinados, em qualquer língua, quando em seu uso, pelo contexto. Todas as relações do contexto são base ou contribuem e interferem na relação da significação e do uso”. Na língua de sinais, um item lexical comporta vários significados. Outra característica é a iconicidade de alguns sinais, como de *casa* e *telefone*, pois apresentam a mesma característica do objeto. Outros sinais mantêm uma relação semântica com uma localização específica no corpo. Por exemplo: sinais que se referem a sentimento são localizados próximo ao coração, ao conhecimento são localizados perto da cabeça, à alimentação, perto da boca, etc.

Cabe registrar aqui que a descrição feita de alguns aspectos da língua de sinais não abarca todos os detalhes e complexidades que ela apresenta, porém é importante conhecer a sua estrutura em contraste com a estrutura da linguagem escrita para entender como a criança surda fará a apropriação desta última apoiada naquela. Como já foi dito, muitos pesquisadores buscam compreender esse processo a partir dos erros cometidos pelos surdos em seus textos escritos. Não é esse o nosso objetivo.

Na perspectiva histórico-cultural, a criança surda também se inscreve na história com possibilidade de ser inserida no mundo cultural a qual pertence, se forem respeitadas as suas características linguísticas e culturais. Na perspectiva bakhtiniana de linguagem,

entendemos que a língua de sinais é uma manifestação linguística legítima, que confere aos seus usuários condições de significarem o mundo e produzirem discursos como sujeitos reais e históricos. O escopo desta pesquisa se constitui na tentativa de compreender os processos que permeiam a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças surdas. Assim, é fundamental entender as peculiaridades da língua de sinais, pois, como mencionamos, ela é a mediadora desse processo de apropriação.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA, OS *LÓCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme evidenciado no título, este capítulo se deterá, inicialmente, a tecer considerações acerca da metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento deste trabalho. Em seguida nos deteremos a analisar aspectos relativos à escola e à sala de atendimento educacional especializado pesquisadas, enfatizando, principalmente com relação à escola, elementos contidos no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Finalmente, buscaremos analisar aspectos que nos permitiram conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Vigotski buscou elaborar as bases para o estudo das funções psicológicas superiores, postulando que o desenvolvimento dessas funções é mediado pelos signos. Para ele (1989), é na atividade social, nas produções e nas relações de trabalho que o ser humano desenvolve instrumentos que medeiam a sua relação com a natureza, com os outros e com ele mesmo. A linguagem, como criação cultural, é, então, para Vigotski, a principal mediadora das relações entre humanos.

Nesse sentido, de acordo com esse autor, ao analisar a formação das funções psíquicas superiores nas crianças, deve-se levar em conta a história dessas funções no curso de desenvolvimento infantil, ou seja, é necessário considerar que a sua formação e evolução não seguem apenas as leis da natureza, dependentes da maturação. Ao contrário, é na atividade social e, portanto, na práxis social, que podemos compreender os processos de desenvolvimento de qualquer função psicológica. Assim:

Partindo do princípio do caráter mediado dos processos psíquicos, Vigotski considera que esses processos somente podem ser estudados no seu desenvolvimento histórico-genético. Para Vigotski, estudar um fenômeno historicamente significa estudá-lo em seu movimento, ou seja, à medida que ele se desenvolve. 'O estudo histórico de um fenômeno possibilita abarcar na investigação o processo de desenvolvimento de alguma coisa, em todas as suas fases e transformações – desde que

surge até o seu desaparecimento' (1987, p. 74, tradução minha). Somente por intermédio do estudo histórico é possível, portanto, descobrir a natureza e a essência dos fenômenos (GONTIJO, 2003, p. 25-26).

De acordo com Pino (2005, p. 179), ao analisar os processos, estamos adotando o referencial teórico histórico-genético, “[...] uma vez que o processo de gênese de um fato humano constitui a história desse fato”. Além disso, ao decidirmos pela análise explicativa e não descritiva, passamos da análise superficial e aparente para uma análise que considera a essência ou a gênese histórica de um dado fenômeno. Portanto, a perspectiva histórico-cultural nos dá pistas sobre como deve ser conduzida a investigação do desenvolvimento da escrita infantil. Ela deve levar em conta as condições sociais em que ocorre a aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, em consonância com as posições teóricas adotadas e com o objetivo de pesquisar a apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas no contexto escolar, escolhemos a pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso do tipo etnográfico.

Em primeiro lugar, é importante salientar que a pesquisa qualitativa começou a ser utilizada na área educacional em contraposição aos métodos positivistas de investigação que não conseguiam apreender a grande complexidade dos fenômenos humanos e sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Pelo fato de manter uma visão apenas do contexto imediato, com vistas ao controle e à predição, esses métodos não ofereciam a possibilidade de se entender a realidade de forma mais ampla e interpretá-la em sua essência. Segundo Lüdke e André (1986, p. 3),

O fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão.

Bakhtin (2003), ao se referir às concepções linguísticas de sua época, rejeita os métodos de pesquisa que tratavam o sujeito como um objeto a ser conhecido. Para ele, esse tratamento é inadequado, porque os seres humanos falam e se expressam e, dessa forma, constituem linguagem, ao mesmo tempo, em que se constituem nas interações linguísticas.

Somente no final do século XIX, as pesquisas qualitativas surgem como novos modelos de pesquisa escolar. Conforme essa abordagem de pesquisa, era preciso buscar novas formas de investigação “[...] que partissem de outros pressupostos, rompessem com o antigo paradigma e, sobretudo se adaptassem melhor ao objeto de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6). Os sujeitos estão imersos nas relações sociais e se constituem em meio a um ambiente diverso e complexo.

Além disso, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é aquele que dialoga com o contexto e sujeitos pesquisados. Sua participação no cotidiano de uma instituição nunca será neutra (BAKHTIN, 2003, p. 332), pois o pesquisador se torna parte integrante do processo “[...] tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Assim, o pesquisador não é alguém que observa de longe, mas há um envolvimento de ambas as partes. Ao mesmo tempo em que há um distanciamento, há uma inserção no mundo do sujeito, estabelecendo uma relação de convivência.

Não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

De acordo com Sarmento (2000), numa pesquisa etnográfica, a presença do investigador no espaço escolar produz uma condição de pertença inevitável, pois uma das suas características é a permanência do pesquisador por um tempo suficientemente amplo, que permita um estudo em profundidade. Porém, cabe ao pesquisador uma

constante reflexão do seu grau de envolvimento sem perder de vista os seus objetivos à luz dos pressupostos teóricos que o caracterizam. Sarmento (2000, p. 159) salienta que “[...] a atitude crítica e reflexiva, adotada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença”. Dessa forma, será possível evitar uma confusão entre os discursos dos participantes.

Assim, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, podemos dizer que várias são as formas de realizar uma pesquisa qualitativa no contexto educacional. Entre elas, destacamos o estudo de caso, pois, ao mesmo tempo em que estuda o fenômeno como instância única e singular, também considera a realidade em que está inserido. Para Sarmento (2000, p.137), esse recurso metodológico, adotado em larga escala nas pesquisas em educação, permite o uso de diferentes abordagens e correntes teóricas:

A verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizada de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

O nosso enfoque para este estudo de caso se configura no campo da etnografia, pelo fato de “[...] acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (SARMENTO, 2000, p.139). Para esse autor, a investigação não acontece de forma isolada e descontextualizada. Toda a produção científica está assentada em pesquisas anteriores que vão se constituindo em paradigmas aceitos universalmente. Esses paradigmas, apesar de se basearem em concepções estabelecidas e estabilizadas, também refletem posições ideológicas.

São três os paradigmas utilizados nas pesquisas sociais e organizacionais: o paradigma positivista, que mantém uma neutralidade do pesquisador em relação ao objeto; o paradigma interpretativo, que procurava interpretar os fenômenos para conhecê-los; e o paradigma crítico, que procura conhecer o fenômeno para intervir e transformar a realidade. De acordo com Sarmento (2000, p. 145), a síntese entre o paradigma

interpretativo e o paradigma crítico configura-se como a melhor opção para a condução da investigação:

Interpretar a ação e a sua simbolização pelos atores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico.

Assim, procuramos, nesta pesquisa, interpretar os fenômenos para conhecê-los e para intervir e transformar a realidade em que estivemos inseridas na pesquisa. Por isso, em alguns momentos, considerando a nosso compromisso com a melhoria da educação da criança surda, fomos incitada a participar ativamente do processo de planejamento das práticas de produção de texto. Desse modo, exercitamos a capacidade refletir sobre a nossa práxis de forma ética, delimitada pelo quadro conceitual e ideológico da pesquisa.

É importante salientar que a língua de sinais é uma língua espaço-visual que cumpre todas as finalidades comunicativas e dialógicas. Sendo assim, serão tomados para análise os processos mediados pela língua de sinais em que as crianças são convidadas a produzir textos, bem como são consideradas as interações não verbais expressas em gestos e movimentos que podem demonstrar intenções e sentimentos.

No desenvolvimento da investigação, utilizamos duas técnicas de coleta de dados: a observação participante e as entrevistas. A partir da triangulação dos dados recolhidos por meio dessas técnicas, foi possível obter informações com base em vários pontos de vista sem incorrer no perigo de respostas ou evidências unilaterais. Embora pareça uma tarefa muito árdua, concordamos com Sarmiento (2000, p.157), quando afirma que o cruzamento de informações é necessário, pois “[...] permite, deste modo explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge”.

Quanto à observação, Lüdke e André (1986) nos alertam para a necessidade de um planejamento bem elaborado para que todos os aspectos que precisam ser observados

não se percam. Nesta pesquisa, adotamos a observação participante que, segundo Sarmiento (2000), é uma condição inerente a esse processo, porém variando o grau de inserção do pesquisador de observador mínimo até sujeito-ação. Esse tipo de técnica permite que o investigador não seja um mero espectador, mas, durante o período da coleta de dados, participe ativamente do movimento da escola.

O autor ainda alerta para os possíveis transtornos que a chegada de uma pessoa estranha pode causar à escola. Por isso, a presença do investigador deve ser constantemente negociada para que a sua prática não seja interpretada de forma invasiva, mas, ao contrário, que o pesquisador seja visto “[...] como mais um de nós, só que com uma tarefa própria” (SARMENTO, 2000, p.161).

É importante destacar que as nossas observações foram realizadas na sala de aula regular e na sala do atendimento educacional especializado. Registramos os dados, principalmente, com a filmadora, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa utilizam, em suas interações comunicativas, uma linguagem totalmente visual, a língua de sinais. Além de as filmagens permitirem o registro como ele acontece, os eventos podem ser reproduzidos sempre que necessário, revelando novos detalhes e indícios das situações observadas. Também usamos uma máquina fotográfica para registrar momentos significativos e anotações no diário de campo. As entrevistas mantiveram o caráter livre e democrático, com o objetivo de ouvir as diversas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foram entrevistados os familiares, os professores, as crianças e a pedagoga da escola.

Nossa pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Vitória, ES, no ano de 2008. A justificativa para a escolha do Sistema Municipal de Ensino de Vitória deveu-se ao fato de que, no corrente ano, a Secretaria de Educação Municipal iniciou o projeto para implantação de escolas de referência, com vistas a atender aos alunos surdos em horário integral.

Esse projeto, denominado “Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS”, tem como objetivo:

Implementar uma ‘ Política de Educação para Alunos com surdez’ no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, garantindo a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 6).

Para viabilizar o projeto, foram escolhidas sete Unidades do Ensino Fundamental e duas Unidades de Educação Infantil, totalizando nove escolas referência, que irão, gradativamente, concentrar a matrícula dos alunos com surdez oferecendo um atendimento especializado no contraturno, “[...] instituindo um projeto socioeducacional em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com surdez” (VITÓRIA, 2008, p. 7).

Dessa forma, as crianças frequentam, em um dos turnos, o ensino regular e, no turno contrário, são atendidos no laboratório pedagógico com atendimento especializado. Assim, justificamos também a escolha da sala do atendimento educacional especializado como lócus da pesquisa, porque é nesse espaço que as crianças surdas estavam em contato com seus pares e com usuários da língua de sinais, fator indispensável para uma interação comunicativa eficaz. A observação foi realizada nos momentos de interações linguísticas em língua de sinais durante os momentos de ensino da linguagem escrita, focalizando as elaborações que a criança surda fazia nos momentos de registro escrito, tendo respeitadas as condições de produção inerentes a esse processo.

Após definirmos o Sistema de Educação, escolhemos unidade escolar onde a pesquisa seria realizada. Para proceder à seleção da escola, estabelecemos como critério primordial a oferta de atendimento às crianças surdas em turmas de alfabetização. Inicialmente, uma escola de educação infantil e uma escola de ensino fundamental foram contatadas. A opção pela escola de ensino fundamental justifica-se pelo fato de que, no início da pesquisa, já contava em seu quadro de funcionários com os três profissionais que atuam no atendimento aos alunos surdos, que são o professor bilíngue, o intérprete de Libras e o instrutor de Libras. A partir desse critério específico, identificamos a escola e estabelecemos os primeiros contatos.

Inicialmente, a aproximação com a escola aconteceu por meio de conversas informais com a equipe pedagógica e professores. Após os contatos iniciais e cumprindo o protocolo de pesquisa, a nossa inserção em campo foi oficializada, mediante a autorização da escola para o seu desenvolvimento (APÊNDICES A e B).

Na primeira quinzena do mês de junho de 2008, elaboramos uma carta de apresentação da pesquisa, informando os objetivos do estudo, o tipo de metodologia a ser utilizada, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta de dados e incluímos um pequeno memorial da nossa trajetória profissional. Esses documentos foram entregues à pedagoga das séries iniciais da escola e, posteriormente, em outra reunião, ao diretor da escola e à professora bilíngue.

Após a autorização da escola, apresentamos aos responsáveis pelas crianças os objetivos da nossa proposta, buscando sua autorização firmada pelo protocolo de pesquisa apresentado nos APÊNDICES C e D. Nesse período, aproveitamos para estabelecer um maior contato com os profissionais da escola e com as crianças nos horários do recreio, de lanche e em conversas informais na sala de apoio. Além disso, enviamos à Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Ensino um documento com informações a respeito de nossa pesquisa.

Cumpridas todas essas formalidades, a nossa entrada efetiva em sala de aula ocorreu no dia 30 de julho, após o recesso escolar, quando retornamos à escola para receber os protocolos de autorização e para uma apresentação formal aos alunos da 2ª série. Nesse mesmo dia, após conversar com a turma e explicar os motivos da nossa ida à escola, agendamos com a professora nossos encontros nos horários de planejamento.

Para caracterizar a escola e o atendimento educacional especializado, usamos os protocolos de pesquisa apresentados nos APÊNDICES E e F, com o objetivo de levantar dados a respeito do espaço escolar, observando de que forma ele é utilizado, revelando a sua dinâmica de ação, a sua organização interna e a utilização dos diferentes materiais que circulam no seu interior.

Para caracterizar as crianças e os familiares, utilizamos os protocolos de pesquisa apresentados nos APÊNDICES G,H, I. Buscando conhecer a criança num contexto escolar imediato e num contexto social mais amplo, suas preferências, costumes e o relacionamento com a família e considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes, portanto, não usuários da língua de sinais, é importante, no contexto deste estudo, caracterizar de que forma acontecem as interações linguísticas na família e como isso se evidencia na constituição da criança como sujeito.

Para caracterizar as professoras e a pedagoga, utilizamos os protocolos de pesquisa apresentados nos APÊNDICES J e L destacando alguns aspectos da sua formação e história de vida.

3.1 A ESCOLA

A escola onde realizamos a pesquisa está localizada em um bairro de grande movimento do município de Vitória. O bairro surgiu na década de 1970, num contexto de grandes transformações urbanísticas impulsionadas pela invasão de terras públicas por habitantes de baixa renda. Constituiu-se a partir do aterramento do manguezal, visando à ocupação de pessoas que viviam em condições precárias sobre palafitas de madeiras.

Atualmente, tem um comércio intenso que se estende ao longo da avenida principal com vários estabelecimentos comerciais e atendimento de serviços gerais. Pelo fato de ser uma comunidade com baixo poder aquisitivo, é assistida por algumas instituições filantrópicas de saúde e de educação. Além da escola pesquisada, o bairro possui outras escolas de ensino fundamental e educação infantil, postos de saúde e policlínica, mantidos pelo Poder Público.

A escola, inaugurada no ano de 2002, situa-se na avenida principal e atende, prioritariamente, às crianças que moram no bairro. O prédio tem uma arquitetura linear e possui: estacionamento interno (Foto 1), biblioteca (Foto 3), sala de Educação Física, salas para o atendimento educacional especializado, secretaria (Foto 7), salas para o Grêmio, Conselho da Escola, direção, sala de professores, coordenação e pedagogos. Possui ainda depósito de material escolar, depósito de material didático, cozinha, depósito de merenda, área de serviço, depósito de material de limpeza, área de circulação, 12 salas de aula (Foto 2), uma sala para recursos audiovisuais, laboratório de informática, refeitório (Foto 4), pátio (Foto 5) coberto, sanitário masculino e feminino, quadra poliesportiva (Foto 6) e cantina (Foto 8).



Foto 1 - Estacionamento interno

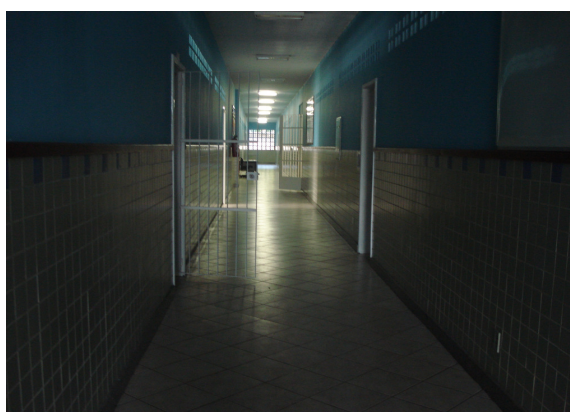


Foto 2 - Corredor das salas de aula



Foto 3 - Salas do AEE, Educação Física e biblioteca



Foto 4 - Refeitório

As salas de aula são amplas e bem arejadas. Possuem armários de aço para os professores, ventiladores de teto, quadro-negro e mobiliário para alunos e professores. A sala de professores, biblioteca, sala de coordenação, sala dos pedagogos e secretaria são equipadas com computador e impressora. Na sala dos professores, além da mesa grande e das cadeiras, existe uma pequena copa com alguns eletrodomésticos. Diariamente, a escola recebe um exemplar dos dois jornais de maior circulação na cidade (Tribuna e A Gazeta) que ficam disponíveis na sala dos professores. No intervalo monitorado, os alunos brincam na área externa que possui uma quadra coberta, um espaço com mesas e cadeiras de concreto e algumas árvores frutíferas. A escola está sempre limpa e bem cuidada. Em datas comemorativas, existe a preocupação em decorar e enfeitar os espaços comuns.



Foto 5 - Pátio interno coberto



Foto 6 - Área externa com quadra coberta



Foto 7 - Acesso à secretaria



Foto 8 – Cantina e refeitório

A escola funciona em dois turnos: matutino, das 7h às 11h30min, e vespertino, das 13h às 17h30min, com 11 turmas em cada um, totalizando 22 turmas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o parâmetro de alunos por turma é: 1ª e 2ª séries com 30 alunos em cada uma, 3ª e 4ª séries com 35 alunos em cada uma e 5ª a 8ª séries 35 alunos. A equipe de profissionais que atende aos dois turnos é composta por cinco pedagogos, um coordenador com carga horária de 40h, dois assistentes-técnico de direção (ATD), quatro vigias, 11 professores de 1ª a 4ª séries e 11 professores de 5ª a 8ª, um professor de Informática Educacional, um bibliotecário, seis merendeiras, sete auxiliares de serviços gerais (ASG), quatro secretários, (um encontra-se de laudo médico), e um professor de projeto/dança.

Com relação aos recursos materiais, a escola dispõe de um depósito com materiais de papelaria e escritório e materiais para aulas de Educação Física. Possui uma sala de aparelhos audiovisuais que é utilizada pelas turmas conforme agendamento prévio, além de um bom acervo de livros disponível na biblioteca.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) ainda está em fase de discussão, porém a escola elaborou um documento, para o ano de 2008, em que define o Regimento Interno e o

Plano de Trabalho. No Regimento Interno, são estabelecidos os objetivos da educação escolar bem como a organização e funcionamento da escola no que se refere à gestão, organização técnico-administrativa, organização e desenvolvimento do ensino e organização da vida escolar. No Plano de Trabalho 2008, a escola elenca uma série de medidas na área pedagógica e administrativa com vistas a garantir uma educação de qualidade, buscando a capacitação dos profissionais e o envolvimento da comunidade em seus projetos. Dentre as proposições pedagógicas, estão a reformulação curricular e a implantação de um atendimento aos alunos que ainda não estão alfabetizados. Embora o documento não defina os pressupostos teórico-metodológicos que orientarão essa prática, a filosofia que orienta a prática pedagógica da escola, de acordo com a pedagoga,⁵ em entrevista, é o sociointeracionismo. A esse respeito, ela afirma:

PESQ⁶ - quais são os aspectos nele ((PPP)) contemplados?

ISA - ah... eu acho que é a própria filosofia da escola... sociointeracionista... a gente tem essa preocupação assim... os meninos já têm uma noção muito do crítico... do reavaliar... da construção de conhecimento com eles... é... a própria metodologia [...] (21-10-2008).

De acordo com Duarte (2006), o movimento sociointeracionista ou socioconstrutivista tornou-se modismo no Brasil a partir da década de 1980. Essa filosofia se constitui numa vã tentativa de agregar à teoria interacionista de Piaget os pressupostos socioculturais da perspectiva vigotskiana e, no movimento inverso, agregar à teoria de Vigotski o caráter ativo do construtivismo piagetiano. É importante não perder de vista que tanto Vigotski quanto Piaget defendem as relações sociais no desenvolvimento do aprendiz, porém a perspectiva biologizante ou interacionista que fundamenta a teoria piagetiana não se coaduna com a perspectiva histórico-cultural da obra de Vigotski pelo fato de que, naquela, a interação do sujeito com o meio ou do sujeito com outros sujeitos é determinada por fatores biológicos ou inatos, enquanto nesta as relações do sujeito com o meio e com outros sujeitos se efetivam na práxis, no trabalho, produzindo cultura, transformando e sendo transformado. Becalli (2007, p. 69) salienta:

⁵ Para efeitos de caracterização, a pedagoga será denominada de ISA.

⁶ Para efeito de caracterização a pesquisadora será denominada de PESQ.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que a Psicogenética é uma teoria fundamentalmente genética-biologizante e individualizante que naturaliza as relações entre homem e sociedade, a partir de um modelo biológico de análise dos processos de conhecimento, o interacionismo, que, por sua vez, não possibilita a compreensão do sujeito como um ser histórico e social. A partir desse entendimento, é inadequado fazer uso dos termos construtivista, interacionista, como também sociointeracionista, para se referir ao pensamento vigotskiano, já que as raízes dos referidos termos estão na Psicologia Genética, ou seja, na velha Psicologia burguesa que Vigotski se dedicou a superar.

Duarte nos alerta para o perigo desse ecletismo teórico presente no discurso de alguns educadores e pesquisadores que dizem adotar “todos” os métodos, ou “de tudo um pouco”, esvaziando uma análise mais crítica a respeito da própria prática e da ideologia que subjaz a esses discursos. Infelizmente, essa inconsistência teórica se reflete na indefinição de objetivos e estratégias no cotidiano da sala de aula. Vejamos o depoimento de EVE, professora da segunda série:

PESQ- Em qual referencial teórico (e métodos) você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

EVE- eu uso... livro... alfabeto móvel... histórias infantis... jogos ()... é mais esses mesmo...

PESQ- Mas você tem algum referencial teórico... por exemplo... alguma metodologia... alguma teoria que você...

EVE- não... eu misturo muito... eu uso o silábico... esse método novo... que a criança vai aprendendo textos... essas coisas assim... já... como que fala?

PESQ- a partir de textos?

EVE- a partir de textos... a partir de músicas...

PESQ- ah... é a estratégia do PROFA⁷

EVE – exatamente... o PROFA...

PESQ- você fez o PROFA?

⁷ PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

EVE- fiz... eu uso muito isso... agora mesmo... a gente ta tentando elaborar um... livrinho de poesias feito por eles... que isso foi indicado lá no Profa também... são as coisas que a gente aprendeu lá...

Assim, para o autor (p. 112-113):

[...] a estratégia ideológica anteriormente caracterizada e que vem sendo largamente difundida visa a constituir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno.

Outro aspecto discutido no PPP refere-se aos questionamentos em relação ao regime de ciclos adotado pela escola. Este regime, referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), surge como uma proposta para a educação básica, com o objetivo de garantir a organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem. As séries são agrupadas em ciclos e o aluno tem mais tempo para atingir os objetivos traçados para aquela fase sem o prejuízo da ruptura causada pela seriação. No *caput* de seu art. 23, a LDB assim se expressa:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em seu art. 32, § 1º e 2º, complementa:

§ 1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em *ciclos*.

§ 2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o *regime de progressão continuada*, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema.

De acordo com a ISA, no ano de 1998, a equipe de professores, ao discutir o PPP começou a refletir sobre o regime dos ciclos. Nesse período, a rotatividade dos professores era um fator que impedia uma discussão mais eficaz a esse respeito, já que não seria possível “[...] trabalhar em cima de uma proposta que não foi construída pelo grupo era muito difícil” (ISA). Assim, a partir do ano de 2005, após a realização de grupos de estudos com profissionais de outras escolas municipais, o sistema de ciclos foi reavaliado e a seriação vem sendo resgatada, porém ainda está em fase de implementação:

ISA- esse resgate também da questão da seriação... não é apositivo... a gente tá experimentando... mas... de qualquer forma... a gente sentiu um avanço... porque... com o ciclo... existia uma má interpretação de que os meninos não seriam retidos... e o nível da escola foi caindo muito... a gente tá tentando retornar e voltar ao trabalho porque o ciclo não é isso... mas ele foi interpretado dessa forma... que da 5ª pra 6ª série... quando formava o mesmo ciclo... inicial e final não havia retenção... e não se dava continuidade aos objetivos traçados... então o nível da escola caiu muito... os meninos não tinham mais o hábito de fazer avaliação... houve uma má interpretação... e agora a gente quer um resgate da qualidade mesmo... o nível dos nossos alunos é muito baixo...

Nessa perspectiva, a avaliação não exclui a possibilidade de retenção dos alunos, caso não haja um rendimento satisfatório.

Com relação ao trabalho com alunos surdos, a pedagoga é enfática ao afirmar que o PPP não define como esse trabalho será realizado. Uma das justificativas está na

implantação recente da nova política da Secretaria Municipal de Educação (SEME) para o atendimento a esses alunos.

O projeto *Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez*, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, fundamentado “[...] na filosofia da inclusão, entendida para além da integração física, se configura em um enorme desafio para a grande maioria dos sistemas de ensino que se propõem a garantir a educação para todos” (VITÓRIA, 2008. p. 4), propõe o ensino, o uso e a difusão da Libras.

Inicialmente, é preciso destacar que, de acordo com a SEME, a implantação desse projeto está articulada com a discussão mais ampla feita pelo Ministério da Educação (MEC), no documento intitulado *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial* (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001) e com toda a legislação pertinente ⁸ e é resultado da intensa reflexão do grupo central da SEME, a partir do trabalho realizado nas escolas. No documento citado, o MEC define que a Educação Especial se constitui em uma proposta pedagógica com estratégias e recursos especiais que tem por finalidade apoiar e, em alguns casos, substituir o serviço educacional comum. Define também que o atendimento aos alunos com necessidades especiais, denominado *serviço de apoio pedagógico especializado*, poderá ser feito em salas comuns ou em salas especiais, caso haja necessidade de apoio especializado e contínuo ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos outros alunos.

Nessa proposta, o atendimento especializado permite uma parceria entre educação, saúde, assistência social e trabalho. Até o ano de 2006, esse foi o documento que orientou os sistemas de ensino quanto ao atendimento aos alunos surdos, inclusive balizando a criação de salas exclusivas para surdos onde o ensino era ministrado em língua de sinais por professores fluentes nessa língua.

⁸ Lei nº 10.098/94, de 23 de março de 1994; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais; Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Mais recentemente, no ano de 2007, o MEC apresentou o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE): versão preliminar,⁹ em que define as novas diretrizes para o atendimento às pessoas com deficiência. Tentando romper com o conceito de inclusão estabelecido na política anterior, nessa perspectiva:

[...] a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social (BRASIL/MEC, 2007, p. 3).

Nesse documento, o MEC define, nos itens 53 e 58, normas que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a estruturação do trabalho educativo. No item 53 (p. 14), estabelece o “[...] direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza”. Baseado nesse princípio, o MEC se posiciona a favor da Educação Especial articulada com a educação comum, tentando agregar ao conceito de inclusão o conceito de salas ou escolas heterogêneas. Assim, pessoas surdas e pessoas ouvintes devem compartilhar o mesmo espaço, sob pena de estarem reforçando ambientes excludentes dentro da escola. Apropriando-se desse conceito de inclusão, a SEME elencou, como um dos objetivos específicos do seu projeto: promover a reorganização da sala de aula comum e o desenvolvimento das ações pedagógicas para atender às necessidades de ensino-aprendizagem das pessoas com surdez em interação com ouvintes.

No item 58 (p. 15), a proposta institui o atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo:

⁹ Dados obtidos no site Feneis: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/index.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2009.

[...] assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

Ao contrário do documento anterior, o documento do MEC assina que o atendimento especializado, agora denominado de atendimento educacional especializado, não pode ser substitutivo à educação comum. Tem como objetivo identificar, elaborar e organizar “[...] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL/MEC, 2008, p. 16). As atividades devem ser realizadas por profissional habilitado e devem estar articuladas com o ensino comum. O atendimento diferenciado deve ser ofertado em horário contrário ao turno do aluno, instituindo o horário integral, como forma de garantir a inclusão em sala de aula comum. O currículo não deve ser adaptado, mas disponibilizado a todos os alunos com vistas à autonomia e independência.

Embora o documento de implantação de escolas bilíngues no município de Vitória, apresentado pela SEME, determine as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial, como justificativa legal, uma leitura mais detida evidencia que os pressupostos filosóficos contidos no PNEE foram os pilares que embasaram a construção da proposta.

Assim, considerando que os alunos surdos são atendidos na sala de aula comum e na sala de atendimento educacional especializado, faremos a caracterização desses dois espaços, utilizando os protocolos de pesquisa apresentados nos APÊNDICES E e F,

com o objetivo de levantar dados a respeito do espaço escolar, verificando como são organizados e utilizados os diversos materiais que ali circulam.

3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para caracterizar o AEE, utilizamos os protocolos de pesquisa apresentados nos APÊNDICES E e F, com o objetivo de levantar dados a respeito do espaço escolar, observando de que forma ele é utilizado, revelando a sua dinâmica de ação, a sua organização interna e a utilização dos diferentes materiais que circulam no seu interior.

A escola pesquisada atendia, em horário integral, a sete alunos surdos¹⁰ que estavam assim matriculados (Quadro 1):

Turno	2ª série	4ª série	5ª série	8ª série
matutino	CAS e DAÍ	atendimento educacional especializado	atendimento educacional especializado	PED, MAX e CAR
vespertino	atendimento educacional especializado	CAM	RAI	atendimento educacional especializado

Quadro 1- Número de alunos matriculados, por série, na sala regular e, no turno contrário, matriculados no AEE.

O atendimento especializado era realizado em uma pequena sala, ao lado das salas de Educação Física e da biblioteca. Três computadores do material positivo, com suas respectivas mesas, ocupavam o lado esquerdo da sala (Foto 9). Devido à falta de manutenção, eram usados apenas como mesas para suporte de livros, papéis, ou outros materiais que eram esquecidos ali (Foto 10).

¹⁰ Para efeito de caracterização, os alunos serão representados no quadro apenas com as letras iniciais maiúsculas dos seus nomes.



Foto 9 - Parede lateral



Foto 10 - Mesas com computadores

Ao lado, estava uma pequena estante com vários DVDs e fitas de vídeo de materiais próprios para o trabalho com surdos: histórias infantis em Libras, palestras sobre temas diversos com janela de intérpretes, DVDs de contos ou romances da literatura brasileira contados em língua de sinais (Foto 11). Também ficavam guardados pincéis, apagadores, livros didáticos para consulta dos alunos e o dicionário trilíngue.¹¹ Nessa parede, estavam fixados um mural com fotos de passeios e outro com nomes dos professores e alunos e suas respectivas datas de aniversário. Havia uma preocupação em não colar somente a foto, mas frases que explicavam o contexto da foto. Ex.: *CAR, MAX e PED em frente à lagoa da UFES; Aprendemos muitas coisas; Momento para o lanche* (Foto 12).



Foto 11 - Estante com materiais diversos



Foto 12 - Mural com fotos

¹¹ DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILÍNGUE : Língua de Sinais Brasileira de Fernando César Capovilla; Walkiria Duarte Raphael . O dicionário apresenta em português, inglês e língua de sinais, cerca de 9.500 verbetes, descrevendo a forma e articulação dos sinais.

Na parede, ao fundo, ficava um quadro branco usado pelos professores em suas aulas ou para que os alunos escrevessem ou desenhassem (Foto 13). Acima do quadro, cartazes com os números em língua de sinais (Foto 14) e, ao lado, um cartaz com o alfabeto manual.¹²



Foto 13 - Quadro branco

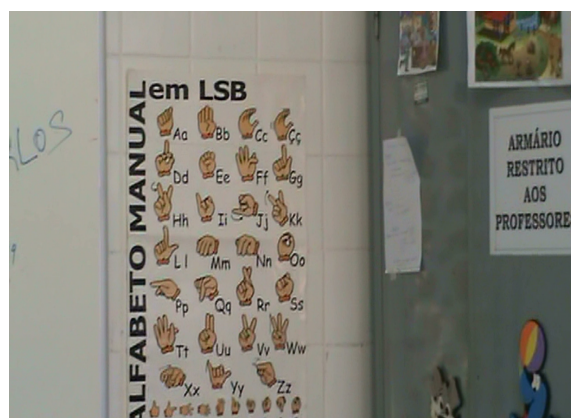


Foto 14 - Cartaz com o alfabeto manual

Na outra parede lateral, ficava um armário de aço onde eram guardados os materiais para o trabalho pedagógico (Foto 15). Colado ao armário, um calendário, usado em todas as atividades pelos profissionais e pelos alunos e, ao lado do armário, uma estante pequena de aço com alguns brinquedos em miniatura e um aquário com alguns peixinhos. Além desses, algumas tiras de papel com frases interrogativas: “Qual o seu nome? Que dia é hoje? Qual a sua idade? Que dia você nasceu? Você tem animal? Onde você mora?” (Foto 16). Na mesma parede, estavam fixados cartazes com o alfabeto manual, desenhos ou figuras de revistas e seus respectivos nomes, a sequência numérica, um relógio de papel e alguns trabalhos de artes feitos pelos alunos (Fotos 17 e 18).

¹² De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o alfabeto manual representa as letras do alfabeto das línguas orais e é utilizado pelos surdos para identificar nomes próprios e palavras da língua portuguesa, quando houver necessidade.



Foto 15 - Armário dos professores

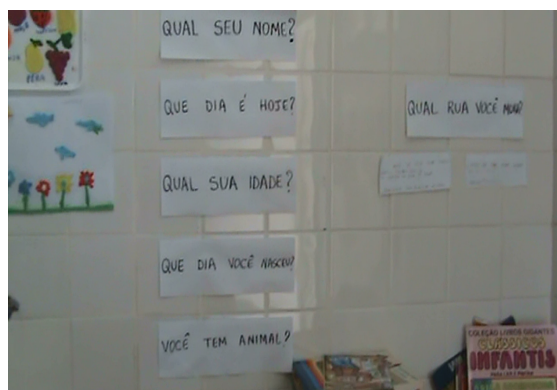


Foto 16 - Cartazes



Foto 17 - Trabalhos manuais 1



Foto 18 - Trabalhos manuais 2

No centro da sala, havia uma mesa redonda onde eram realizados os atendimentos aos alunos e funcionários (Foto 19). As cadeiras, algumas com rodinhas, que eram as preferidas das crianças, eram em grande quantidade. Ao lado da mesa redonda, havia uma pia e outra pequena estante de madeira com livros de literatura infantil, revistas e jogos pedagógicos (Foto 20). Alguns jogos, confeccionados pelos profissionais do AEE, priorizavam sempre o ensino ou a memorização dos sinais associados à palavra.



Foto 19 - Mesa redonda

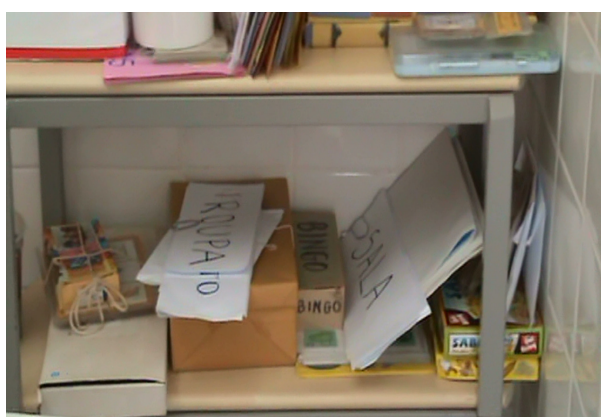


Foto 20 - Armário com jogos

Ao lado da porta, havia outra mesa de escritório e mais algumas cadeiras, além de um mural onde estavam fixados os horários de aula de todos os alunos, os horários das Oficinas de Libras para a comunidade escolar (profesores, ASGs, alunos) e todas as informações relativas ao AEE (Foto 21).

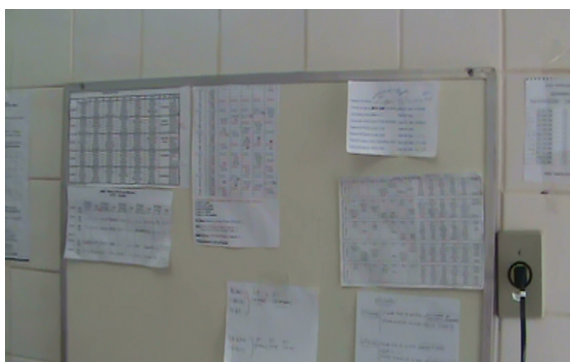


Foto 21 -Mural de avisos



Foto 22 - Instrutor surdo e DAI

De acordo com o projeto da SEME, para que haja uma efetiva reestruturação da ação pedagógica na escola, com vistas a garantir uma educação bilíngue, três novos cargos foram criados: intérprete de Libras, instrutor surdo e professor bilíngue (Foto 22). Além de subsidiar o trabalho em sala de aula comum, esses profissionais deveriam garantir o ensino e a difusão da língua de sinais dentro da escola. Nesse aspecto, foi necessário “[...] criar tempos/espacos escolares para o ensino, uso e difusão da LIBRAS no universo escolar (alunos com surdez, demais alunos, profissionais da escola e

comunidade escolar)” (VITÓRIA, 2008, p. 8). Todos os profissionais e alunos participavam das Oficinas de Libras uma vez por semana ou a cada 15 dias.

Para viabilizar o ensino da língua de sinais, os professores de alunos surdos foram beneficiados com um planejamento semanal excedente destinado às Oficinas de Libras, porém, no tempo em que estivemos na escola, apenas a professora EVE comparecia a essas aulas. Todas as turmas também participavam da oficina uma vez por semana (Fotos 23 e 24). Esse trabalho ficava a cargo do instrutor de Libras e da intérprete de Libras que iam às salas de aula e ministravam o curso (Fotos 25 e 26).



Foto 23 - Oficina de Libras - segunda série



Foto 24 - Instrutor surdo e Intérprete de Libras



Foto 25 - Instrutor surdo



Foto 26 - Intérprete e DAI

Durante o tempo de coleta de dados, observamos a relevância desse trabalho para a comunidade escolar (Foto 27). Nos espaços comuns, em momentos de intervalo ou de lanche e nas atividades envolvendo toda a escola, tanto os alunos como os profissionais

se empenhavam em estabelecer uma forma de comunicação com os alunos surdos a partir do que já estavam aprendendo nas oficinas, por meio da língua de sinais, gestos, mímicas ou solicitando o apoio dos profissionais do AEE como intérpretes (Fotos 28,29 e 30). Não podemos negar a importância do AEE, evidenciando a possibilidade de acessibilidade da pessoa surda nos espaços, desde que sejam respeitadas as suas diferenças linguísticas. Esse ainda se constitui o maior desafio para o atendimento na sala de aula comum.



Foto 27 - Intérprete de Libras



Foto 28 - CAS no recreio



Foto 29 - DAÍ pergunta: SINAL?



Foto 30 - Resposta da funcionária com o sinal

Para os alunos surdos, o AEE realizado no contraturno tinha como objetivo instituir “[...] um projeto socioeducativo em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008, p. 7). Assim, eles estudavam em um horário na sala de aula comum, almoçavam com o instrutor surdo e eram atendidos no AEE somente no outro turno.

Foi interessante perceber que essa estrutura de atendimento imposta pelo projeto era frequentemente burlada, não por rebeldia, mas pela necessidade de oferecer atendimento aos alunos e profissionais da sala de aula comum que iam à sala do AEE solicitar ajuda. Assim como acontecia na segunda série, os alunos da oitava série ficavam na sala de aula comum sem o apoio do intérprete, contando apenas com a ajuda de alguns colegas ou dos professores que sabiam o mínimo da língua de sinais. Não foram raras as vezes em que eles chegavam na sala de AEE com seus cadernos ou livros, ou que a intérprete de Libras fosse à sala de aula fazer alguma interpretação ou mediar alguma situação entre professor e alunos. Esse sempre era um momento de tensão entre o respeito às normas a serem seguidas e a necessidade de garantir um mínimo de acessibilidade a esses alunos na sala comum.

A partir dessa compreensão e de comum acordo entre os profissionais da escola, os alunos CAS e DAÍ da segunda série que estudavam pela manhã eram liberados da sala de aula após o intervalo, para o atendimento na sala do AEE. Ali encontravam a aluna CAM, da quarta série, do turno vespertino, que estava no seu horário de atendimento, e o trabalho de alfabetização era realizado com as três crianças juntas. Esse se tornou o nosso grupo de pesquisa a ser observado. Por esse motivo, priorizamos nossa observação no turno matutino.

3.3 OS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para proceder à caracterização dos profissionais que atuavam no AEE, utilizamos o apêndice J, que orientou as entrevistas agendadas previamente e gravadas em áudio, para posterior transcrição. Pelo fato de a PB2 ter optado em fazer a entrevista por escrito, alguns dados não foram declarados. Dessa forma, para efeitos de caracterização, usaremos os termos PB para a professora bilíngue do turno matutino, PB2 para a professora bilíngue do turno vespertino e ZEN para o instrutor surdo, que atua em horário integral.

A PB tem mais de 40 anos e trabalha como professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação. A PB2 tem entre 30 e 35 anos e também é profissional efetiva na rede municipal de Vitória desde 2002.

Quanto à formação acadêmica, a PB concluiu o Curso de Pós-Graduação e sua experiência foi adquirida no ensino fundamental e no ensino médio. A PB2 concluiu o curso de Pós-Graduação/Especialização com carga horária total de 360 horas na Universidade Federal do Espírito Santo e sua experiência foi adquirida na docência na educação infantil, na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries) e na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries).

A PB participou de dois Cursos de Libras com carga horária de 120 horas cada um e, atualmente, está fazendo um Curso de atendimento educacional especializado do MEC. Não possui assinatura de nenhum periódico e, com relação a atividades culturais, afirma que já foi ao teatro, mas que hoje só frequenta o cinema. As suas leituras mais comuns são os livros pedagógicos e romances.

A PB2 participou do Curso de Extensão “Formação Professor Bilíngue” no ano de 2007, na Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é aluna do curso Letras-LIBRAS (bacharelado). Participa de outros cursos e de palestras na área sempre que tem interesse. Possui assinatura do jornal ATRIBUNA e da revista “Discutindo a Língua Portuguesa”. As suas atividades culturais mais frequentes são o cinema, visitar sebos, ouvir música, “navegar” na internet e assistir apresentações de música. Entre suas leituras mais comuns, estão os jornais e livros a respeito da educação de surdos.

A PB atua como professora do ensino fundamental há aproximadamente 15 anos, por opção, e alega que, nesse trabalho, as experiências e as trocas com os alunos são produtivas. Atualmente atua em turma de quarta série no turno vespertino. Há cinco anos trabalha com alunos surdos, em dois anos trabalhou em sala comum com dois alunos surdos. Há três anos está no atendimento educacional especializado. Afirma que fez a opção pelo trabalho com surdos devido à demanda exigida pela inclusão de dois alunos em sala de aula comum. A partir daí começou a procurar uma qualificação por

meio dos cursos de língua de sinais até fazer a opção administrativa pela Educação Especial.

A PB2 iniciou o trabalho com alunos surdos nesta escola no ano de 2009, porém atua no magistério desde 1995. Também afirma que ser professora de surdos foi uma opção, pois teve interesse em aprofundar os estudos da Libras e, por consequência, surgiu o interesse na docência. Outro motivo que a aproximou da comunidade surda foi o fato de ter namorado um rapaz surdo, o que a incentivou a aprender mais a língua de sinais.

Com relação à importância da alfabetização, ambas entendem que, para que o sujeito seja inserido, é fundamental a apropriação desse conhecimento, já que vivemos em uma sociedade que faz uso intenso da leitura e escrita.

A PB cita Bakhtin e Vigotski, no que se refere à interação e a autora Quadros no que tange a temas ligados especificamente à surdez. A PB2 alega que não possui um método definido para o ensino de alunos surdos. Pelo fato de não ter muita clareza dos caminhos a seguir, afirma que entende que esse é um assunto sério e que tem buscado as melhores formas/estratégias para que os alunos aprendam o português escrito. Para isso, considera que as trocas de experiências com outros professores têm ajudado muito.

Com relação ao material utilizado para efetivar o trabalho com a linguagem escrita, a PB não define um título. Diz apenas que prefere se apoiar em alguns autores. Assim, utiliza vários materiais, como as revistas, dentre elas, a revista *Pátio*, e livros didáticos oferecidos pelo MEC, na perspectiva do letramento. A PB2 utiliza como recurso a internet e materiais escritos ou não que são conhecidos pelos alunos, como fotos, álbuns, encartes, jornal, revistas de histórias em quadrinhos e outros. Utiliza gêneros variados para diversificar as experiências de leitura e escrita.

De acordo com a PB, os maiores desafios na alfabetização da criança estão relacionados com os aspectos teóricos e metodológicos que ainda estão se consolidando:

PB- os maiores desafios? nosso Deus... agora... por exemplo... a gente tem a da libras né... mas antigamente era pior porque nós estávamos sozinhos, sem o instrutor de libras... pra ensinar português... era muito complicado... então o maior desafio é ta associando esse domínio de libras com língua portuguesa... ao mesmo tempo... e os estudos muito recentes nè... a gente não tem um referencial muito... e as divergências né... nas correntes também...

Pesq- Essas divergências... são sobre o quê? sobre o trabalho pedagógico... parte teórica...

PB- Sobre a parte teórica... sobre concepção né... se vai aprender a língua primeiro... libras e só depois vai aprender a língua portuguesa... se vai fazer concomitante as duas...

Além das questões citadas, ainda existem outros entraves que, de acordo com a PB, dificultam o trabalho na escola. A ausência de uma linha de trabalho que direcione as práticas faz com que cada professor adote posturas unilaterais dificultando a integração e a consecução dos objetivos propostos. Assim, “[...] é difícil uma escola que ela tem uma proposta pedagógica e cada professor sai fazendo o que ele quer”. Outro fator destacado pela PB é a sobrecarga de trabalho imposta pela demanda social que ultrapassa as questões pedagógicas do atendimento da escola:

PB- mas eu acho interessante eles ((alunos surdos)) estarem juntos... a troca que os colegas conseguem fazer... eu acho que isso é interessante pra eles também... estar nesse mundo... aqui é uma região muito carente... a gente tem que apoiar em tudo... lembrar o pai do médico... lembrar o pai que não pode faltar... tudo tem que estar ligando... orientando... falando... os conflitos... porque eles não tem assim uma independência... tudo a gente tem que tá lembrando... falando... cobrando... insistindo pra que aconteça... porque eles têm pouco acesso a tudo... a cultura... ao lazer até... e... é isso.

Quanto às possibilidades de mudanças, ela crê que “[...] agora com a presença do instrutor na aquisição da Libras...como uma primeira língua...eu acho que se consegue avançar em termos de inclusão...apesar de todos os...desafios”.

Como um dos principais desafios na educação de surdos, a PB2 percebe que, a princípio, “[...] é fundamental que a criança aprenda primeiro a sua língua (LIBRAS) e que vivencie concomitantemente algumas estratégias de leitura e escrita”. Além disso, ela entende que “É necessária uma política de formação de professores alfabetizadores de surdos; investimentos de qualificação desta área na rede municipal de Vitória”.

O instrutor surdo, ZEN, com idade entre 30 e 35 anos, trabalha apenas na escola pesquisada em um regime de contrato por designação temporária com carga horária de 40 horas. Sua formação acadêmica está em nível médio e, atualmente, está no sexto período do Curso de Pedagogia. Não teve experiências anteriores na educação de surdos, ou seja, esse é o primeiro ano que trabalha como instrutor dos alunos que estão matriculados na segunda série, quarta série, sexta série e oitava série. Dentre os cursos mais relevantes, estão o de informática e o curso básico *Libras em contexto*, realizado na Faculdade Univila em Vila Velha, Espírito Santo, e que faz parte do projeto Interiorizando Libras¹³ do MEC para instrutores, ambos com carga horária de 120 horas. Nunca teve assinatura de jornais ou revistas, mas compra, periodicamente, a revista *Caras* e o jornal *A Tribuna*, este de grande circulação no Estado. Com relação a outros materiais escritos, diz que lê pouco pelo fato de não entender todas as palavras da língua portuguesa. Citou a *Poesia* como um gênero de sua preferência e disse ser uma leitura mais fácil.

¹³ O Programa Interiorizando Libras apoia o processo de formação continuada de professores, instrutores e intérpretes de Libras para atuarem na educação dos surdos, com vistas a garantir o respeito à diferença e à sua singularidade linguística. O programa teve início em 2003 e formou docentes nos Estados, visando a apoiar a inclusão dos surdos nos sistemas de ensino. Os cursos oferecidos pelo Programa são: Formação de Instrutores Surdos; Língua Portuguesa para Alunos Surdos; Formação de Tradutores e Intérpretes e Libras para Professores.

As outras atividades culturais citadas foram o cinema, que ele afirma frequentar sempre, e as novelas, que foram relegadas para o segundo plano pelo fato de o horário de exibição conflitar com o horário de aula na faculdade. Com relação à participação em congressos e similares, alegou que não participa com frequência, pois, nesses eventos, não existem intérpretes de Libras.

O seu trabalho na escola é visto pelos outros profissionais do AEE e pelos profissionais da escola como o ponto alto do projeto da SEME. De fato, é importante destacar que a sua atuação no ensino de Libras tem causado grande impacto na escola proporcionando maior interação e, principalmente, uma postura mais aberta da comunidade escolar em relação aos alunos surdos. Nos períodos de intervalo ou momentos mais informais, é fácil encontrar ZEN rodeado pelos alunos surdos, especialmente as crianças. Essa preferência delas por ele também é recíproca.

Em entrevista, Zen afirmou que prefere o trabalho com crianças surdas porque para elas o aprendizado da língua de sinais é mais fácil e rápido. Em nossas observações na sala de aula comum, tanto CAS quanto DAÍ se referiam o tempo todo a ZEN, ora perguntando sobre sua presença no AEE, já que iriam encontrá-lo somente após o intervalo, ora comentando algum fato que vivenciaram juntos. A presença diária de ZEN com os alunos surdos viabilizou momentos de interações linguísticas fundamentais, tornando o aprendizado da língua de sinais um momento de vivência e não um momento de ensino sistematizado. Nesse caso, é importante frisar que a língua precisa ser aprendida, por ter “[...] características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (LURIA, 1998, p. 115). Em segundo lugar, ao falarmos de aprendizagem da língua de sinais para crianças surdas, estamos inferindo que esse processo se assemelha ao aprendizado da língua oral pelas crianças ouvintes no âmbito das relações interpessoais, pois “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (p. 114).

Para ZEN, o aprendizado da língua portuguesa pelas crianças surdas é muito difícil, porém não desconsidera sua importância. Para ele, em primeiro lugar, deve vir o aprendizado da língua de sinais e só depois o aprendizado das palavras que já foram significadas pela língua de sinais:

ZEN- por exemplo... eu ensino uma palavra... ensino... ensino... ele ((aluno surdo)) não sabe... fica na ignorância... cadê o sinal? Então não pode...

Com relação ao aporte teórico que fundamenta seu trabalho, ele revela que sabe da existência de teorias, mas não adota nenhuma pelo fato de que nunca leu nada a esse respeito. Quando questionamos sobre a teoria utilizada no Curso *Libras em contexto*, ele disse que ainda não aprendeu sobre isso, apesar de possuir o livro e saber que ali existe uma metodologia proposta. Os materiais usados para suporte ao seu planejamento limitam-se às apostilas de Curso Básico de Libras¹⁴ que congrega temas relacionados com os aspectos linguísticos da língua de sinais, legislação e dicionário ilustrado.

O ensino ministrado em língua de sinais por professores surdos aparece como o maior desafio para uma educação de qualidade. De acordo com ZEN, no modelo de inclusão atual, uma professora ouvinte que usa a língua oral na comunicação com a turma relega o aluno surdo a uma condição de exclusão, já que ele não escuta e, portanto, não há uma interação. Assim, um ensino ministrado em língua de sinais aos alunos surdos é mais rápido e mais eficiente.

3.4 AS CRIANÇAS SURDAS E O CONTEXTO FAMILIAR

Com relação ao sexo, DAÍ e CAM são do sexo feminino e CAS do sexo masculino. DAÍ e CAS, alunos da segunda série, estavam com nove anos, portanto fora da faixa etária adequada à série. Pelo fato de terem sido retidos, no ano de 2009, essa diferença ficará mais acentuada. CAM é uma aluna da quarta série e estava com 11 anos. Ela foi

¹⁴ Curso Básico de Libras: APILMS (Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais – MS); Ciranda da Inclusão: Ciranda Cultural.

aprovada para a quinta série. DAÍ ingressou na escola pesquisada, no ano de 2006, quando iniciou a primeira série. CAM e CAS foram transferidos de outras escolas municipais pelo fato de que essa escola seria uma das nove escolas referência para o atendimento aos alunos com surdez.

De acordo com os responsáveis pelas crianças, em entrevista, apenas DAÍ e CAM tinham experiência escolar na educação infantil do Sistema Municipal de Vitória. CAM começou a frequentar a escola em turma de Berçário I que congrega crianças de seis meses a um ano de idade. DAÍ começou a frequentar a pré-escola a partir dos cinco anos de idade. CAS iniciou sua experiência escolar no ensino fundamental no segundo semestre de 2007, com oito anos de idade. Ao ser questionada sobre a entrada tardia de CAS na escola, a mãe relatou a dificuldade e o sofrimento para encontrar vaga no Sistema Municipal de Vitória. Apesar de ter o nome do filho em listas de espera, de acordo com ela, “[...] as vagas sumiam quando a escola sabia que o filho era surdo”:

Mãe- eu já tinha tentado bastante tempo... desde que eu mudei prá cá... colocar ele na escola... sempre tava falando assim que... era pra mim levar... mas quando descobriam que ele era... especial... sumia as vagas... teve até um colégio lá que perguntou se eu queria ir atrás dos meus direitos... isso é... tipo assim uma lei que eles tá recusando...

Somente após ter informações, pela televisão, a respeito do trabalho da SEME com alunos surdos, ela procurou a Secretaria e conseguiu uma vaga para o filho. Esse dado revela que, embora exista uma legislação que garanta o acesso de todas as crianças à escola, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que de fato a legislação se efetive.

No aspecto da formação familiar, CAM morava com a mãe e três irmãos, CAS com a mãe, o pai e quatro irmãos e DAÍ com a mãe, o pai e três irmãos. As três famílias residiam no bairro onde está situada a escola.

Nenhum dos responsáveis concluiu o ensino fundamental. A mãe de CAM trabalhava em um Centro Municipal de Educação Infantil do Sistema Municipal de Vitória e recebia

um salário mínimo. No ano de 2008, contou com o auxílio Federal “Bolsa Família”,¹⁵ mas, devido às constantes faltas da filha à escola, o auxílio foi suspenso. Tinha ainda uma pensão do pai de CAM.

A mãe de CAS exercia tarefas domésticas, não remuneradas, porém participava de um curso remunerado no projeto do CRAS.¹⁶ O pai era autônomo. A renda declarada pela família é de dois salários mínimos.

A mãe de DAÍ também não possuía atividade remunerada e o pai estava desempregado. A renda que sustentava a família vinha do salário BPC¹⁷ e do Programa Bolsa Família. Dessa forma, a renda mensal declarada pelas famílias estava na faixa de um a dois salários mínimos.

Com relação à linguagem, as três crianças são filhas de pais ouvintes e, portanto, aprenderam a língua de sinais na escola. De acordo com Bernardino (2000, p. 33), essa é uma realidade presente em 95% de famílias que têm crianças surdas: “[...] elas crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou rejeita a língua de sinais”. Esse dado revela a importância da escola na busca de um modelo educativo bilíngue que seja capaz de proporcionar a aprendizagem da língua de

¹⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e>. Acesso em: 5 de fev 2009.

¹⁶ “Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública da política de assistência social, de base municipal, integrante do SUAS, localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinado: à prestação de serviços e programas socioassistenciais de proteção social básica às famílias e indivíduos, à articulação destes serviços no seu território de abrangência; e a uma atuação intersetorial na perspectiva de potencializar a proteção social”. (Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/paif>>. Acesso em 11 fev 2009).

¹⁷ “Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC) É um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e consiste no pagamento de um salário mínimo mensal a pessoas com 65 anos de idade ou mais e a pessoas com deficiência incapacitante para a vida independente e para o trabalho. Em ambos os casos, a renda *per capita* familiar é inferior a ¼ do salário mínimo. O BPC também encontra amparo legal na Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui o Estatuto do Idoso. O benefício é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), responsável pela sua gestão, acompanhamento e avaliação. Ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) compete a sua operacionalização. Os recursos para custeio do BPC provêm do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS)”. (Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/beneficio-de-prestacao-continuada-bpc>>. Acesso em 5 fev 2009).

sinais e da língua portuguesa. Por esse motivo, é importante que a escola proporcione às crianças surdas contato com adultos surdos, fluentes em língua de sinais desde cedo, “[...] porém não como um modelo a ser atingido, mas para funcionar como um referente linguístico” (LOPES, 2007, p. 87).

No contexto da pesquisa, os pais não sabiam a língua de sinais, embora afirmassem não existir problemas de comunicação em casa. Na entrevista, a mãe de DAI deixou claro que não sabia a língua de sinais, mas se comunicava com a filha muito bem:

Pesq- e vocês? por exemplo... você... mãe... você sabe a língua de sinais? você acha que o seu conhecimento na língua de sinais é excelente... é bom... é regular... ou você ainda não sabe a língua de sinais?

Mãe- não sei não... algumas coisas eu sei...por exemplo... papai... mamãe... que ela fala eu sei... algumas coisas eu não sei não...

Pesq- e o pai dela?

Mãe- o pai dela também sabe pouca coisa... também...

Pesq- sabe menos ou mais que você?

Mãe- menos...porque eu comunico com ela ao menos um pouquinho...

Pesq- e como vocês conversam? Como é a forma de comunicação em casa? de vocês com ela? Você... seu marido... seus filhos? como que é em casa essa comunicação com ela?

Mãe- nós conversa normal com ela... em vezes que eu faço sinal pra ela... quando ela grita... a gente faz sinal que não pode... aí ela entende... aí ela para... aí a gente conversa normal... igual a gente conversa assim...não tem?

Pesq- e ela entende?

Mãe- entende...

Pesq- mas... por exemplo... se você quiser conversar... aconselhar... falar alguma coisa da escola... é fácil ou é difícil?

Mãe- é difícil... tem vez que é difícil...

Pesq- e a língua de sinais? Você acha que faz falta... nessa hora... pra conversar com ela em casa?

Mãe- às vezes faz falta... porque às vezes a gente briga normal ela não entende o que a gente está falando... às vezes ela entende... mas tem vez que não entende o que a gente fala...

Pesq- aí fica difícil... né?

A mãe de CAM também não sabe a língua de sinais e, da mesma forma, afirma que não tem problemas de comunicação com a filha. Em dois trechos distintos, ela evidencia esse paradoxo:

Trecho 1:

Mãe- eu falo mesmo pra você... eu não entendo nada de língua de sinais não... eu falo com ela assim... tem alguma coisa que eu falo com ela... que precisa... mas não é tudo não...

Trecho 2:

Mãe- quando ela fala comigo e que eu não entendo... que é muito difícil isso... de eu não entender... entendeu? vai lá e escreve... que é pra mim entender... mas é muito difícil... difícil mesmo porque... eu entendo ela... entendeu? entendo ela... quando eu vejo que ela tá aprontando demais só olho pra ela... entendeu? não precisa nem de falar... só de olhar pra ela... entendeu? é mais... assim...

Um dado interessante, que apareceu apenas nessa família foi o fato de que os irmãos de CAM estão aprendendo a língua de sinais com ela e se tornando intérpretes para a mãe:

Pesq- E como é a forma de comunicação em casa? Vocês em casa... com os irmãos... todo mundo... como é essa comunicação?

Mãe- eu acho bonito a irmã dela... a PRI... conversa com ela toda a língua dos sinais... ela nunca estudou língua de sinais... e o meu filho de dois anos? ((risos))

Pesq- tá aprendendo com ela...

Mãe- quando CAM fala assim... “depois” ((em língua de sinais)) ele fala assim... “mamãe... depois...”

Pesq- ela ((CAM)) tá ensinando a língua de sinais...

Na família de CAS, os pais também alegam não conhecer a língua de sinais. O pai reconhece que existem muitas barreiras de comunicação; a mãe, entretanto, adota o mesmo discurso das outras mães entrevistadas: é muito fácil a comunicação com CAS:

Pai- o meu ((conhecimento em língua de sinais)) é insuficiente em tudo... pra eu comunicar com ele aqui em casa... o sinal eu não comunico... só se eu falar com ele... pegar uma água... pegar alguma coisa... vai fazer isso... aquilo outro... vou lá e pergunto... chamo ele... vou lá... ó... fazer isso aí... pronto... parece que ele lê mais os meus lábios...

[

Pesq- é?

Pai- se eu falar com sinal... e mesmo eu não tenho tempo pra... estudar com ele... eu não tempo mesmo porque ... ó... hoje eu tô parado... só por hoje mesmo porque... eu é direto trabalhando... às vezes eu trabalho dia e noite porque aqui em casa () é só eu que trabalho mesmo... e devo né... aí eu... não tenho tempo...

Pesq- então aqui... pra vocês se comunicarem em casa com ele... como que vocês fazem... é... um pouco de sinais... falando... como que é essa comunicação?

Mãe- eu falo... às vezes faço o sinal...

Pesq- e você acha que ele sempre entende... às vezes entende... não entende...

Mãe- ele entende...

[

Pai- o que nós tem falado com ele é muito pouco...

Mãe- ele entende porque ele é muito inteligente... ele pega muito rápido as coisas... né... então... pra comunicar com ele é fácil...

Pai- eu não sei falar nada sobre sinal... às vezes chamo ele... mostro ele o que que é... faço o sinal da coisa e ele vai... o que tem que fazer ele faz... se é pra ir em algum canto ele vai mais a irmã dele... de acordo com o que eu falo...

Nos depoimentos acima, podemos observar que, embora os pais afirmem não conhecer a língua de sinais, adotam caminhos alternativos. Usam alguns sinais já aprendidos e alguns gestos convencionalizados na tentativa de estabelecer sentido, porém esses esforços não permitem uma comunicação efetiva. Para Bakhtin (1992, p. 70), o desejável é que “[...] o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística [...]”, neste caso, pais e filhos se comunicando em língua de sinais. Infelizmente, outras variantes, principalmente econômicas, interferem nesse processo. Aprender uma língua demanda um tempo que muitos pais não dispõem, pelo fato de trabalhar arduamente para sustentar seus filhos.

Além disso, ter acesso a um curso de língua de sinais por meio de instituições públicas é um desafio. Os cursos gratuitos possuem grande demanda e oferta escassa. Os cursos de Libras ofertados por instituições particulares são inacessíveis para famílias que têm renda em torno de dois salários mínimos. O decreto que regulamenta a Lei de Libras delega às instituições de ensino federais a responsabilidade pela difusão da Libras para os familiares de alunos surdos, porém pensamos que há necessidade de medidas mais direcionadas do Poder Público com vistas a garantir o acesso dos pais a esse ensino sem que haja um ônus financeiro. É importante reafirmar que quanto maior for o domínio desse aprendizado na família, maiores serão as possibilidades de os pais contribuírem para que os possam participar do mundo cultural à sua volta.

De acordo com os pais, CAS e DAÍ não frequentam outros lugares que têm sujeitos surdos. Eles frequentam apenas a escola. Dessa forma, para eles, a única oportunidade para aprender a língua de sinais é nesse *espaçotempo*. Já CAM vive uma situação diferente. Além de receber a visita de um grupo de pessoas denominado Testemunhas de Jeová¹⁸ que, periodicamente, vai à sua casa e a insere em contextos linguísticos por meio de brincadeiras e estudos, ela frequenta a igreja.

Nas entrevistas, os pais revelaram experiências diferentes com relação ao uso de materiais escritos. DAÍ tinha acesso apenas aos livros da escola. Na primeira vez que levou um livro infantil da escola para casa, quase o rasgou, fazendo com que sua mãe solicitasse à bibliotecária que não enviasse mais nenhum livro para sua casa. A sua preocupação era com o custo que teria que arcar, caso DAÍ rasgasse um livro. CAM tinha vários livros de coleções infantis que ganhou da professora do AEE. CAS tinha acesso a revistas velhas que sua mãe solicitava de suas vizinhas. Quando ele queria

¹⁸ A direção geral vem do Corpo Governante, na sede mundial em Brooklyn, New York, EUA. A congregação local, com o Salão do Reino, é o centro da proclamação das boas-novas na sua comunidade. As regiões designadas a cada congregação são divididas em pequenos territórios desenhados em mapas. Estes são designados a testemunhas individuais, que se empenham em visitar as pessoas de cada lar ali para falar com elas. Cada congregação pode compreender desde umas poucas Testemunhas de Jeová até 200.

ler, ela lhe entregava essas revistas, porém não falou que lia com ele. O pai também relatou que a família participava de um projeto na comunidade que distribuía alguns livrinhos com brincadeiras, como caça-palavras e desenhos. Embora todas as crianças tenham acesso a esses suportes escritos, nenhum dos pais revelou que lê ou que alguém em casa lê para a criança, ou seja, a relação com os materiais escritos é direta, sem a mediação de alguém.

A atividade de desenhar também foi muito citada nas entrevistas. Em alguns momentos, ela aparece como uma atividade compartilhada em casa, ora visto como leitura, ora como brincadeira. A mãe de CAM diz que quem “lê” para ela é o seu atual marido, que faz desenhos para aguçar a sua mente. Os pais de CAS dizem que ele e suas irmãs usam os livrinhos que têm desenhos. Por outro lado, o desenho aparece como a atividade mais comum realizada pelas três crianças em casa, porém, pelos relatos, podemos inferir que essa é uma atividade que elas realizam individualmente. Somente em segundo plano aparece a brincadeira:

Pesq- e quais as atividades mais comuns que ele ((CAS)) realiza aqui em casa? O que ele mais costuma fazer?

Mãe -Ele gosta de desenhar...

Pesq- ahã... só desenhar ou tem mais alguma coisa?

Mãe - é...desenhar... assim... tem um quebra-cabeça que ele brinca muito com as meninas...

Pai - só tem que esse negócio de quebra-cabeça ele só quer ganhar ((risos))

Pesq- e... quais as atividades mais comuns que ela ((CAM)) faz em casa...

Mãe - A CAM chega em casa com um caderno que ela tem... ela chega em casa... ela faz desenho... ela pinta... ela tem uma pintura... assim... ela é o tipo da menina que gosta muito de escrever... ela gosta muito de ficar com os livros... você chega em casa agora... você pode procurar ela que ela tá num canto com o caderno... escrevendo... fazendo desenho... pintando... o tempo todo assim... ela só não gosta de perturbação na mente dela...

Pesq- Mas ela brinca... brinca com os irmãos... brinca na rua...

Mãe- Brinca... brinca na rua... mas normal... só que ela grita muito... porque ela não usa aparelho... é igual o negócio do aparelho dela... eu não tenho condições de comprar... é muito caro... ficou mais de cinco mil... aí... ela tá na lista de espera... mas é muito difícil... o dela tem que ser dois aparelhos...o aparelho dela ficou muito caro... () eu não tenho condições...

Pesq- quais as atividades mais comuns que ela ((DAÍ)) faz em casa? O que ela mais faz em casa?

Mãe -ela fica mais é com o caderno na mão... desenhando... brincando...

Pesqu- é o que ela mais faz?

Mãe- é...

Pesqu- E brincadeiras? Você percebe se ela brinca com as crianças...ou sozinha...

Mãe- balança...fica correndo no quintal...tem vezes que brinca com boneca...

Quanto à importância do processo de alfabetização dos filhos, os pais de CAS e DAÍ argumentaram que a possibilidade de um futuro melhor está diretamente relacionada com a apropriação desse conhecimento. O pai de CAS diz que “[...] ele, aprendendo agora... no dia de amanhã, com certeza, terá uma faculdade... ou uma coisa assim... ou uma bolsa de estudo que possa ganhar”. Para a mãe de DAÍ, aprender a ler e a escrever é muito importante “[...] porque quando, ela tiver grande, ela vai querer trabalhar... fazer outras atividades... como que vai fazer? se não saber ler nem escrever?”.

De acordo com Côco (2006) e Piffer (2006), esse discurso é recorrente em nossa sociedade e reflete as concepções utilitaristas da alfabetização com vistas a atender às demandas da sociedade contemporânea. Porém, ao citarem Graf (1994) e Macedo (1990), as autoras argumentam que essa é uma análise simplista, já que outros fatores, como idade, raça e sexo, também influenciam a promoção social.

Ao expressar suas análises a esse respeito, Gontijo (2002, p. 50) deixa claro que esses depoimentos “[...] revelam visões estereotipadas e denotam a ilusão de que a escolarização é suficiente para modificar a vida das pessoas”. Sendo assim, o espaço que cada sujeito ocupa nas relações sociais não é determinado unicamente por esse aprendizado, já que,

Mudança é sinônimo de transformação e, portanto, é um processo que depende das condições históricas objetivas. É algo que não surge imediatamente, mas é fruto da luta dos homens contra a dominação e também de um processo de educação dos homens (GONTIJO, 2002, p. 50).

A mãe de CAM adota um discurso semelhante, porém acrescenta alguns elementos distintos:

Mãe- porque ela vai ter um futuro melhor né... pra ela... não é porque ela é desse jeito... que ela não fala que ela não ouve... que ela não vai poder ser uma cidadã né... que... você sabe que tem né.... todas pessoas que... tem um preconceito... você sabe né... querendo ou não tem... preconceito vem por todo lado... entre o mudo... o surdo... a pessoa é branca ou preta... existe o preconceito... e eu não quero que ela seja uma pessoa que fica assim... fica dependendo... por exemplo... eu sei que ela é muito inteligente.. ela precisa de... não sei... cursar um curso... ou... eu quero... eu fico em cima deles pra estudar porque eu quero ver o melhor pra eles... entendeu? [...] mãe nenhuma vai querer ver o filho limpando chão... eu quero o melhor pra eles...

O seu depoimento aponta uma reflexão mais profunda acerca da condição de surdez da filha. Aprender a ler e a escrever daria a ela não apenas condições de ter um futuro melhor, mas, também, possibilidade de vencer o preconceito e de ter uma vida independente e autônoma. Em outros trechos da entrevista, é possível perceber que existe uma luta para vencer as barreiras impostas pelo nascimento da filha com surdez. Barreiras não apenas emocionais, mas, principalmente, sociais:

Mãe- Nossa... quando eu descobri que ela era surda... nossa... eu... quando eu vi o exame dela... porque eu era doida pra ter uma menina... não tem? quando eu queria ter uma menina... logo que eu descobri que ela não falava... nossa senhora... eu pra mim... não... não aceito não... eu hein... agora não... agora... pra mim ela... é normal...

[...] Acho que ela quer falar e não consegue... tem muita gente que não entende ela... igual minha mãe mesmo... eu vim aqui na escola pedir se tinha como botar ela no horário integral...

porque... minha mãe não tem paciência com ela... meu pai não tem paciência com ela... bate nela... não entende ela... não conversa com ela.. aí ela fica brava com eles... aí acaba judiando dela e eu não gosto... eu não gosto que ninguém judia dela porque eles não entendem ela e acaba achando que ela é ignorante... que ela é isso... que ela é aquilo... eu sei que ela tem isso... mas eu não gosto que judia dela não...

[...] é bom que eu saio daquela escola... que eles judiavam muito dela lá... não os professor... os alunos... batiam nela... beliscavam ela.. e aquela professoras de lá são assim... tampada... não entendia ela... tinha uma professora que falou assim... eu não sei o que essa menina está fazendo na minha sala.. eu não entendo ela... aí eu senti que... a escola não tava bem... falei... de Deus mesmo dela vir pra cá... nossa... ela veio pra cá ela desenvolveu muito...

Considerando que vivemos em uma sociedade profundamente desigual, as ponderações da mãe de CAM são absolutamente pertinentes, principalmente porque a filha faz parte de grupo social e linguístico que, infelizmente, ainda tem os seus direitos constantemente ignorados.

4 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA

Este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira, analisaremos o trabalho realizado com as crianças surdas na sala de aula de ensino regular. Consideramos importante essa análise, porque apresenta um panorama da inserção dessas crianças na instituição escolar revelando de que forma elas se relacionam com os professores, colegas e como acontece a apropriação dos conhecimentos formais, dentre eles a linguagem escrita.

Na segunda, analisaremos o que denominamos, neste trabalho, de eventos que ocorreram na sala de atendimento educacional especializado. O trabalho realizado nesta última etapa consistiu na produção de textos pelas crianças com a nossa participação. Não temos por objetivo fazer uma análise comparativa, mas discutir as práticas desenvolvidas pelos sujeitos responsáveis pela mediação, em ambos os espaços e as suas consequências para o desenvolvimento geral dos alunos.

4.1 O TRABALHO NA SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR

Inicialmente, em virtude de entendermos que, *a priori*, a inclusão de crianças surdas em salas de aula com crianças ouvintes não garantiria um espaço privilegiado de interações linguísticas, decidimos que os dados para nossa pesquisa seriam coletados apenas no AEE. Dessa forma, nos meses de agosto e setembro, priorizamos nosso trabalho naquele espaço, fazendo registros importantes que constituíram dados fundamentais para nossa análise. Persistimos com esse entendimento até meados de outubro, quando, após uma reavaliação dos rumos da pesquisa, entendemos que, ao centralizar as observações apenas no atendimento especializado, não seria possível compreender as relações que se estabelecem entre as crianças surdas e todos os sujeitos da escola e estaríamos nos aproximando dos métodos positivistas que buscavam respostas apenas no contexto imediato, desqualificando a sala de aula comum como um espaço real de inserção dessas crianças.

Assim, a fim de entendermos os sentidos que se constituíam na sala de aula comum, inserimo-nos também nesse espaço no dia dez de outubro. No dia onze do mesmo mês, o aluno CAS quebrou o braço e só retornou no dia dez de novembro. Quando CAS retornou, DAÍ se afastou por ter contraído uma doença infectocontagiosa. Esses eventos, alheios à nossa vontade, não nos fizeram paralisar a coleta de dados na sala de aula comum. Optamos por continuar. Essa situação, apesar de não possibilitar a captura de imagens dos dois alunos juntos, revelou que as práticas adotadas pelos professores não se alterou. Em algumas cenas, é visível a semelhança da situação de exclusão vivida por ambos.

A turma da 2ª série que participou da pesquisa tinha 29 alunos (Foto 31). Dois eram surdos, denominados CAS e DAÍ.¹⁹ A sala de aula é ampla e bem arejada. No fundo, a parede é toda revestida de cerâmica branca formando um grande mural onde são expostos cartazes com o alfabeto maiúsculo e minúsculo, o alfabeto manual, além de um mapa do município de Vitória. Na mesma parede, fica recostado um armário de aço onde são guardados os materiais da professora, livros didáticos, livros de literatura infantil e materiais de uso diário, como lápis, borracha e outros que são disponibilizados para os alunos. As paredes laterais são revestidas até a metade com a mesma cerâmica, porém não havia cartazes expostos, apenas outro armário de aço que pertence à professora do turno vespertino.

No primeiro dia de observação em sala de aula, não houve filmagens, apenas buscamos observar e nos familiarizar com a turma. Além das aulas com a professora da sala, observamos as aulas de Artes, Inglês e Educação Física, que fazem parte do currículo da segunda série. As carteiras estão dispostas em cinco fileiras e as crianças ocupam, quase sempre, os mesmos lugares. Os alunos CAS e DAÍ ocupam as últimas carteiras. À frente, no canto esquerdo da sala, está a mesa da professora.

Nesse dia, a professora regente, denominada neste trabalho de EVE, solicitou-me que fizesse uma atividade com os dois alunos. A falta de comunicação era um fator

¹⁹ Conforme protocolo de autorização, os alunos da segunda série serão denominados de CAS e DAÍ.

problemático entre a professora e os alunos. Quando concluíram a atividade, que consistia em um autoditado, percebemos que não havia mais nada planejado até o final da aula, o que os levou a conversar entre eles ou comigo em língua de sinais. Nesse momento, a turma estava realizando atividades do livro com EVE. Esporadicamente, a professora permitia que as crianças se agrupassem de duas em duas ou de três em três. Em um desses dias, a aluna DAÍ foi a única que não se agrupou, ficando sozinha durante toda a aula (Foto 32). Nesse dia, o aluno CAS faltou.



Foto 31 - Turma da segunda série



Foto 32 - DAÍ sentada sozinha

O suporte utilizado para o trabalho pedagógico em sala eram os livros didáticos consumíveis, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação. O livro adotado na área de Língua Portuguesa era o segundo volume da coleção “Conhecer e Crescer”, de Cristiane Buranello e Eliane Vieira dos Reis; o de Matemática era o segundo volume da coleção “Recreação”, de Mario Magnusson Júnior e Hely Loureiro Paschoalick; o de Ciências era o segundo volume da coleção “Conhecer e Crescer”, de Érika Santana e Rodrigo Balestri; o de Geografia era o segundo volume da coleção “Vitória Régia”, de Áurea Darin e Ieda Medeiros; e o de História era o segundo volume da coleção “Conversando sobre História”, de Francisco Coelho Sampaio.

Cada criança tinha os livros guardados no armário da professora. No dia onze de outubro, fizemos o primeiro registro com a filmadora. Até esse momento, as duas crianças surdas não possuíam os livros. É importante frisar que esse programa, coordenado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, tem por objetivo oferecer livros didáticos para alunos da rede pública de forma gratuita, como apoio ao processo de aprendizagem na sala de aula. Assim, o acesso das crianças surdas a eles não era uma condição determinada pelos profissionais da escola, mas um direito que não estava sendo garantido pela escola.

As justificativas apresentadas pelos professores e pelos pais são contraditórias. Ao ser questionada a esse respeito, a professora argumentou que os pais não foram à biblioteca, no início do ano, requerer os livros, por isso as crianças não os possuíam. Em entrevista, a mãe de DAÍ diz que, no início do ano, pegou os livros, mas foi orientada a devolvê-los já que DAÍ não iria utilizá-los. Depois, já no segundo semestre, foi a orientada para pegá-los novamente:

MÃE- só tem o livro do colégio mesmo que eu peguei...

PESQ- ah... você pegou o livro no colégio?

MÃE- ãã...

PESQ- e fica na sua casa ou fica aqui?

MÃE- não...fica lá em casa...aí ela traz o de português e o de matemática...

PESQ- ah..ela traz?

MÃE- dentro da bolsa...

PESQ- dentro da bolsa dela... agora... tem os dois livros? o de português e o de matemática?

MÃE-tá...

PESQ- e vocês pegaram como?((os livros)) aqui com a professora?

MÃE- eu peguei primeiro... aí a PB falou que não precisava...aí eu vim e entreguei... aí depois a PB mandou pegar... eu peguei...

PESQ- ah... no começo do ano você pegou?

MÃE- no meado do ano... no começo eu peguei... mas eles mandaram devolver que não ia poder...

PESQ- mas eles quem? a professora da sala?

MÃE- a PB mesmo... pediu pra entregar porque aí ela não ia estudar naquele livro...

Essa situação coincide com o início de nossas observações no mês de outubro. No dia da entrevista, no mês de novembro, essa situação já havia se modificado, talvez por influência dos nossos constantes questionamentos a respeito dessa diferença de tratamento imposta às crianças surdas:

PESQ- agora você teve de pegar de novo... mas porque você teve de pegar de novo?

MÃE- porque a PB me pediu pra pegar... pra estudar com ela o negócio do livro...

PESQ- ah... então ela já está com o livro...

MÃE- ta...

PESQ- de português e de matemática...

MÃE- tem tudo...

PESQU- e fica dentro da bolsa dela?

MÃE- fica... aí ela traz português e matemática... tem o de ciências... tem um outro lá...

Ao observar uma aula no dia doze de novembro, perguntamos ao aluno CAS porque ele não estava com o livro. Ele aponta para a mochila e responde que não tem os dois livros usados na sala (Fotos 33,34,35 e 36).



Foto 33 - CAS aponta a mochila

Foto 34 - Sinal da palavra *dois*Foto 35 - Sinal da palavra *livros*Foto 36 - Sinal da expressão *não tenho*

Ao serem questionados a respeito do uso da escrita ou de materiais escritos em casa, os pais de CAS são enfáticos ao afirmar que CAS não faz atividades escritas em casa, porque a escola não as envia e o motivo seria o fato de que o trabalho estaria sendo feito com o livro, na escola, porém alegam que não conhecem os livros e que eles nunca foram para casa:

MÃE- ó... lá da escola... ultimamente não tá vindo escrita...

[

PAI- não tá vindo é::: Até...

[

MÃE- () a professora... ela disse na reunião que ta fazendo um trabalho mais com livro... com eles né... e eu perguntei por que não tava vindo o dever... só que teve uma professora que falou que tava trabalhando com ele no livro...

PESQ- e o livro não vem pra casa?

MÃE- não... fica lá na escola... e as escrita...

[

PESQ- nunca veio livro? nunca veio esse livro pra cá? vocês conhecem o livro? já viram? não...

MÃE- não...

PAI- de primeiro vinha...

[

MÃE- vinha lá da outra escola...

Pai- lá da outra escola... vinha um negócio de... de::

[

MÃE- vinha para casa...

PAI- coisa lá de estudo pra casa... pra estudar junto eu e ela... ((provavelmente a língua de sinais))

PESQ- aqui... nessa escola aqui não tem...

PAI- não... aí tão estudando com ele lá... pra cá não tá vindo nada não...

PESQ- é né....

MÃE- ahã...

PESQU- e vocês... mas ele tem o livro...

[

MÃE- ahã...

PESQ- vocês sabem que ele tem um livro... e que ele usa esse livro na escola?

MÃE- sei...

A metodologia adotada para as aulas se limitava às cópias de textos no quadro (Foto 37) e ao uso do livro didático com a realização dos exercícios no caderno, em conjunto ou individualmente (Foto 38).

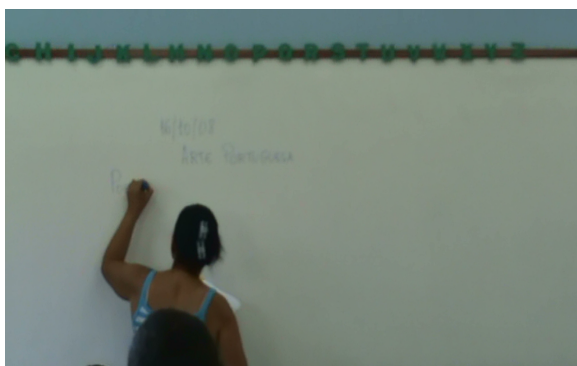


Foto 37 - Aula de Artes



Foto 38 - Professora da sala de aula

Assim como acontecia com os livros, CAS e DAÍ não utilizavam caderno em sala de aula. No desenvolvimento dessas atividades ou, antes disso, no planejamento dos professores, eles já estavam totalmente excluídos, já que não utilizavam esses materiais durante as aulas e não havia atividades diversificadas para eles. As atividades de Português e de Matemática eram consideradas as de maior relevância. Nos momentos de aula em que os livros e os cadernos eram usados (Foto 39), CAS e DAÍ ficavam sem nenhuma atividade (Fotos 40, 41 e 42). Essa prática se revelou cotidianamente, porque, enquanto todos os alunos se organizavam para abrir livros, cadernos ou apontar seus lápis, CAS e DAÍ ficavam em suas carteiras, no fundo da sala, completamente ociosas (Foto 43). Apesar de terem os materiais, não abriam cadernos, não faziam parte do movimento diário da sala de aula (Foto 44).



Foto 39 - Alunos realizando atividades



Foto 40 - DAÍ na sala de aula



Foto 41 - CAS com a professora EVE



Foto 42 - DAÍ com a professora EVE



Foto 43 - CAS em aula de leitura



Foto 44 - DAÍ com a professora substituta

A esse respeito podemos considerar que a organização estrutural escolar não se constitui apenas em relação ao espaço físico, mas também em relação aos objetos e à interação que os sujeitos estabelecem entre eles. O caderno escolar, assim como os livros escolares, é um artefato muito antigo no cotidiano escolar. Jean Hébrard (2001, p. 118) relata que “[] o caderno é um instrumento comum do aluno de colégio desde o século XVI []”, por isso, a sua utilização no cotidiano escolar parece tão óbvia, não apenas pelo fato de ser um suporte que pode, a qualquer momento, ser revisitado e lembrado, mas, principalmente, porque o diálogo entre professor e aluno se materializa ali.

Aparentemente, o caderno pressupõe uma uniformidade ou homogeneidade, mas é inegável que a produção de sentido se estabelece fundamentalmente pela enunciação do aluno ao copiar, ordenar, desenhar, datar, enfim, registrar a sua prática cotidiana. Ainda podemos destacar a importância do caderno como elo de comunicação entre escola e família. De que forma os pais de CAS e DAÍ poderiam acompanhar o progresso escolar dos seus filhos sem o registro das atividades nos seus cadernos? Nos relatos dos pais, é possível perceber que não há muita clareza a respeito do material usado pelas crianças na escola, provocando uma contradição com os dados coletados. Os pais de CAS atestam que ele tem os materiais, mas que eles ficam na escola.

PESQU- [...] material... ele leva sempre esses materiais... caderno... lápis... ele tem esses materiais todos pra levar?

MÃE- ó... ele tem... mas ele ((material)) ficou lá porque ele faz trabalho lá...

PESQ- mas ficou lá no laboratório ou com a professora da sala de aula?

MÃE- com a professora...

PESQ- da sala de aula?

MÃE- é...

PESQ- ah:: Tá::

De acordo com o pai, existe um trabalho realizado, mas não é possível dar informações sobre as atividades, porque o caderno não vem para casa:

MÃE- aí...

[

PAI- ó... sobre isso...

[

PESQ- mas nunca vem esse caderno pra vocês acompanharem...

[

MÃE- já... já olhei já...

[

PESQ- pra vocês olharem?

PAI- teve uma época do ano lá que sempre dava os trabalhos dele... igual na outra escola lá também... ((atividades do atendimento especializado)) só que... sobre dizer como é que tá o caderno dele... eu não posso dizer a senhora isso até...

[

MÃE- não... mas tem... eu fui lá...

PAI- porque ele ((caderno)) não vem aqui pra casa...

PESQ- ah::: o caderno não vem?

PAI- não...

No decorrer da entrevista, é possível perceber que os pais de CAS não fazem ainda uma distinção clara a respeito do atendimento diferenciado do AEE e da sala de aula comum. Somente no final, eles indicam que estão se referindo ao atendimento realizado no AEE:

MÃE- eu fui lá... eu vi dever a tarde também... ((horário do AEE))

PESQ- ele tem um caderno da tarde também?

MÃE- isso...

PESQ- mas é um caderno só pra tudo?

MÃE- creio que sim... porque estudam mais com ele negócio de livro e palavras... de falar...

PESQ- lá na escola? Mas onde que é esse trabalho?

MÃE- olha eu creio que é de falar... no laboratório.. porque eu cheguei eles tavam tudo lá com os meninos...

PAI- naquela salinha do lado lá...

Negando os dados coletados, a mãe de DAÍ alega que acompanha as atividades da filha no caderno da sala de aula comum:

PESQ- mas você acompanha? você vê por exemplo o que que ela fez....

MÃE - acompanho sim...

PESQ- Você vê se ela... no caderno... por exemplo... ela tem um caderno dentro da bolsa?

MÃE - tem...

PESQ- e você olha... vê se ela escreve?

MÃE- olho...

PESQ- se ela usa pra alguma coisa...

MÃE- olho sim...

PESQ- e tem atividade escrita?

MÃE- tem...

PESQ- tem coisas que ela faz na sala... você acompanha... vê...

MÃE- aí tem vezes que leva dever daqui... aí chega em casa nem precisa perguntar... ela já chega... abre o caderno... e a gente vai ensinar ela a fazer...

Esse depoimento vai de encontro aos dados coletados e aos depoimentos dos pais de CAS, já que ambos estudam na mesma sala. Assim, reafirmamos a nossa opção metodológica pela pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, pelo fato de permitir a apreensão da realidade a partir de vários pontos de vista sem privilegiar uma visão unilateral. Além disso, o cruzamento de informações possibilita uma abrangência de todo o contexto da pesquisa bem como a confirmação dos dados.

Considerando que a apropriação da linguagem escrita constitui-se em um dos objetivos para os alunos matriculados na sala de ensino regular e que o aprendizado desse conhecimento é prioritariamente escolar, é inconcebível que um aluno não faça uso de cadernos ou de livros nesse contexto. Além disso, para um aluno surdo que não fará uso da relação entre sons e letras, o registro escrito, portanto visual, será fundamental no seu processo de apropriação da linguagem escrita. Retomando Hebrárd (2001, p. 131), refletimos se “[...] não poderia se pensar que é por meio desta espacialização da linguagem que a escola procura fazer as crianças entrarem na cultura escrita? É o que parece que se pode ler nos cadernos”.

Para Fontana (2008, p. 126), a relação de ensino deve ser intencional e mediadora dos conhecimentos:

É nesse contexto complexo que a criança é colocada em contato com as formas sistematizadas do conhecimento. A mediação deliberada do adulto, induzindo a criança a utilizar-se de (e nesse processo também elaborar) operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades sógnicas que são novas para ela, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo.

Nossas observações nos levam a refletir a respeito da responsabilidade dos professores como mediadores do conhecimento, com vistas a garantir a aprendizagem de todos os seus alunos. Corroborando o pressuposto de que a linguagem deve ser a mediadora das relações e da aprendizagem e que é por meio dela que as crianças surdas entrarão no mundo cultural, uma interação eficaz só pode ser garantida se ambos, professora e alunos, souberem a língua de sinais. Assim, apenas ter conhecimentos sobre surdez não será suficiente. Neste ponto, faz-se necessário trazer elementos importantes a respeito da peculiaridade linguística presente nesse contexto e a história de vida da professora EVE.

A professora EVE tinha entre 35 e 40 anos de idade, uma experiência de 17 anos como docente e 15 anos com alfabetização. Desenvolve esta última atividade como opção:

PESQ- é uma opção sua?

EVE- é...

PESQ- por quê?

EVE- eu gosto de alfabetizar... eu acho... a criança está começando... é mais gratificante... estar aprendendo na alfabetização... que é mais... gosto das crianças... eu não gosto muito daquele... do mais evoluído... eu me perco às vezes... eu gosto mais assim... de começar com eles... de caminhar com eles... sei lá... não tem um porquê assim legal não...

Na escola pesquisada, ela atuava como professora efetiva há sete anos. No ano da pesquisa, assumiu uma extensão de carga horária no turno vespertino, com reforço escolar. Além da formação acadêmica em nível de graduação, também frequentou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e alguns cursos de informática, porém não soube precisar a carga horária. Não participava de outros cursos pela impossibilidade de deixar o filho sozinho. Declarou não ter assinatura de nenhum periódico e nem de participar de atividades culturais. Os livros de literatura brasileira estão entre as suas leituras mais frequentes. Participava de congressos, seminários ou similares esporadicamente.

A rotina do seu trabalho assemelhava-se a uma liturgia predefinida em que o novo poderia abalar o aparente controle da situação. As aulas eram dadas a partir do conteúdo dos livros e os diálogos baseavam-se em perguntas e respostas das atividades feitas coletivamente. O fato de ter dois alunos surdos em sua sala não pareceu modificar a sua prática, e ela deixa claro que ser professora de duas crianças surdas não foi opção sua, mas uma imposição do Sistema de ensino:

PESQ- há quanto tempo você exerce atividade docente na alfabetização com crianças surdas?

EVE- nenhum... só esse ano...

PESQ- esse é o primeiro ano?

EVE- é...

PESQ- Foi uma opção sua?

EVE- não... as crianças foram jogadas... não... jogadas não... tadinhas... as crianças foram postas na sala né?

PESQ- matriculadas...

EVE- é...matriculadas...

A partir da fala de EVE, podemos perceber que não houve, por parte da SEME e nem da escola, uma preocupação em definir qual o perfil do profissional que iria assumir uma turma de alfabetização com duas crianças surdas. EVE ainda deixa claro que tem consciência da impossibilidade de comunicação com elas pelo não conhecimento da língua:

PESQ- para você quais são os maiores desafios na alfabetização de crianças surdas nessa fase da escolarização?

EVE- o não conhecimento da língua.

PESQ- é o mais complicado pra você né?

EVE- é... com certeza... fica praticamente impossível trabalhar qualquer coisa com eles sem saber... quer dizer... a Prefeitura nunca qualificou o profissional pra estar trabalhando com eles e deveria qualificar... você vai trabalhar... então você vai ter um tempo pra primeiro você se qualificar pra depois você trabalhar... mas eles são assim, né? () toma... se vira... e não é por aí...

O não conhecimento da língua de sinais pelos profissionais da sala de aula comum é um fator que precisa ser considerado, principalmente porque o projeto da SEME prevê que eles devem possuir, apenas “[] conhecimentos acerca da singularidade linguística e especificidade educacional manifestada pelos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008, p. 9), adquiridos nas oficinas de Libras, dentro da própria escola, em horários de planejamento dos profissionais. Saber a língua de sinais e ter condições de promover interações linguísticas de qualidade com os alunos surdos é um requisito que se aplica somente aos profissionais do AEE, porém a estes não é permitido entrar na sala comum para atuar como intérpretes ou prestar apoio à professora, já que, no entendimento da SEME, a filosofia do projeto é inclusivista. Todo o apoio deve ser realizado fora da sala de aula. Esse é um dado que revela profunda contradição entre o que está documentado e o que se efetiva na prática, pois um dos objetivos específicos elencados no projeto deixa clara a necessidade de “Garantir que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdez seja realizado utilizando a LIBRAS e o Português

escrito como segunda língua” (VITÓRIA, 2008, p. 6). Como promover esse processo de ensino-aprendizagem em Libras na sala de aula comum, se os únicos profissionais em condições de fazê-lo estão impedidos pela própria filosofia inclusivista defendida pela SEME?

Ainda de acordo com EVE, em sua angústia e ciência da impossibilidade de mediação fora da língua de sinais, ela questiona de que forma os alunos poderão se apropriar de algum conhecimento, se não há entendimento entre eles:

PESQ- hoje você vê a dificuldade do trabalho... mas você acha que é possível melhorar... avançar? em quê?

EVE- é possível... é possível sim... a partir do momento que ele ((Poder Público)) qualifique esses profissionais... aí é possível... agora... se esses profissionais não forem qualificados... não acredito... igual o dia que ela ((profissional da SEME)) veio dar a palestra ali... a pergunta minha... “mas se eu não tenho ninguém na sala de aula que interpreta pra eles o que eu estou falando eles vão aprender como?” “através de desenhos” ((resposta))... qual o professor que tem tempo de fazer desenho de toda sua aula todos os dias? eu não tenho... eu não tenho 20 PLs... não tenho... eu tenho cinco... e eu não tenho duas crianças surdas... eu tenho 29 crianças... eu não trabalho com dois surdos... então é impossível...

Em vários estudos relacionados com a surdez, percebemos uma preocupação com o uso de recursos visuais, já que a pessoa surda apreende o mundo visualmente. Porém, há um equívoco ao simplificarmos ou banalizarmos o uso de imagens, pois elas não são apenas objetos contemplativos, mas produções de sentidos que pressupõem um movimento dialógico, efeito da mediação entre professor, aluno e objeto. É importante considerar que, ao falarmos de desenhos, estamos falando de imagens. Assim o texto:

[...] pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito – uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças – quanto um texto visual ou gestual – uma aquarela, uma gravura, uma dança – ou, mais frequentemente, um texto sincrético de mais de uma

expressão – uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular (BARROS, 1990, p. 8).

Em uma das aulas de leitura, EVE distribuiu alguns livros de literatura infantil para os alunos (Foto 45). Seria um momento de leitura livre e, à medida que os alunos terminassem de ler, poderiam trocar os livros por outros que estavam em sua mesa. DAÍ recebeu o livro “Bum-que-te-bum-bum-bum”. A princípio, a professora parou em sua mesa e ficou olhando para ela. Foi visível a sua impotência diante da situação. Apontou para a capa, abriu, deixou-a folheando o livro e saiu. DAÍ virou-se para mim e indagou o sinal do animal desenhado na capa (Foto 46). A partir daí, começamos um diálogo na tentativa de atribuir algum sentido ao livro que estava em sua mão.



Foto 45 - EVE distribuindo os livros



Foto 46 - DAÍ pergunta: NOME?

O mesmo fato aconteceu com CAS, porém em outro dia. Num primeiro momento, a professora pediu que os alunos contassem a história dos livros que leram em casa. Eles já estavam com os livros. CAS ficou apenas observando e, em dado momento, comentou o fato de não ter o livro (Fotos 47 e 48).

Foto 47 - Sinal da palavra *livro*Foto 48 - Sinal da expressão *não tenho*

No segundo momento, a professora distribuiu livros para leitura individual. Na sequência de fotos, é possível perceber a tentativa de diálogo (Fotos 49,50,51 e 52):

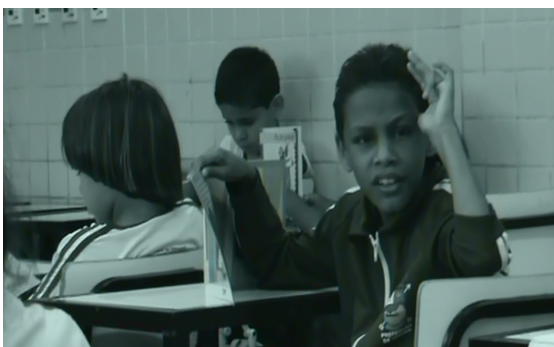


Foto 49 - CAS pergunta: CAVALO?



Foto 50 - CAS aponta uma palavra



Foto 51 - CAS aponta o desenho

Foto 52 - Sinal da palavra *galinha*

Se, por um lado, a professora EVE ainda encontrava barreiras na interação com as crianças surdas, por outro lado, outros professores adotavam estratégias para torná-las menos invisíveis.

Assumindo uma postura diferente, a professora de Inglês, professora de segunda língua, fazia tentativas no sentido de incluir os alunos surdos em suas aulas. Ao contrário de outros professores da sala de aula, ela colocava as crianças próximas à sua mesa e não negava a elas as atividades dadas aos outros alunos (Foto 53). De acordo com os professores do AEE, essa era uma prática constante, confirmada pelas nossas observações e pelos registros da filmadora. Além disso, os colegas da sala tentavam algumas aproximações no sentido de incluir DAI e CAS no cotidiano da sala (Foto 54).



Foto 53 - Aula de Inglês



Foto 54 - DAI e uma amiga

Jesus (2008), ao falar da complexidade que se apresenta no cotidiano de professores que trabalham com a diversidade de alunos, reconhece as dificuldades impostas a eles, porém não deixa dúvidas quanto à sua responsabilidade com o ensino e a busca de soluções, pois:

O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazeres, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes (JESUS, 2008, p.75).

Tomemos outro exemplo de atividade fora do espaço da sala de aula: em uma das aulas de Educação Física, as crianças foram dispostas na quadra para uma brincadeira de pique-pegas. Enquanto o estagiário, que era o responsável pela aula naquele dia, explicava as regras para os alunos, DAÍ apenas olhava, já que não dispunha de ninguém para interpretar a fala dele (Foto 55). A regra era a seguinte: ao “som do apito”, todos os alunos deveriam correr, porém só poderiam correr nas linhas desenhadas no chão da quadra. Um aluno seria o pegador. Ao ouvirem o som do apito, todos os alunos saíram correndo pela quadra, cada um em uma direção. A aluna DAÍ ficou solitária no centro, sem entender o que estava acontecendo (Foto 56). A única reação possível foi se dirigir para a lateral da quadra e ficar “olhando” a brincadeira, até que a professora, numa atitude semelhante a da professora de inglês, se aproximou e, por meio de gestos, tentou inseri-la na brincadeira, porém sem muito sucesso (Foto 57).

Será que, ao planejar essa atividade, o profissional pensou que uma pessoa surda não ouve e, portanto, não escutaria o som do apito? Mesmo que ela decidisse imitar os colegas, para onde correria? Estaria correndo de alguém ou para algum lugar? Perceberia “visualmente” que deveria correr em cima das linhas? Como equacionar uma situação tão cruel e excludente? É possível que haja mediação de qualidade sem interações linguísticas?



Foto 55 - DAÍ no final da fila.



Foto 56 - Todas as crianças correm, menos DAÍ.



Foto 57 - Professora de Educação Física

As questões metodológicas ineficientes, impostas à turma, merecem ser repensadas porque a exclusão pode ser extensiva a todos os alunos que são obrigados a copiar e fazer atividades descontextualizadas, porém mesmo nesse contexto, o diálogo entre professores e alunos ouvintes é garantido pela comunicação oral. Para eles, o movimento polifônico está assegurado e há a possibilidade da atitude responsiva ativa. No caso de professores ouvintes, não usuários da língua de sinais e alunos surdos, o que existe são negociações de sentido que se estabelecem com alguns gestos de apontar, estratégia usada por EVE e por outros professores e pela tentativa de usar um pouco da língua de sinais aprendida nas oficinas de Libras, mas que não garantem o desenvolvimento cognitivo desses alunos, pois:

O processo de elaboração conceitual, considerado à luz do princípio dialógico de Bakhtin, configura-se como um processo de articulação, pelo confronto, de múltiplas vozes historicamente definidas, em condições de interação – compreensão/expressão – determinadas. Configura-se como um processo discursivo (FONTANA, 2008, p. 125).

Definitivamente, a mediação desaparece e os alunos surdos também.

Aparentemente, a partir de uma análise mais superficial, poderíamos incorrer no risco de julgar os professores da sala de aula. No entanto, alunos e professores fazem parte de um complexo sistema de ensino, tecido por outros sujeitos. Assim, é necessário fazer

algumas reflexões a respeito de como a escola e a SEME têm orientado esse trabalho, que é realizado, em última instância, na sala de aula.

Retomando as propostas elencadas no Plano de Trabalho 2008, cabe ao pedagogo o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, provendo as condições necessárias para uma efetiva integração entre o trabalho do laboratório pedagógico (AEE) e a sala de aula comum. A pedagoga que participou da nossa pesquisa tinha mais de 40 anos e trabalhava na Prefeitura Municipal de Vitória e na Prefeitura Municipal de Vila Velha. Ingressou no Sistema Municipal de Vitória em 1991, por concurso. Nessa escola, atuava desde o ano de sua implantação, em 1996, até o ano de 2000. No período de 2000 até 2003, trabalhou em outra escola, retornando em 2004, no turno matutino, onde ficou até o ano da pesquisa.

A sua experiência como pedagoga estava acima de dez anos e sua formação acadêmica era em nível de Licenciatura Plena. Fez um curso de Pós-Graduação em Planejamento Educacional, realizado a distância, porém ainda não tem a documentação regularizada. Citou, por ordem de relevância, um curso sobre deficiência auditiva, realizado em uma instituição religiosa, e um curso de informática educacional, como os mais recentes, porém não soube precisar a carga horária. Após assumir o cargo de diretora da escola, no ano de 2004, ficou impossibilitada de fazer outros cursos de formação. A sua participação em congressos, seminários e outros eventos similares era esporádica e a assinatura de jornais ou revistas foi cancelada. Além da experiência como pedagoga, também atuou no ensino fundamental e no ensino médio, antigo Curso Normal.

Com relação à importância do processo de alfabetização, ela se posiciona da seguinte maneira:

ISA- nossa... primordial... é comunicação... é uma das formas de comunicação né? [...] quer dizer... o gesto...né? os traços... tudo é uma forma de linguagem... mas a escrita é a linguagem formal né? querendo ou não...

Essa visão a respeito da língua se aproxima de uma das maiores tendências entre os linguistas de tratar a língua oral e a língua escrita de forma dicotômica atribuindo maior relevância à linguagem escrita. Para Marcuschi (2008, p. 27), essa postura “[...] deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística, tida como padrão e que está representada na denominada norma culta”.

De acordo com ela, as dificuldades encontradas hoje para acompanhar o trabalho com as crianças deficientes já eram antigas. Datavam de 1996, época em que surgiu a primeira aluna surda. O seu relato evidencia a grande dificuldade que as escolas tiveram no início do processo de inclusão. No caso específico do atendimento aos alunos surdos, ela destaca que a falta de formação do profissional e a consequente barreira na comunicação são questões que precisam ser revistas:

Trecho 1

ISA- sempre tivemos crianças surdas na escola desde 96... tinha cegos... surdos... deficientes mentais bem comprometidos... a nossa escola sempre teve surdo... nós tivemos uma aluna chamada FA... ela até era menina de rua... trouxeram ela pra cá... ela já tinha uns dez anos... primeira série... não estava alfabetizada... tinha uma linguagem própria de rua até... foi difícil lidar com ela... não tivemos a formação que nós deveríamos ter...

Trecho 2

ISA- eu acho difícil comunicar com elas... pra quem não domina... nem elas dominam... eu acho que é o maior desafio... se a gente tivesse... eu falei lá na SEME... acho que eles nem gostaram muito... mas a gente tinha que estar preparado pra receber esses alunos... eu fico com muito pesar...

Trecho 3

ISA- eu fico angustiada... às vezes quando eu tenho que entrar na segunda série passar alguma informação... algum recado e eu vejo a DAÍ e o CAS olhando pra mim... não tão me entendendo... e eu não sei me comunicar com eles... eu acho que é a base de tudo... se houver uma forma de comunicação... se a gente tivesse sido preparado... não digo o curso completo de

Libras... mas ter uma noção que seja... ou talvez aquela... todo empenho... uma formação pra trabalhar e receber esses meninos seria diferente...

Em entrevista, afirmou que o acompanhamento do trabalho pedagógico acontecia nos planejamentos individuais ou coletivos e nas formações realizadas na própria escola. Apesar de ter afirmado que a filosofia que fundamenta o trabalho da escola é a sociointeracionista, neste trecho, confirma o ecletismo sustentado por EVE ao dizer que “[...] referencial eu acho que nós não temos... a gente tá buscando... referencial... eu acho que a gente tenta usar todos... temos o tradicional até o mais avançado possível... tanta coisa pra gente rever que não basta isso”. De acordo com ela, anteriormente, a responsabilidade do ensino a esses alunos era do professor de Educação Especial. A inversão de papéis era imposta pela desqualificação dos professores, já que “[...] a nossa escola sempre foi uma escola muito disponível pra receber alunos deficientes... só que totalmente despreparada... muito despreparados”. Atualmente, essa situação vem se modificando “[...] pela própria formação... o planejamento com o professor... a oficina”.

As tentativas de fazer com que o projeto tenha um alcance efetivo na aprendizagem dos alunos surdos devem partir de todos os sujeitos que estão na escola, mas, também, dos gestores públicos. Ao ser indagada sobre como o Departamento de Educação Especial tem orientado o trabalho com a alfabetização de crianças surdas na escola, ela hesita por alguns instantes e responde. Reconhece o momento de mudanças afirmando o avanço em relação aos anos anteriores, todavia avalia com muita clareza a responsabilidade do professor, as lacunas no atendimento na sala de aula, fruto da filosofia do projeto e, principalmente, a falta de um acompanhamento mais efetivo e mais realista por parte deles:

ISA- eles têm vindo... acho até que melhorou... houve um amadurecimento do pessoal de lá... mas eles não têm muito... eles viajam muito... sabe? é como se tudo estivesse lindo e maravilhoso... e não tá... [...] eu fico muito angustiada do CAS e da DAÍ não ter o atendimento apropriado na sala de aula... tem lógica todo um contexto pedagógico... que vai muito da

resistência ou não do profissional que tá com ela... mas também de muita dificuldade... () a coisa cai de paraquedas pra gente... nós não estamos preparados...

Essa angústia que permeou toda a entrevista também foi revelada na avaliação que a escola fez do projeto. No mês de dezembro, a SEME enviou para as escolas referência um documento de avaliação do projeto que deveria ser preenchido pelos profissionais envolvidos com alunos surdos. Após o recebimento dessas avaliações, a SEME realizou uma reunião com todos os profissionais do AEE para refletir sobre as respostas enviadas pelas escolas referência. As falas, quase unânimes das escolas, ressaltaram “avanço no desempenho escolar”, “socialização”, “aspectos psicossociais”, “melhora de autoestima”, “alunos integrados” e “a melhora na comunicação”. A avaliação da escola pesquisada não diferiu muito da avaliação das outras escolas, porém um dado foi muito perturbador. Foi a única escola a questionar, por duas vezes, a falta de intérprete na sala de aula da segunda série, inviabilizando o trabalho com os alunos surdos.

Convém ressaltar que a reclamação da escola foi apenas em relação a essa turma, porém, além de CAS e DAÍ, existem mais seis alunos surdos na escola, estudando nas salas comuns e sem a presença de intérprete de Libras. A alternativa encontrada pela SEME para equacionar o conflito foi a de reafirmar a não presença de apoio especializado na sala de aula comum e propor um retorno à escola para explicar novamente os princípios que nortearam a proposta bilíngue, deixando claro que a escola ainda não a tinha compreendido. Temos plena consciência de que a nossa presença na escola atuando diretamente com essa turma provocou um repensar não apenas da escola, mas também da SEME.

Enfim, apesar dos esforços no sentido de ressignificar o atendimento aos alunos com surdez, não há dúvidas de que a sala de aula comum continua sendo um espaço excludente e as crianças surdas as mais prejudicadas. Como observar a todos esses eventos com a neutralidade do pesquisador, mas com a sensibilidade de um ser humano que vê o lado perverso do discurso da inclusão? Tomamos de empréstimo as palavras de Moysés (2001, p. 47-48) a esse respeito:

Rotulada, a criança resiste, luta contra o preconceito [...].

Expropriada da sua normalidade, sofre. Sofre ao resistir, sofre ao desistir. Sofre tão intensamente, pelo sutil processo de expropriação violenta, que nos atinge a todos que nos dispomos a olhá-las, a dar-lhes voz, a respeitar sua individualidade. Por isso, tão sofrido o trabalho com crianças. Sua dor é tão intensa, que me invade, chegando a me fazer sentir culpada. Arquetipicamente culpada. Ao mesmo tempo, querendo aliviar seu sofrer, arrancar, uma a uma, de seu destino já delineado, histórica e socialmente.

Considerando que o nosso objeto de pesquisa se constitui nas práticas de escrita em processos dialógicos em língua de sinais pelas crianças surdas, não foi possível coletar dados relevantes pertinentes para a nossa pesquisa na sala de aula comum. Assim, as atividades filmadas, para a análise, ocorreram no atendimento educacional especializado (AEE).

4.2 O TRABALHO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ao adotarmos um conceito amplo de alfabetização que envolve não apenas os conhecimentos do sistema de escrita, mas também a formação de sentidos pelo trabalho de leitura e escritura, buscamos verificar como eram realizadas as atividades com vistas à aprendizagem da língua escrita. Assim, analisaremos os eventos observados na sala de AEE considerados relevantes, tomando como base a concepção bakhtiniana de ato/atividade e evento.

Sobral (2005, p. 13), ao situar o dualismo filosófico entre empirismo e racionalismo no âmbito da teoria do conhecimento, indica que uma terceira atitude “[...] seria buscar a síntese entre a ontologia do existente, do que está aí, o dado, e os processos epistemológicos de apreensão, postulação do mundo”. Nessa direção, a perspectiva bakhtiniana apresenta um sujeito situado, responsável pelos seus atos. Esse caráter “[...] historicamente material de cada ato do homem” não o reduz a um processo acabado e estático e puramente físico, mas o leva a atos realizáveis entre sujeitos.

“Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente” (SOBRAL, 2005, p. 20).

Assim, “[...] o evento ocorre num dado lugar e num dado espaço; os fatos por ele gerados permanecem no tempo e no espaço” (SOBRAL, 2005, p. 27), cabendo ao pesquisador considerar todos os aspectos ocorridos num dado *espaçotempo*, produzidos por sujeitos historicamente situados. Nessa perspectiva, do dia 30 de julho até o dia 15 de dezembro, iniciamos a coleta de dados, totalizando 23 horas de filmagem, fotos, passeios, registro em diário de campo e entrevistas, constituindo-se todos esses elementos em nosso *corpus* de pesquisa.

Analisaremos os eventos realizados no AEE, pelo fato de terem como objetivo propiciar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, utilizando o conceito de alfabetização proposto por Gontijo (2008, p. 198):

[...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura, e de compreensão das relações entre sons e letras.

Nesse sentido, optamos por fazer as análises, quanto à produção de texto em língua de sinais, os conhecimentos sobre o sistema de escrita e à produção de texto escrito em três eventos: passeio ao Parque Pedra da Cebola, poesia Lua Cheia e comemorações do Dia da Criança.

Para proceder à transcrição dos diálogos será utilizado o referencial da Nunc (CASTILHO, 1986) e o sistema de notação por glosas (FERREIRA BRITO, 1995, p.207-209), amplamente adotado em trabalhos acadêmicos sobre a língua de sinais, registrando os enunciados em língua de sinais com letras maiúsculas e a ocorrência da datilologia (alfabeto manual) com letras maiúsculas, separadas por hífen. Os registros em itálico referem-se às citações de palavras ou frases em língua portuguesa.

4.2.1 Passeio ao Parque Pedra da Cebola

Iniciaremos nossas análises, apresentando um levantamento geral das atividades que constituíram esse evento e de todas as atividades relacionadas com ele (Quadro 2).

Data	Atividades
13-8-2008	• Passeio ao Parque Pedra da Cebola: comunicação em Libras
27-8-2009	• Roda de conversa a partir de fotos: relembrar o passeio ao Parque Pedra da Cebola, enfocando os sinais e a datilologia dos nomes de animais, plantas e objetos observados • Relato do passeio ao Parque Pedra da Cebola a partir das fotos: cada aluno conta o passeio em Libras • Lista com o nome de animais • Lista com os nomes dos alunos que foram ao passeio • Escrita de frases • Autoditado com letras móveis: nomes aleatórios

Quadro 2 – Atividades relacionadas com o passeio ao Parque Pedra da Cebola

No dia 13 de agosto, participamos do primeiro passeio ao Parque Municipal Pedra da Cebola, situado no município de Vitória, com o grupo de alunos surdos, o instrutor ZEN e a PB. Esse parque tem, como principal atração turística, uma grande pedra com o formato de uma cebola (Foto 58). Daí o nome do Parque Pedra da Cebola.



Foto 58 - Ao fundo, a pedra que deu origem ao nome do parque

Nesse dia, usamos a filmadora pela primeira vez. Os alunos ficaram eufóricos e queriam, a todo o momento, mostrar o que já sabiam dizer em língua de sinais. Cada um, a seu tempo, postava-se diante da câmera e se apresentava de acordo com a orientação de ZEN:

NOME... ((soletravam o próprio nome)), SINAL... ((faziam o sinal)) e a série que estudavam: segunda ou quarta série. Essa fala se repetiu em outros momentos, sempre nessa ordem, como se tivessem decorado. Quando ZEN fazia outras perguntas a respeito do local onde moravam ou onde estudavam e não obtia resposta, ensinava o sinal.

Ao longo do passeio, o foco da equipe em significar os espaços visitados em língua de sinais foi muito visível (Foto 59). O sinal sempre vinha acompanhado da datilologia. Ex.: Ao visitarem o local onde estavam os patos, as crianças viraram-se para ZEN e fizeram o sinal da palavra *pato*, fazendo a datilologia ((P-A-T-O)), e assim sucessivamente (Fotos 60 e 61).

Foto 59 - Sinal da palavra *pato*

Foto 60 – CAS pergunta: NOME ?



Foto 61 - Datilologia: P-A-T-O

Não só os alunos perguntavam o sinal de objetos, plantas, animais, enfim tudo que ainda não conheciam o sinal, mas também ZEN e os outros profissionais se preocupavam em ensiná-los. Apenas em alguns momentos faziam outros comentários ou explicavam alguma curiosidade a respeito do local. É importante salientar que os alunos da pesquisa não são aprendizes apenas da língua portuguesa, mas também da língua de sinais, por isso a preocupação em garantir momentos de interação em língua de sinais entre os alunos e o instrutor surdo. Essa condição de aprendizagem da primeira língua em um ambiente que não seja o familiar nos faz refletir sobre essa condição peculiar a que estão expostas as crianças surdas, filhas de pais ouvintes.

Vigotski (2001) situa o aprendizado da língua materna na esfera dos conhecimentos cotidianos, pelo fato de serem aprendidos nas relações cotidianas, principalmente no seio familiar. Já o ensino de uma língua estrangeira precisa ser sistematizado e depende dos conhecimentos apropriados da língua materna, ou seja, “[...] pressupõe-se a existência de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido [...]” (p. 269). Porém, essa analogia não significa que o aprendizado da língua materna, por não depender de um ensino sistematizado, tenha um caráter natural. Se fosse assim, não teríamos tantos surdos adultos sem o domínio da língua de sinais.

Nesse sentido, o autor ressalta que tanto um conhecimento quanto o outro apesar de pertencerem à mesma classe de desenvolvimento da linguagem, mantém profunda diferença, quanto à sua motivação e apropriação, e se constituem nas relações entre sujeitos. Em se tratando de crianças surdas, que não se apropriaram da língua de sinais nas relações cotidianas e começam a frequentar a escola, que é o lugar do aprendizado sistemático e intencional, o ensino e a aprendizagem dessas duas línguas se confundem. Ora acontece nas conversas espontâneas ora nos momentos de ensino. O fato é que o caráter mediado dessas relações está sempre presente.

Para explicitar tal afirmativa, Vigotski introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal que seria o momento em que o aprendiz, em colaboração com o Outro, se apropria de conhecimentos e realiza tarefas que até então não realizaria sozinho. Sem essa mediação, o aprendiz não passaria a um nível superior de aprendizagem, já que o conhecimento não está no mundo físico e concreto, mas nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. Nesse caso, situamos também a linguagem.

No diálogo a seguir, podemos perceber a importância da significação em língua de sinais (Fotos 62,63,64 e 65). Ao chegar perto do cercado onde estão as ovelhas, ZEN diz para CAS:

ZEN- ((simula uma máquina tosqueando o próprio corpo)) OVELHA TOSQUEADA...((usa o mesmo sinal que usou anteriormente para simular a tosquia)) TRANSFORMA PELO TECIDO...((mostra a própria blusa e depois a blusa de CAS))



Foto 62 - Zen simula a tosquia



Foto 63 – Sinal da palavra *transforma*



Foto 64 – ZEN mostra a própria blusa



Foto 65 – ZEN mostra a blusa de CAS

A respeito da relevância da mediação, Alcântara (2006, p. 48) nos traz importantes contribuições ao afirmar:

Assim, segundo o autor, seria a colaboração que faria com que o aprendiz ‘aprendesse/internalizasse’ um conhecimento que se encontra na base da zona de desenvolvimento proximal, alcançando, assim, seu desenvolvimento potencial. Nessa perspectiva, o autor enfoca a mediação como forma de ultrapassagem entre essas zonas. Dessa forma, o mediador seria aquele que ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, os principais mediadores seriam o professor e os colegas mais ‘experientes’.

Quando CAS e DAÍ se aproximam novamente do cercado e percebem que estávamos filmando, CAS vira-se para a filmadora e explica o mesmo processo de tosquia que ZEN havia lhe ensinado (Foto 66). Em seguida, DAÍ observa e participa da conversa, mostrando a própria blusa, recriando e completando o significado do que haviam aprendido (Foto 67). “Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2003, p. 272).



Foto 66 - CAS simula a tosquia



Foto 67 - CAS e DAÍ mostram a blusa

Ao observarmos as relações dialógicas estabelecidas nesse passeio, podemos perceber que, mesmo em contexto de ensino sistematizado, em que o foco da equipe era ensinar prioritariamente os sinais e a datilologia das palavras, a dimensão discursiva da língua de sinais emergia nos comentários e impressões que, a todo o momento, as crianças faziam a respeito do que lhes chamava a atenção, reafirmando a posição ativa responsiva inerente a todo o discurso. No cercado das tartarugas e dos perus, os alunos também sinalizaram a palavra *peru* e, em seguida, fizeram a datilologia, porém DAÍ, ao se impressionar com a sujeira e com o cheiro ruim, manifestou-se em língua de sinais (Foto 68).



Foto 68 – DAÍ no cercado dos perus

Dessa maneira, a língua de sinais não apenas nomeava o mundo concreto, já que,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Assim, podemos inferir que toda criança surda, independentemente da idade e do grau de domínio da língua de sinais pode ser sujeito das suas experiências e produtora de textos em língua de sinais, desde que haja uma mediação de qualidade e que sejam criadas as condições necessárias para essa produção, reconhecendo que a possibilidade de comunicação não está no aparato biológico e nem depende da idade, mas funda-se nas relações dialógicas entre os seres humanos e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

No dia 27 de agosto, após a revelação das fotos, CAM, CAS e outra aluna da sexta série (RAI) se reuniram com a PB para uma conversa a respeito do passeio, na sala do AEE, no turno matutino. Algumas fotos foram selecionadas e dispostas na mesa.

À medida que a PB apontava uma foto, fazia algumas perguntas:

PB- ((aponta uma foto e pergunta para CAS)) O QUÊ?

CAS- PIZZA...

RAI- ERRADO...

PB- EXPLICA ...((pede para RAI))

CAS- ((faz o sinal de um dos alunos que aparece na foto, mas PB pede que ele espere e olhe para RAI))

RAI- ALUNOS FORAM ÔNIBUS... OLHANDO PRÉDIOS...RUAS...CASAS... FORAM PASSEAR... CHEGARAM PEDRA DA CEBOLA... ((aponta para a Pedra da Cebola na foto e faz o sinal de Pedra da Cebola))

PB- SINAL? ((pergunta para CAS apontando para a Pedra da Cebola))

CAS- ((faz o sinal)) PEDRA DA CEBOLA...

RAI- LUGAR BONITO... CLARO... TEM ANIMAIS... ÁGUA... TEM COMIDA... CONVERSA... TIRA FOTO... COMO PEDRA DA CEBOLA? LINDO... NÓS... TIRA FOTOS... PEDRA DA CEBOLA ((aponta novamente para a Pedra da Cebola na primeira foto)).

PB- ((aponta na foto para um dos alunos e pergunta para CAS o sinal)) QUEM ?

CAS- DAÍ...

PB- ((pega outra foto e vira-se para CAM))

CAM- EU... CAM

PB – SIM... ONDE?

CAM- PEDRA DA CEBOLA...

PB- ((mostra a foto para CAS e aponta para a Pedra da Cebola)) O QUÊ?

CAS- ((faz o sinal errado e depois corrige)) PEDRA DA CEBOLA...

PB- CERTO...((mostra a foto para CAM)) NOME?

CAM-((começa a soletrar)) P-E...

PB- ((pede que RAI a ajude))

RAI- P-E-D-R-O – D-E... ((erra a configuração da letra D))

CAM- ((questiona a configuração errada))

PB- ((mostra o nome *Pedra da Cebola* na foto))

CAM- ((faz a datilologia correta lendo na foto e depois tenta fazer sem olhar)) P-E-D-R- A ((olha novamente)) D-A ((olha novamente)) C-E-B-O-R-A ... ((olha a foto)) desculpa... C-E-B-O-L-A ...

PB- CERTO...

PB- ((mostra outra foto para CAS)) SINAL?

CAS- PEDRA DA CEBOLA...

PB- NOME?

CAS- P-E...

PB- ((mostra o nome na foto))

CAS- P-E-((olha a foto)) D-R ((olha a foto)) A-C ((olha a foto)) E-B((olha a foto)) O-L ((olha a foto)) A ...

PB- CERTO...

A atividade prossegue com a exploração dos nomes, sinais e datilologia dos alunos, alimentos e animais. Em dado momento, CAS tenta soletrar o nome *bode* e usa as letras F-N-E-I-F. A PB pede que ele tente novamente. CAM vai ao quadro e, seguindo a soletração de CAS, escreve F-E-N-T-R-Ã-O:

RAI- ERRADO...

PB- ((pergunta para RAI)) NOME?

RAI- NÃO SEI...

PB- ((insiste com RAI)) NOME?

RAI- B-O-L-E...

PB- ((pede que ela vá ao quadro))

RAI- ((escreve)) B-O-L-E...

PB- D...

RAI- ((corrige a letra D))

Nesse trecho, podemos observar que o encaminhamento dado à conversa foi no sentido de lembrar alguns sinais. Somente a aluna RAI teve a oportunidade de conversar sobre o passeio. As outras crianças apenas respondiam o nome dos sinais que eram solicitados pela professora e faziam a datilologia. É inegável a importância desse aprendizado, já que o que escrevemos são palavras, porém um dos grandes questionamentos a respeito da escrita do surdo reside exatamente no fato de que seus textos se assemelham a listas e não a textos completos. Assim, precisamos levar em conta não apenas a forma gráfica das palavras, mas inseri-las num contexto discursivo, entendendo que,

[...] esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis e nem simplesmente

substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua (BAKHTIN, 2003, p. 268).

No decorrer da atividade, pelo fato de a PB precisar atender a outro aluno, a filmagem foi interrompida por algum tempo. Nesse ínterim, aproveitamos para conversar com eles sobre as fotos e fazer uma tentativa de escrita no quadro. Em conjunto, foram produzidas duas frases. Eu escrevi “RAI foi na Pedra da Cebola”. Após conversar sobre a foto de um ninho com dois ovos, outra frase foi escrita: “CAS viu ovo pato tartaruga”. O sinal da palavra “ver” foi aprendido naquela hora. A partir desse momento voltamos, a filmar as tentativas de escrita de CAM. Um fato curioso evidenciou como os alunos estavam reproduzindo no texto escrito a estrutura de listas. CAM começa a listar abaixo do nome de CAS os nomes dos outros alunos que foram ao passeio (Foto 69). Após escrever os nomes de cinco alunos, lembra-se dos nomes *peixe* e *água* e completa-os na frase inicial de CAS (Foto 70).



Foto 69 - CAM escreve nomes

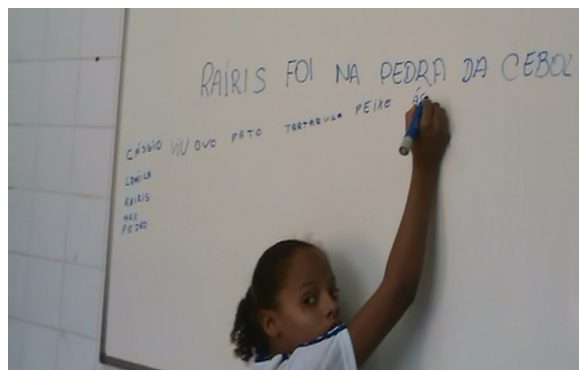


Foto 70 – CAM completa a frase

Em seguida, volta a se ocupar com a lista acrescentando os nomes de alunos e dos professores que faltaram, sempre consultando ora o quadro de aniversariantes, ora a PB que fazia a soletração. Concluída a lista, faz uma linha separando, desde o nome CAS até o último nome da lista, ignorando por completo que o nome CAS fazia parte de uma frase (Foto 71).

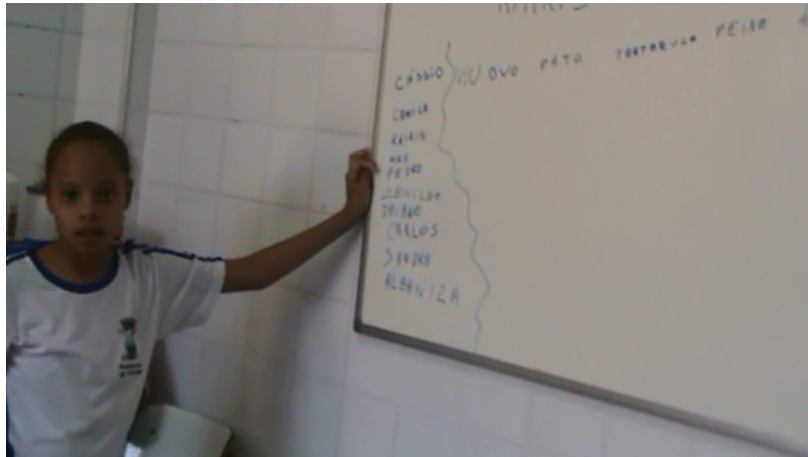


Foto 71 - CAM escreve a lista

Ao ser solicitada a ler a frase em língua de sinais, CAM começa pelo verbo, direcionando o olhar para o chão, como se o ninho com os ovos estivesse ali. Quadros (2004), a esse respeito, afirma que, na língua de sinais, os verbos que concordam com o sujeito ou com o objeto são chamados de direcionais ou verbos com concordância. Assim, o verbo “ver”, utilizado por CAM, concorda com o ninho de ovos que está localizado em um ponto do espaço, por meio do olhar. “Esse é um tipo de flexão próprio das línguas de sinais que aparece com essa classe de verbos” (p. 130).

CAM- VIU PATO...O-V-O ... PATO... P-A-T-O ... TARTARUGA...T-A-R-T-A-R-U-G-A ... PEIXE... P-E-I-X-E ... ÁGUA... Á-G-U-A ... ENTENDEU? (de repente, lembra-se de outro animal) COELHO...

Antes de acrescentar a palavra *coelho* na frase, olha para o quadro e decide escrever uma lista com os nomes dos animais embaixo da palavra *ovo*. Assim, todos os nomes dos animais que antes estavam na frase agora estão ordenados em forma de lista (Foto 72). Quando acaba de escrever, apaga os nomes dos animais da frase formando no quadro duas listas: uma com os nomes dos colegas e a outra com os nomes dos animais que eles viram no parque (Foto 73).

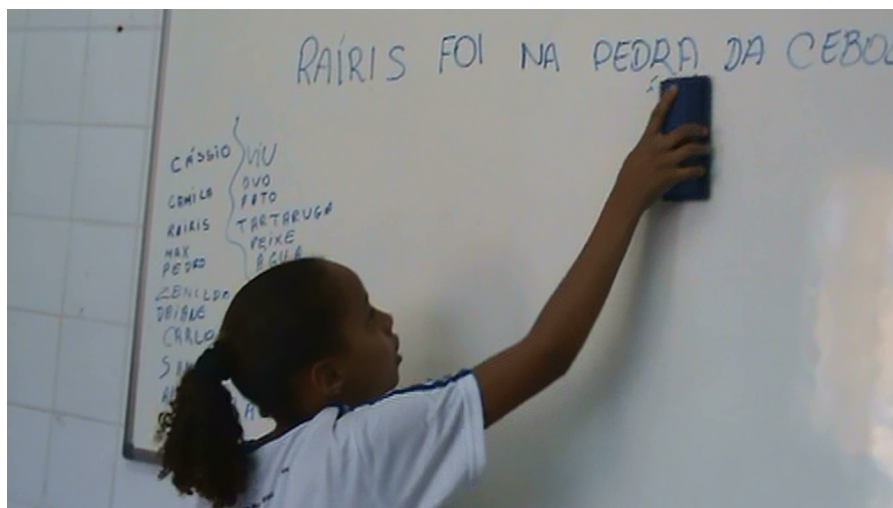


Foto 72 – CAM apaga a frase



Foto 73 – CAM produz duas listas

Acreditamos que, nessa primeira atividade observada, poucas oportunidades de enunciação foram propiciadas às crianças. Assim, o que CAM evidenciou em sua escrita foi a concepção de ensino fundamentada na associação de palavras e sinal fora de um contexto dialógico. Reiteramos que, para o aluno surdo, que não faz a relação entre letras e sons, é fundamental o trabalho com a datilologia e a escrita de palavras, até que ele já as tenha aprendido, contudo é preciso refletir a respeito do que falta para que o caráter discursivo da língua de sinais se evidencie nas tentativas de escrita dos alunos surdos.

4.2.2 Poesia Lua Cheia

Como observamos nas análises descritas a partir do passeio ao Parque Pedra da Cebola e na dinâmica de funcionamento do AEE, as atividades realizadas com os alunos se baseavam em tarefas que não eram concluídas na sala de aula comum. Verificamos, ainda, que as atividades surgiam de situações cotidianas e, por isso, não eram organizadas intencionalmente para trabalhar determinado conteúdo ou as necessidades das crianças. Assim, o evento que será analisado neste item surgiu das reflexões iniciais que fizemos com a PB e o instrutor ZEN sobre a necessidade de organizar uma sequência didática que levasse as crianças a avançar na aprendizagem da escrita.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com sequências didáticas é válido tanto para a produção oral como para a produção escrita. É um modo de organização do ensino que orienta o professor na realização das atividades na sala de aula. Assim, uma das características dessa forma de organização do ensino é a possibilidade de o professor sistematizar o trabalho pedagógico, desdobrando suas aulas para atingir objetivos almejados.

A adoção desse modo de organização do ensino com as crianças surdas precisa considerar não apenas o léxico (sinais e palavras escritas), mas também a língua (de sinais e a portuguesa) na sua totalidade, ou seja, o aspecto formal e o discursivo. Nesse sentido, os textos devem ser o ponto de partida e de chegada (GERALDI, 2003) no trabalho de ensino. Acreditamos que as crianças surdas já são produtoras de textos, já que elas participam de eventos dialógicos em língua de sinais fazendo escolhas linguísticas para produzir sentidos.

O gênero textual *poesia* foi escolhido pela PB e pela professora EVE para desenvolver as atividades de leitura e de escrita com as crianças surdas e as ouvintes na sala de aula comum. Essa escolha deveu-se ao fato de que as crianças ouvintes já estavam estudando esse gênero, portanto seria pertinente que as crianças surdas também o

fizessem. Além disso, havia a preocupação dos profissionais do AEE em garantir a inclusão dessas últimas na sala de aula comum. Assim, a metodologia adotada levou em conta a necessidade de conhecimento prévio do texto por parte das crianças surdas no AEE, antes de participarem da aula com os colegas ouvintes para, posteriormente, desenvolverem as atividades de escrita no AEE.

A escolha da poesia foi cuidadosamente balizada pelo instrutor surdo. Para ele, seria necessário escolher um texto que não tivesse muitas metáforas, já que, na opinião dele, os sentidos metafóricos são difíceis de ser traduzidos em língua de sinais. A esse respeito, Faria (2003) argumenta que as metáforas refletem os aspectos culturais inerentes a qualquer língua e que fazem sentido somente para os seus usuários. Para a autora, os ouvintes, “[...] quando crianças ouvem expressões ‘estranhas’, mas, aos poucos, vão descobrindo o que realmente elas significam e as naturalizam” (2003, p. 25). Os surdos e, também, os estrangeiros que não estão inseridos na corrente discursiva da linguagem oral, inicialmente, não compreendem os diversos sentidos de várias expressões da língua portuguesa e, por isso, tendem a fazer uma interpretação literal do texto. Embora reconheçamos que há diferença nos recursos expressivos entre a língua de sinais e a língua portuguesa, concordamos com Faria (2003) quanto às possibilidades de entendimento das metáforas pelas crianças surdas. Porém, para que haja compreensão, é necessária a mediação do instrutor surdo em língua de sinais.

Após pesquisas na biblioteca da escola, a PB, ZEN e eu escolhemos a poesia intitulada “*Lua Cheia*”, de autoria de Wania Amarante para ser trabalhada com as crianças:

Lua cheia

Ontem teve festa no céu.

Tinha brigadeiro

pé-de-moleque

doce de leite

e pão de queijo!

**Essa lua tão redonda
brilha feliz.
A pança cheia,
Comeu como quis.**

As atividades realizadas estão descritas no quadro Quadro 3.

Data	Atividades
15-8-2008	• Roda de conversa: significar alguns alimentos que fazem parte da poesia “Lua Cheia” (comer os alimentos, conhecer o nome, o sinal e a datilologia) • Ler o texto em Libras • Reconhecer o nome dos alimentos no texto
18-8-2008	• Aula na sala de aula comum • Roda de conversa no AEE: contextualizar os sinais que aparecem na poesia conversando sobre festas de aniversário, casamento e outras • Atividade de artes: desenho e pintura de festas
2-9-2008	• Poesia “Lua Cheia”: leitura em Libras • Reconhecer palavra no texto (sinal-palavra)
5-9-2008	• Poesia “Lua Cheia”: atividades de escrita (reescrita do texto por meio de carta enigmática)
8-9-2008	• Poesia “Lua Cheia”: atividades de escrita (completar o texto com os nomes de alimentos que eles conhecem)

Quadro 3 – Atividades relacionadas com poesia “Lua Cheia”

Iniciaremos a análise do evento a partir da produção de texto em língua de sinais, pelo fato de entendermos que a língua se constitui, na prática da expressão oral, espaço-visual ou escrita. A esse respeito, Geraldi (2006, p. 42) argumenta que o baixo desempenho dos alunos nas mais variadas atividades de escrita se justifica, dentre

outros fatores, pelas concepções de linguagem que não reconhecem que “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”.

Na mesma direção, Costa (2007, p. 101), ao tratar da importância da roda de conversa desenvolvida com crianças em instituições educativas infantis, conclui que:

Nesse sentido, ela não é vista apenas como um instrumento pedagógico, mas como momento de troca entre as crianças e as professoras, com a finalidade de ampliar as capacidades comunicativas das crianças. A palavra *ampliar* revela que a criança não aprende a usar a linguagem oral nas instituições educativas infantis, mas que, nesse espaço e, sobretudo, no momento da roda de conversa, poderá ampliar as suas capacidades comunicativas, falando e ouvindo os colegas.

Assim, estruturar uma expressão ou emitir um juízo deve fazer parte das atividades desenvolvidas com todos os educandos. Por isso, entendemos que a interlocução entre crianças surdas e o instrutor surdo é de fundamental importância para ampliar a capacidade enunciativo-discursiva em língua de sinais e a formação de conceitos, dando a elas mais condições de produzir textos escritos. Além disso, convém reiterar que a alfabetização é uma prática que envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita, mas também a formação de sujeitos críticos e participativos (GONTIJO, 2002) que somente é possível por meio das práticas de produção de textos e de leitura.

Para realizar essa sequência, o trabalho colaborativo entre ZEN e a PB foi fundamental. Antes que as crianças conhecessem o texto, foram necessários alguns cuidados. Em primeiro lugar, para que ZEN significasse a poesia para as crianças, foi preciso que ele conhecesse os sentidos do texto mediado pela interpretação da PB em língua de sinais. Nesse trabalho, entrou em jogo a interlocução dos dois profissionais em um trabalho de tradução e produção de sentidos, envolvendo a língua de sinais e a língua portuguesa.

No dia 15 de agosto, a poesia foi apresentada aos alunos em língua de sinais pelo instrutor ZEN. A escolha dos sinais foi cuidadosa para que o sentido do texto ficasse o mais claro possível para as crianças. Primeiro, elas participaram de um momento informal, quando comeram brigadeiro, doce de leite e pão de queijo, já que esses eram os alimentos que apareciam na poesia. Assim, enquanto comiam, conversavam com ZEN a respeito de algumas festas de que já haviam participado, marcando a temporalidade, o lugar, aprendendo novos sinais que representavam palavras que compunham a poesia e os respectivos nomes que eram escritos por ZEN em tiras de papel.

Em seguida, ZEN leu a poesia escrita em um cartaz. À medida que ia lendo, ensinava os sinais que ainda não eram conhecidos pelas crianças e contextualizava os novos sinais a partir das experiências que eles contavam. Em cada relato, ele ampliava a discussão, questionando a respeito de quem havia participado das festas, o local da festa, o que havia para comer, enfim, instaurava um ambiente de troca de ideias e experiências. Nesse momento, as crianças também conheceram o livro de onde foi retirado o texto.

No dia 18 de agosto, a PB trabalhou com a poesia na sala de aula comum. Para CAS, DAÍ e CAM, a aula só fez sentido quando viram o cartaz e se lembraram do que haviam aprendido no AEE. Aproveitamos para relembrar com eles o texto e tentar fazer a mediação da aula que estava sendo dada pela PB, em língua de sinais. De volta à sala, ZEN, CAS, CAM e DAÍ conversaram novamente sobre festas. Nesse dia, trouxemos nosso álbum de casamento e ZEN aproveitou para, a partir das fotos, significar com mais clareza o sinal *feira*. Dessa forma, ele usou a imagem como canal de significação, ressaltando a noção de que o texto, independentemente da modalidade em que é expresso, emerge num contexto de interlocutores que enunciam e produzem sentidos.

Prosseguir com o trabalho de escrita não foi uma tarefa fácil. As aulas, planejadas para acontecer em poucos dias, levavam semanas para serem concluídas devido ao grande número de imprevistos que atravessavam o cotidiano da escola e, por consequência, o

trabalho dos professores. Nesse caso, o intervalo entre a primeira atividade e a última foi de 14 dias. Nos dias 15 e 18 de agosto, os alunos iniciaram a atividade conhecendo o texto e, entre os dias 2 e 8 de setembro concluíram as atividades escritas. No caso desses alunos, esse fato é um agravante, pois o tempo de aprendizagem efetiva já era reduzido pelas precárias condições de aprendizagem na sala de aula comum.

Assim, no dia 2 de setembro, retomamos os nossos trabalhos com a poesia. Nesse dia, apenas CAS e DAÍ estavam presentes. Antes de iniciar a atividade escrita, ZEN leu novamente a poesia em língua de sinais, lembrando os sinais que foram aprendidos, ao mesmo tempo em que pediu às crianças que contassem a respeito de suas próprias experiências. O trecho abaixo revela como o aluno CAS utilizou, em seu discurso, sinais já aprendidos, relatando brevemente uma festa de aniversário:

ZEN- ((começa a ler o texto)) ONTEM... FESTA CÉU...

DAÍ- LEMBRO...

ZEN- ((volta a ler)) TINHA BRIGADEIRO... COMEMOS... DELÍCIA... PÉ DE MOLEQUE... LEMBRA? NÓS COMEMOS PÉ DE MOLEQUE... PÃO DE QUEIJO...

DAÍ- QUEIJO...

ZEN- COMEMOS PÃO DE QUEIJO... LEMBRA?

CAS e DAÍ ((afirmam com a cabeça))

ZEN- ((volta a ler)) LUA BRILHA... ((significa a palavra *brilha* usando mímica)) FELIZ... ((mostra na expressão a diferença entre feliz e triste e ensina o sinal de *feliz*)) VOCÊ TRISTE?

CAS- NÃO... ((faz uma expressão de sorriso))

ZEN – ((pede que ele faça o sinal de *feliz*)) VOCÊ TRISTE?

DAÍ- NÃO...

ZEN- FELIZ... ((pede que ela faça o sinal de *feliz*))

DAÍ- FELIZ...

ZEN-((volta a ler)) LUA COMEU ((pela expressão, marcou a intensidade do verbo))... CHEIA... ((com mímica, mostra a lua comendo e ficando cheia...)) VONTADE COMER... QUERO...QUERO...

CAS- TEM FESTA ANIVERSÁRIO CASA LÁ EM CIMA...

ZEN- AMIGO SEU?

CAS- ((confirma com a cabeça))

CAS- VOCÊ COMEU... COISAS DELICIOSAS? O QUÊ?

CAS- ((usando um classificador, faz o formato de um bolo retangular na mesa))

ZEN- O QUÊ?

CAS- BRIGADEIRO... ((faz o sinal de *brigadeiro*))

ZEN- DOCINHO?

CAS- NÃO... BOLO^BRIGADEIRO... ((faz o CL do bolo retangular e o *brigadeiro* em cima de todo o bolo))

ZEN- VOCÊ COMEU? VOCÊ CHEIO?

CAS- ((afirma com a cabeça))

ZEN- VOCÊ COMEU... COMEU... COMEU? VOCÊ CHEIO?

CAS- COMI...

Nesse episódio, podemos perceber que as relações linguísticas instauradas entre ZEN e CAS possibilitaram a apropriação de novos conceitos, agora apropriados por CAS. ZEN não falou em bolo nem em cobertura de brigadeiro, mas CAS, em seu exemplo, apropriou-se do sinal *brigadeiro* para se referir ao *bolo com cobertura de brigadeiro*. De acordo com Bakhtin (2003), a apropriação da linguagem se dá nesse movimento, as palavras alheias se tornam palavras nossas ou próprias. Para o autor, por mais simples ou breve que seja um enunciado, ele reflete a posição do falante imerso em um contexto discursivo. “Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, *pressupõem* outros (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva” (p. 276). Assim, é no diálogo em língua de sinais que as crianças surdas se apropriam dos sentidos do texto, produzindo textos em língua de sinais e constituindo a linguagem que servirá de base para a constituição do texto escrito.

Após concluir a conversa sobre os sentidos da poesia, a PB iniciou um trabalho contemplando os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Cada criança recebeu a cópia impressa da poesia. Eles fariam uma leitura, tendo como objetivo reconhecer e pintar algumas palavras ditadas, fazendo a datilologia. A PB solicitou a mediação de ZEN em todo o processo:

PB- ((aponta para o título)) NOME?SINAL?

DAÍ- CHEIA... LUA CHEIA... ((usa o sinal *cheia* no sentido de empanturrada))

PB- CERTO... ((sorri para DAÍ e insiste com CAS))

CAS- ((olha para ZEN e começa a fazer o sinal de *brigadeiro*))

ZEN-((aponta para o cartaz e faz um classificador para *lua cheia* no sentido de fases da lua))

(Foto 74 e 75)



Foto 74 - Classificador de Lua cheia



Foto 75 - CAS Faz o sinal acompanhando ZEN

Quando ZEN aponta para o título, ele não usa, para a expressão *lua cheia*, o sentido de *empanturrada*, mas, sim, de fases da lua. Em nenhum momento da leitura em língua de sinais, ele havia usado o sentido literal. Por isso, DAÍ questiona, lembrando-se da leitura anterior, em que ele usara o sentido de *empanturrada*, fazendo o sinal de *empanturrada* (Fotos 76 e 77). A PB pede que ela espere e DAÍ logo se esquece. Ao longo da atividade, esse questionamento a respeito dos sentidos da expressão *lua cheia*, não se repete, pois ZEN continua a aula utilizando apenas o sentido de *empanturrada*. Dessa forma, não foi possível perceber como as crianças se relacionariam com os sentidos diferentes para uma mesma expressão, porém pudemos observar que esse conhecimento não é impossível ao surdo, já que ZEN o dominava.



Foto 76 – DAÍ aponta a palavra lua

Foto 77 – Sinal da palavra *empanturrada*

Depois de significar o título, ZEN e a PB foram interpretando a poesia com os alunos e relembando algumas palavras. Pelo fato de as crianças não fazerem a relação entre os sons e as letras, a soletração das palavras é solicitada em todo o tempo e as consultas ao cartaz também. O trabalho é mais demorado, até que as palavras sejam aprendidas.

PB- LUA COMEU O QUÊ?

CAS- COMEU...

PB- COMEU O QUÊ?

CAS- BOLO...

PB- DAÍ... LUA COMEU O QUÊ?

DAÍ- LUA...

PB- COMEU O QUÊ?

DAÍ- ONTEM COMEU... FICOU CHEIA...

PB- ((aponta para CAS querendo uma resposta))

CAS- LUA CHEIA...

ZEN- VOCÊ IGUAL DAÍ? VOCÊS DOIS... IGUAL? ((se referindo a resposta igual))

CAS- ((faz expressão de desânimo))

PB- COMEU O QUÊ? ((aponta para o cartaz))

ZEN- PÉ DE MOLEQUE...BRIGADEIRO... DOCE DE LEITE... PÃO DE QUEIJO...

PB ((pede a eles que copiem os sinais))

ZEN ((pergunta para CAS)) O QUE LUA COMEU?

CAS- BRIGADEIRO... PÉ DE MOLEQUE...DOCE DE LEITE... PÃO DE QUEIJO... ((à medida que ZEN sinalizava, eles copiavam))

ZEN- CERTO...

PB- ((pede a ZEN que pergunte a DAÍ))

IS- LUA COMEU O QUÊ?

DAÍ ((repete as respostas de CAS))

PB- NOME *LUA*? ((se referindo a datilologia))

ZEN- NOME *LUA*?

CAS- ((começa com a datilologia)) L-U...((olha 'para o cartaz e termina)) A

ZEN- CERTO...

PB- ((pergunta para DAÍ)) NOME?

DAÍ- ((sinaliza *lua*))

ZEN NOME?

DAÍ- NÃO SEI...

ZEN- NOME? *LUA*?

DAÍ- NÃO SEI... DOCE?

ZEN- NÃO... *LUA*?

DAÍ- ((depois de algumas tentativas, ela faz a datilologia consultando o texto impresso)) L-U-A ...

Após o trabalho com os sinais e a datilologia, a PB começa o reconhecimento de algumas palavras no texto. Por meio de perguntas, ela solicita aos alunos que encontrem o nome dos sinais e marquem com o lápis de cor. As palavras solicitadas são *lua* e os nomes dos alimentos que foram estudados desde o primeiro dia de apresentação do poema. Para encontrar *lua*, CAS, imediatamente, começa a datilologia da letra L e ZEN confirma. Ele pinta a palavra *lua* no título e confere o nome olhando no cartaz. Da mesma forma, DAÍ não encontra dificuldades para encontrar a palavra solicitada. Quando a PB pediu que eles encontrassem, na poesia, outra palavra *lua* e pintassem, os dois alunos demonstraram mais dificuldade. ZEN explicou novamente a atividade fazendo a datilologia, porém, a dificuldade persistiu.

Enquanto procurava no texto, CAS começou a apontar algumas palavras e, somente na última tentativa, ele recebeu a confirmação de ZEN. DAÍ também apontou algumas palavras sem sucesso e, só depois de olhar o que CAS já havia feito, pintou a palavra certa. A dificuldade em encontrar a outra palavra *lua* no texto só foi explicada no decorrer da atividade. No trecho a seguir, é possível perceber que o não conhecimento

dos diferentes tipos de alfabeto contribuiu para a dificuldade na leitura das palavras. Apenas o título estava escrito em letras maiúsculas e, por isso, não encontraram problemas em localizar a palavra solicitada. Os versos estavam escritos com letra minúscula, ou seja, em letras que eles ainda não conheciam. Quando a PB solicitou que pintassem a palavra *brigadeiro*, CAS fez a seguinte leitura:

PB- ((aponta para o desenho *brigadeiro*)) NOME?

CAS- I...

PB- NÃO... ((aponta no texto a palavra *brigadeiro* e depois para o desenho)) NOME?

CAS- ((olha a palavra no texto e começa a soletrar)) D...

PB- NÃO...

CAS mostra no texto a letra B, mas soletra a letra D. Nesse momento, a PB percebe que ele não conhece o tipo de letra usado e ensina a forma correta:

CAS- ((começa a soletrar lendo a palavra em letra minúscula)) B-R-I...((hesita na letra G e a PB faz a mediação)) G-A-D-E-I-R-O ...

PB- CERTO...

Esse desconhecimento é novamente evidenciado quando DAÍ tenta ler a palavra *brigadeiro*. A PB também mostra a ela o desenho do brigadeiro e aponta a palavra escrita no texto, solicitando a datilologia:

PB- NOME?

DAÍ- BRIGADEIRO... ((faz o sinal))

PB- ((aponta novamente a palavra no texto e pede a datilologia)) NOME?

DAÍ- DOCE...

PB- ((repete o mesmo procedimento)) NOME?

DAÍ- A ... E...

PB- ((aponta para a primeira letra da palavra *brigadeiro*))

DAÍ- F... QUAL?

PB- ESPERA... ((escreve no verso da folha a letra B na forma minúscula e mostra))

DAÍ- S?

PB- ESPERA... ((escreve ao lado da letra B minúscula a letra maiúscula e mostra))

DAÍ- ((olha as duas letras e faz a datilologia correta da letra)) B...

PB- MUITO BEM... ((aponta novamente a palavra))

DAÍ- B... ((hesita na letra R)) O QUÊ? NÃO TEM... ((ele quer dizer que não sabe))

PB- ((escreve no verso as duas formas gráficas da letra R))

DAÍ- R-I... ((hesita novamente na letra G)) QUAL?

PB- VOCÊ NÃO CONHECE?

DAÍ- NÃO...

PB- ((escreve a palavra brigadeiro com letra de forma maiúscula e pede para ela fazer a datilologia comparando com a palavra em letra minúscula))

DAÍ- B-R-I-G-A-D-E-I-R-O ... (Foto 78 e 79)

PB- CERTO...

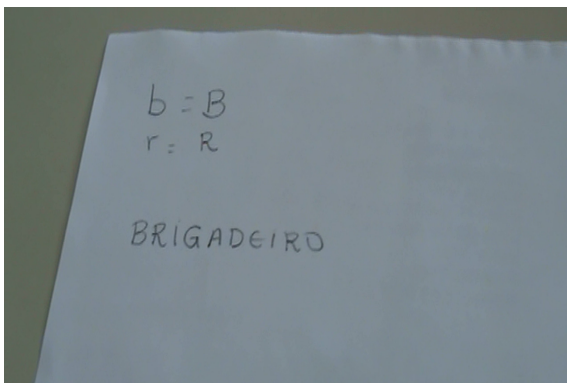


Foto 78 – As letras B/b e R/r

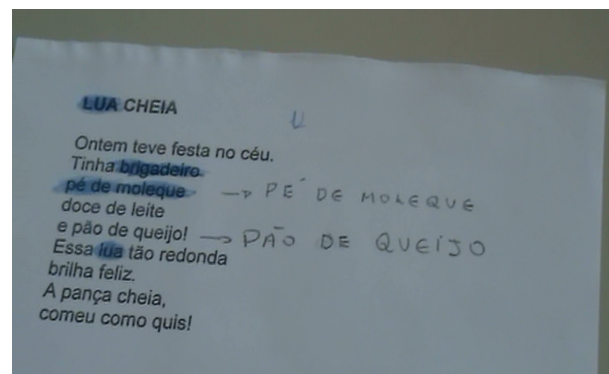


Foto 79 – Letra maiúscula e minúscula

A maioria dos materiais impressos que trazem o alfabeto em língua de sinais privilegia apenas a letra de forma maiúscula, porém, para crianças surdas que estão se apropriando da linguagem escrita e que estabelecem apenas uma relação gráfico-visual, é imprescindível conhecer os tipos de alfabeto que circulam mais frequentemente na sociedade e que se encontram em diversos suportes textuais (jornais, revistas computador e outros). A linguagem escrita não está restrita aos textos escolares. Dessa forma, possibilitar que as crianças, no início do processo de alfabetização, conheçam diferentes tipos de alfabeto dará a elas maiores condições de ler os textos que circulam na escola e fora dela.

Ao concluir essa sequência de atividades sobre o sistema de escrita, a PB apresentou, no dia 8 de setembro, a proposta de escrita. O objetivo era preencher as lacunas do texto Lua Cheia, com nomes de alimentos que faziam parte de suas próprias experiências (Foto 80).

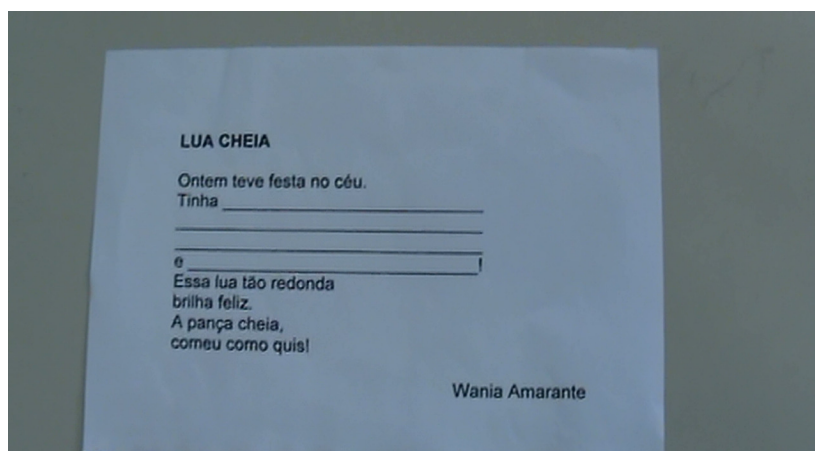


Foto 80 – Atividade de escrita

Apesar de a proposta ser a mesma, cada criança percorreu um caminho diferenciado que merece ser analisado nas suas particularidades. Essa é a primeira vez que observamos as crianças trabalharem a partir de um texto. Assim, o nosso olhar se voltou para a forma como elas se relacionariam com o registro escrito. ZEN iniciou a atividade conversando novamente a respeito das festas de que eles já haviam participado. Nesse momento, as crianças se remeteram ao texto estudado, mas foram incentivadas a extrapolar os sentidos, ao conversarem a respeito das festas e das comidas gostosas que haviam comido. Foi interessante perceber que, ao se referirem à suas experiências, elas evidenciaram as marcas de todo o processo discursivo desencadeado por ZEN, ressignificando e aprendendo sinais, antes desconhecidos. Nesse dia, estavam presentes CAM, CAS e DAÍ. Enquanto conversavam, ZEN ensinava os sinais que ainda eram desconhecidos e que fariam parte do texto a ser escrito:

ZEN- FESTA... CONHECE? TEM VÁRIAS COMIDAS GOSTOSAS... COME... COME... DELÍCIA... CRIANÇAS... PARABÉNS... O QUÊ?

CAM e CAS- ((não entendem o que ele está perguntando))

ZEN- NÃO TEM NADA? ((faz o sinal sobre a mesa referindo-se às comidas)) ZERO?

CAM- EU?

ZEN- FESTA... PARABÉNS... O QUÊ?

CAM- EU... IDADE... DOIS ANOS... MINHA MÃE... FESTA ANIVERSÁRIO... EU COMI...

ZEN- COMEU O QUÊ?

CAM- TUDO...

ZEN- O QUÊ?

CAM- BOLO... REFRIGERANTE...

ZEN- BOLO REFRIGERANTE? SÓ? BRIGADEIRO?

CAM- COMI CACHORRO-QUENTE... ((não usa a língua de sinais. ZEN aproveita e ensina o sinal de cachorro-quente))

ZEN- OUTRO? ((o quê mais?))

CAM- PICOLÉ...

ZEN- BRIGADEIRO?

CAM- ((apenas confirma com a cabeça)) TEM CRIANÇA COMEU BRIGADEIRO...

ZEN- E VOCÊ? COMEU... COMEU... COMEU...

CAM- COMI...

((risos))

ZEN- VOCÊ CHEIA?

CAM- NÃO... CALMA...

ZEN- NÃO CHEIA? VOCÊ COMEU... COMEU... COMEU... TUDO... ACABOU...

CAM- NÃO... BOLO... GUARDEI...

Apesar de as três crianças estarem juntas, esse diálogo inicial aconteceu somente entre CAM e ZEN. Enquanto eles conversavam, CAS e DAÍ apenas observavam. Para romper com essa situação, a PB pediu a ZEN que começasse o mesmo diálogo com CAS. Da mesma forma que CAM, CAS relatou uma festa de aniversário com detalhes, incorporando os novos sinais que havia aprendido:

ZEN- FESTA ANIVERSÁRIO... QUANDO? HOJE? VOCÊ COMEU O QUÊ?

CAS- BOLO...

ZEN- IGUAL A CAM? ((expressão de que não podia ser a mesma resposta))

CAS- FESTA ANIVERSÁRIO... TEM BOLO... PARTI... COMI... CHEIO... ((expressão de empanturrado))

ZEN- VOCÊ COMEU MUITO? ((expressão de quem comeu muito))

CAS- COMI...

ZEN- MUITO? BARRIGA CRESCEU?

CAS- ((confirma com a cabeça))

ZEN- BARRIGA CRESCEU? ((expressão de descrédito))

CAS- ((confirma)) COMI BRIGADEIRO? DISTRIBUÍ ... ((usa classificador))

ZEN- DELICIA... BRIGADEIRO É O QUÊ?

CAS- DOCINHO...

Nesse momento, a PB pediu a ZEN que perguntasse a DAÍ, porém DAÍ se recusou a participar do diálogo. Essa resistência durante as atividades com ZEN foi muito frequente. Foram poucos os momentos em que ela se prontificou a contar uma experiência nas conversas em grupo. Pelo fato de CAM ser mais fluente em língua de sinais, as rodas de conversa se concentravam nela e em ZEN. Diante da recusa de DAÍ, a mediação da PB foi fundamental, no sentido de perceber esses conflitos e provocar a participação dela e de CAS. A PB pegou o álbum de fotos e, dirigindo-se a ela, perguntou:

PB- FESTA... VOCÊ COMEU O QUÊ?

DAÍ- ((balança a cabeça negativamente))

PB- DOCINHO?

DAÍ- ((não responde))

PB- EU AJUDAR... ((mostra uma foto do bolo)) O QUE ?

DAÍ- BOLO...

PB- VOCÊ COMEU BOLO?

DAÍ- SIM...

PB- ((mostra para CAS e pergunta o nome))

CAS- BOLO... FESTA... ((CAS faz o sinal))

PB- ((insiste e pergunta o nome))

CAS- B-O-N...

PB- NÃO...

CAM- EU SEI... EU SEI... JÁ DECOREI...
 PB- NÃO... ESPERA...
 CAM- EU:: ((soletra a palavra B-O-L-O escondido))
 ZEN- CALMA...
 CAS- NOME... B-O-N-F-A
 DAÍ- L...
 CAM- NÃO... ERRADO...
 IS- FAZ... ((pede para CAM soletrar a palavra))
 CAM- B-O-L-O ...
 ZEN- CERTO...
 CAS- B-O-L-O ...
 PB- VOCÊ DAÍ...
 DAÍ- L...
 CAM- L? NÃO... BOLO... ((faz a soletração rapidamente))
 DAÍ- B-O-L-O ...
 ZEN- CERTO...
 PB- ESCRIVE... ((pede que eles comecem a escrever))

Nesse momento, as três crianças escrevem a palavra B-O-L-O. CAM escreve sozinha, sem apoio, demonstrando que já sabe escrever essa palavra. Em nossas observações, percebemos que a ausência da relação entre letra e som não impede que a criança surda se aproprie da forma gráfica das palavras. A soletração é constantemente usada pelas crianças, ora para confirmar a escrita que elas já sabem, ora para aprender as letras que compõem a palavra que querem escrever. No trecho abaixo, DAÍ escreve conferindo cada letra com a PB:

DAÍ- B?
 PB- CERTO...
 DAÍ- O?
 PB- CERTO...
 DAÍ- L?
 PB- CERTO... PRONTO? ACABOU?
 DAÍ- ((confirma com a cabeça))

PB- ((pede que CAM olhe e diga se está certo))

CAM- ESQUECEU O...

DAÍ- ((apaga tudo e reescreve a palavra))

CAS começa a escrever. ZEN observa que há troca de letras e corrige:

ZEN- NÃO... B-O-L...

CAS- ((apaga e corrige)) L?

ZEN- CERTO... ((observe que falta a letra O e mostra para CAS))

CAS- L?

ZEN- NÃO... L... CERTO... ((pede que CAM olhe))

CAM- O ...

CAS- ((escreve a letra O))

ZEN continua perguntando aos alunos o que mais eles comeram em festas de aniversário, mas as crianças têm alguma dificuldades para lembrar outro alimento diferente do que já escreveram, repetindo a datilologia da palavra BOLO. A PB pede a ZEN que pergunte a eles lembram da poesia e o que a lua comeu. ZEN relembra a poesia estudada e o dia em que nós comemos alguns alimentos na sala:

ZEN- VOCÊS LEMBRAM? NÓS COMEMOS AQUI... PRATO...

CAM- BRIGADEIRO...

ZEN- ISSO... ESCRIVE...

CAM- ((escreve sozinha a letra B))

CAS- BRIGADEIRO...

CAM- COMO É?

ZEN- ESQUECEU?

CAM- ESQUECI... A?

ZEN- NÃO... ((vira-se para CAS, mas CAM o interrompe))

PB- B-R... ((com essa ajuda, CAM lembra-se da outra letra))

CAM- I ? ((faz expressão de quem se lembrou))

ZEN- CERTO...

DAI- B...

CAM- B-R-I-S?

PB- NÃO...

CAM- B-R-I-A?

PB- NÃO...

Nesse momento, CAM lembra-se do cartaz da poesia fixado na parede, olha-o e surpreende-se ao reconhecer a palavra brigadeiro. A partir daí, copia a palavra, porém não deixa de confirmar cada letra com a PB. Essa situação evidencia os problemas que a criança surda tem que enfrentar para registrar palavras que ainda não conhece. Uma das alternativas encontradas, que ajuda na escrita dessas palavras, é buscá-las no texto, porém não é em qualquer texto, mas no poema lido com eles anteriormente. Para Vigotski (2003), a atividade criadora está estreitamente vinculada às experiências anteriores, ou seja, é um processo histórico em que cada criação nova está assentada em algo que foi vivenciado. Por atividade criadora o autor entende serem todas as atividades produzidas pelo ser humano. Assim, a criação não está dissociada da realidade. Ao contrário, é nas impressões vividas e guardadas na memória que a criança pode buscar apoio para realizar novas atividades. Para CAM, o poema lido e vivenciado na roda de conversa serviu de base sólida para a realização da atividade proposta.

Com CAS e DAÍ o processo foi semelhante. CAS quis escrever pé de moleque. Cada letra que ele escrevia, com a ajuda de ZEN, fazia a datilologia, ou seja, soletrava. Quando encontrou a palavra no cartaz, procurou a ajuda de ZEN apenas para confirmar a escrita. Para que DAÍ concluísse a palavra brigadeiro, a PB mostrou a ela o cartaz indicando que poderia copiar a palavra.

Para escrever os nomes de outros alimentos que não estavam no cartaz, o processo se tornou muito demorado, já que eles não sabiam que letras constituíam as palavras e em que ordem elas deviam ser escritas. Todas as letras foram soletradas e copiadas por eles. No trecho a seguir, podemos perceber que todo esse processo foi mediado pela PB e por ZEN que precisaram confirmar cada letra escolhida aleatoriamente por CAS e DAÍ:

ZEN- ((vira-se para CAS e pede que ele escreva outro alimento))

CAS- SUCO...

ZEN- ((pergunta para a PB se ele pode escrever suco))

PB- PODE...

ZEN- PODE... ESCRIVE... NOME?

CAS- NOME?

ZEN- NOME? ((respondeu com a mesma pergunta))

CAS- L?

ZEN- NÃO...

CAS- C?

ZEN- NÃO...

CAS- O?

ZEN- ESQUECEU?

CAS- ((procura no cartaz))

ZEN- NÃO TEM...

CAS- SUCO... ONDE?

ZEN- NÃO TEM CARTAZ...

CAS- ((procura novamente no cartaz e não encontra))

ZEN- NÃO TEM SUCO...

PB- ((escreve a palavra cachorro-quente em um papel e entrega para CAM))

ZEN- SUCO NÃO TEM... ((referindo-se ao texto))

CAS- ((questiona a PB)) SUCO NÃO TEM...

PB- O QUÊ? ((quer saber o que CAS deseja))

CAS- SUCO...

ZEN- BRIGADEIRO... PÉ DE MOLEQUE... ((demonstra que essas palavras são permitidas porque estão no texto))

PB- SUCO?

ZEN- É... SUCO... ((faz a datilologia indicando que CAS quer escrever suco, mas não tem no texto))

PB- SUCO PODE...

ZEN- ESCRIVE... ((faz a datilologia e CAS escreve))

(...)

PB- EU VOU TE AJUDAR...

DAÍ- ((expressão de desânimo)) NÃO QUERO...

PB- VOCÊ COMEU O QUÊ?

DAÍ- NÃO SEI...

PB- LEMBRA...

DAÍ- LUA...

PB- LUA COMEU O QUÊ?

DAÍ- LUA... L-U-A ...

PB- CERTO... LUA COMEU O QUÊ?

DAÍ- PÃO DE QUEIJO...

PB- ESCREVE... OLHA CARTAZ...

DAÍ- POSSO? ((aponta o cartaz e pede prá ir lá))

PB- VAI...

DAÍ- PÃO DE QUEIJO ((aponta a palavra no texto))

PB- ESCREVE... OLHA LÁ...

DAÍ- ((escreve olhando o cartaz)) E?

PB- SIM...

DAÍ- Q?

PB- ESCREVE... OLHA LÁ NOME...

DAÍ- U-E? ((escreve toda a palavra, olhando no cartaz e confirmando com a PB))

É importante ressaltar que ZEN e a PB se preocuparam em apresentar um texto, potencializado pela constante conversação, contextualizado no discurso pessoal de cada criança. Os alimentos escolhidos para a escrita mesclavam nomes contidos no poema e nomes de suas experiências com festas de aniversário. Por isso, no momento da atividade, eles se lembravam das letras iniciais ou, quando tinham o apoio da letra inicial, lembravam-se da segunda ou da terceira letra. Acreditamos que trabalhar com a sequência didática configura-se como uma excelente opção metodológica, pois, além de transformar conteúdos estanques em atividades sistematizadas, requisito fundamental no processo de aprendizagem, proporciona à criança oportunidades diferenciadas de atingir determinados objetivos. Mesmo assim, não podemos deixar de reconhecer que esse é um percurso muito demorado para a criança surda.

No último trecho, CAM escreve a palavra refrigerante com o apoio de ZEN:

PB- LEMBRA? ONTEM... FESTA PB2?

CAM- REFRIGERANTE...

ZEN- CERTO... REFRIGERANTE...

CAM- ((mostra o exercício para ZEN e ele soletra a palavra refrigerante)) R-E-F-I-R-E-N-T-E...

CAM- PRONTO...

ZEN- ((mostra o exercício para a PB))

PB- MUITO BOM... ELA QUE ESCREVEU?

ZEN- EU... ((indicando que ele soletrou as letras))

A PB escreve a palavra certa em um papel e mostra a ZEN, que apaga o que CAM escreveu e faz as correções. Esse momento evidencia com clareza a importância da docência compartilhada entre os dois profissionais, trabalhando em parceria para garantir que os objetivos linguísticos e pedagógicos do trabalho sejam alcançados, porém, mais uma vez, pudemos observar que, para o surdo, escrever palavras sem o apoio fonético requer um constante exercício de consulta à memória. A criança surda busca esse apoio na soletração feita pelo professor ou na consulta aos textos, sendo necessário que esses dois recursos sejam disponibilizados até que ela evidencie que já se apropriou do significado e da forma gráfica das palavras. Retomando as contribuições de Vigotski (2003) a respeito da criação literária na idade escolar, podemos afirmar que o grau de desenvolvimento e domínio da produção de texto em crianças surdas está diretamente relacionado com a qualidade da mediação do professor em proporcionar a elas o acúmulo de experiências linguísticas significativas que servirá de ponte para aprendizagens futuras.

Esse trabalho continuou até que os alunos completassem as lacunas do texto com nomes de alimentos que conheciam ou que haviam comido. Para concluir, eles leram as palavras que haviam escrito seguindo a indicação da PB, sinalizando e soletrando. Mesmo trocando algumas letras na soletração, a maioria das palavras foi reconhecida.

A seguir, a atividade finalizada (Fotos 81,82 e 83).

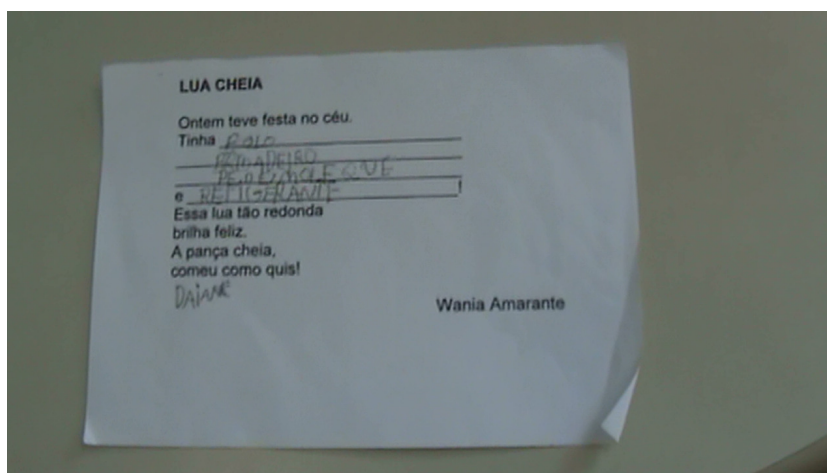


Foto 81 - Texto produzido por DAI

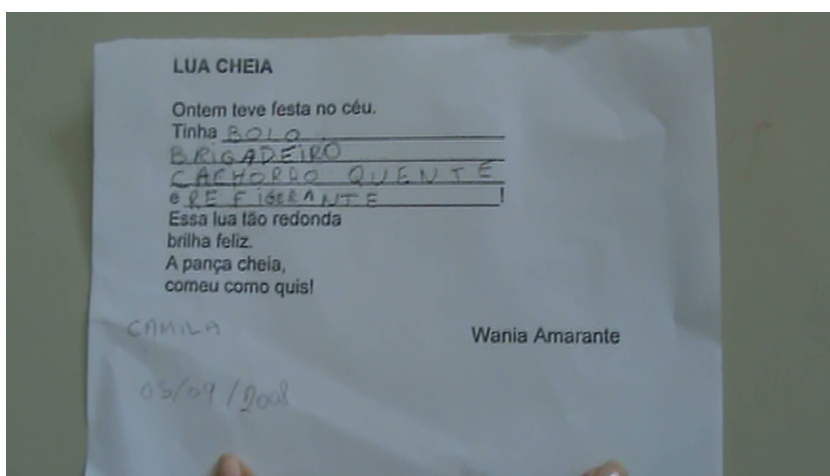


Foto 82 - Texto produzido por CAM

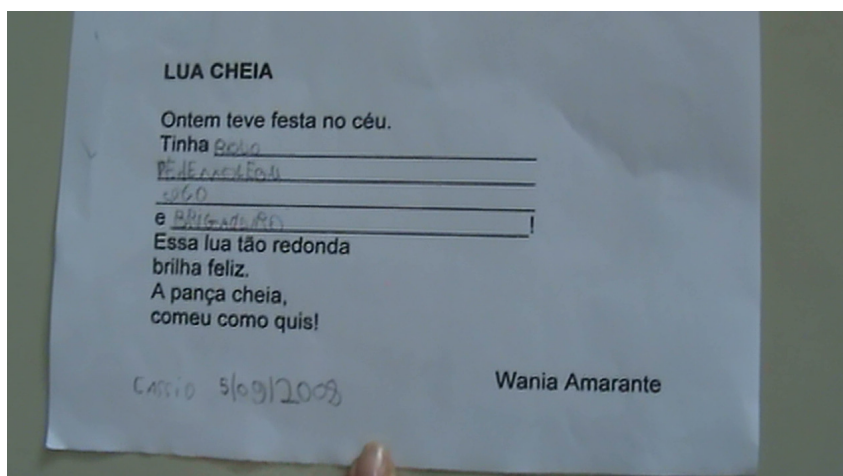


Foto 83 - Texto produzido por CAS

Embora as atividades aqui analisadas tenham sido realizadas a partir de um gênero textual, observamos, ainda, a necessidade de possibilitar aos alunos surdos avançar em direção à escrita de textos. Assim, o próximo capítulo se deterá na análise de um evento que culminou com a produção textual individual de uma das crianças surdas.

4.2.3 Comemorações do Dia da Criança

O entendimento de que a unidade de significação não está nos sinais ou nas palavras isoladas, mas nos textos em língua de sinais ou escritos, contribuiu para o avanço na definição de novas metodologias, em direção à concepção de alfabetização que adotamos, ou seja, a de que a língua não se constitui em um conjunto de normas fixas e determinadas a serem aprendidas, mas nas interações linguísticas cotidianas, convidando o outro ao diálogo, à réplica. Quando dizemos algo, dizemos para alguém que nos ouve e reage com suas contrapalavras. Assim, que finalidades as atividades de escrita teriam? Para quem estariam escrevendo e por quê? Quem seriam seus interlocutores? De acordo com Geraldi, essa reflexão é fundamental, já que, tradicionalmente,

[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2002, p. 65).

Nesse sentido, repensando a prática no AEE, foi necessário fazer uma articulação entre os conhecimentos do sistema de escrita a serem apropriados pelas crianças com os momentos mais significativos vivenciados por eles nos passeios, comemorações, etc. Nessa perspectiva, a exemplo de Freinet (1979), propusemos a produção de um livro, denominado “Livro da Vida”, no qual seriam guardados os relatos e as memórias desses momentos, por meio das fotos, prática amplamente adotada, e também pela escrita. O livro seria lido por professores e alunos sempre que houvesse interesse. Para o autor,

nesse livro, ao contrário dos manuais escolares, impregnados de abstração e imobilismo, as produções escritas deveriam emergir dos acontecimentos cotidianos, provocando uma explosão da livre expressão. Os textos, escritos no quadro pelo professor, tornavam-se instrumento de aprendizado e, após serem impressos, “[...] passavam de mão em mão, eram relidos, examinados palavra por palavra, suscitavam uma atenção psíquica, tornavam-se realmente propriedade pessoal de seu autor ou da classe” (FREINET, 1979, p. 27). De acordo com o mestre francês, essa nova técnica teria o poder de,

[...] pouco a pouco mudar o clima e o trabalho da classe, instaurar a vida onde a tradição mantinha seus direitos, operar uma inversão decisiva de toda a prática escolar, abrir novos caminhos para o comportamento da criança real e sensível (p. 26).

Assim, a proposta de produção do texto escrito refere-se às comemorações do Dia da Criança, realizadas na quadra da escola no dia 11 de outubro, no turno vespertino, que, juntamente com as fotos que já faziam parte das memórias da turma, passou a compor o livro. Faremos as análises de todas as atividades de escrita relacionadas com esse evento, entendendo que, nesse contexto, os enunciados produzidos pelos alunos e pelos professores estão vinculados ao cotidiano, à vida na escola. Para Bakhtin (2003, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua”.

Participaram da festa os alunos CAS e DAI, o instrutor ZEN e a PB2, porém, na semana em que foram realizadas as produções em língua de sinais e escrita, apenas o aluno CAS compareceu às aulas. Em virtude da necessidade de cumprir os prazos estabelecidos para a pesquisa e, para dar continuidade ao planejamento proposto, optamos por concluir toda a sequência didática com ele, com a PB2 e com ZEN.

As atividades que fizeram parte desse evento estão no quadro Quadro 4:

Data	Atividades
14/10	• Festa do Dia da Criança: brincadeiras na quadra
10/11	• Sala de informática: conversar sobre o Dia da Criança a partir do filme • Produção coletiva de texto escrito
11/11	• Leitura do texto “Dia da Criança” em Libras • Reconhecer palavras no texto • Caça-palavras • Desenho a partir de frases do texto (leitura)
13/11	• Produção individual de texto escrito: Dia da Criança
08/12	• Leitura do texto: Dia da Criança

Quadro 4 – Atividades relacionadas com o Dia da Criança

4.2.3.1 Produção de texto em língua de sinais

Como parte das comemorações do Dia da Criança, a escola promoveu uma tarde festiva na quadra coberta. Nesse dia, os alunos participaram de várias brincadeiras e assistiram a uma apresentação de um grupo de entretenimento infantil. É importante salientar que, para os alunos surdos, a participação foi parcial, já que todas as brincadeiras e números apresentados eram realizados ao som de músicas infantis que não podiam ser ouvidas pelas crianças. Apesar disso, eles sentaram-se entre os amigos e ficaram observando o que acontecia na quadra. Muitos momentos foram marcantes, especialmente quando ZEN se candidatou para o concurso de dança com outra professora. Quando as crianças o reconheceram, ficaram muito eufóricas e incentivaram os colegas a torcerem por ele.

No dia 11 de novembro, a PB2 iniciou os trabalhos de produção de texto em língua de sinais no laboratório de informática, selecionando com CAS as fotos que foram mais significativas e conversando a respeito da festa. Essa foi a primeira vez que

presenciamos um trabalho no laboratório de informática. Nesse dia, a atividade foi realizada sem a presença do instrutor surdo. No trecho descrito abaixo, podemos perceber que, mesmo conhecendo a língua de sinais e tendo nas fotos um rico material pedagógico, os diálogos entre a PB2 e CAS se desenvolveram a partir de perguntas e respostas. A cada resposta imediata da criança, a foto era trocada por outra pela professora, seguida de novas perguntas e novas respostas imediatas que não tinham respostas.

PB2- ((mostra a primeira foto))

CAS- O QUE É ?

PB2- MENINA... AJUDA... COMO BRINCAR... ((aponta outra foto))

PB2- POR QUÊ?((aponta para a foto))

CAS-DAÍ FALTOU...

PB2- NÃO... ((aponta novamente e espera outra resposta))

CAS- MÃE... CASA DELA... DAÍ FALTOU...

PB2- HOJE FALTOU... ELA DOENTE... ((mostra outra foto)) SINAL?

CAS- ARCO... ((está se referindo a fantasia da professora que tinha um arco no cabelo))

PB2- BRINCADEIRA...

CAS- ((repete o sinal de brincar))

PB2- CERTO... ((aponta para o palhaço)) SINAL?

CAS- ((demora a responder))

PB2- PALHAÇO...

CAS- PALHAÇO...

PB2- ((aponta para a assistente do palhaço)) QUEM É?

CAS- BRANCO... ((está se referindo a roupa dela))

PB2- ((confirma com a cabeça)) MULHER...

CAS- MULHER...

PB2- ((aponta outra foto)) O QUE É ?

CAS- O QUE É?

PB2- NÃO SEI...

CAS- BRANCO...

PB2- ((faz expressão de que está incorreta))

CAS- ESPERA... ((tenta lembrar))

PB2- É BONITO?

CAS- É...

PB2- ((muda de foto e aponta))

CAS- O QUE É?

PB2- DANÇA... BRINCADEIRA... ((muda de foto)) O QUE É?

CAS- MESA... QUEIXO... ((o palhaço equilibrou uma mesa no queixo))

PB2- ((expressão de surpresa)) MESA QUEIXO? DIFÍCIL... VOCÊ CONSEGUE?

CAS- NÃO... CANSADO...

((risos))

Essa opção de encaminhamento da produção do texto em língua de sinais manteve-se no decorrer da atividade, não sendo necessário registrar todo o percurso. As interações observadas indicam que a PB2, ao optar por estabelecer com CAS um diálogo com vistas a extrair informações das imagens, mesmo contribuindo para o desenvolvimento da comunicação em língua de sinais, limitou a produção de sentidos que poderia emergir dessa atividade. A esse respeito, Piffer (2006, p.181) argumenta que

[...] ignorar ou deixar de ampliar as experiências que as crianças manifestam por meio da linguagem é, conforme aponta Geraldi (2003), destruir a dimensão simbólica e social da língua, uma vez que é voltando à própria experiência, falando dela e sobre ela que as crianças podem ampliar seus sistemas de referência e constituírem-se sujeitos de idéias, valores, saberes, cultura.

Ao citar Marcuschi (2006), Costa amplia a discussão sobre a relevância dessa prática, afirmando que a conversação que ocorre na roda pode contribuir para a formação da identidade das crianças, na medida em que é um espaço que possibilita a expressão de sentimentos, de desejos, de pensamentos, etc. O professor precisa estar atento ao criar essas condições de interlocução, convidando o aluno a ampliar os sentidos de um diálogo, provocando o relato de outras experiências, enfim, possibilitando que o aluno se torne autor do seu discurso.

Mesmo reconhecendo que a interlocução entre a criança surda e o professor ouvinte não tem a mesma riqueza linguística que a interlocução entre o aluno surdo e o professor surdo, já que, para o ouvinte a língua de sinais será sempre uma segunda língua, reafirmamos a importância da docência compartilhada entre o professor surdo e o professor bilíngue no sentido de garantir uma educação bilíngue, para que os momentos de conversa se tornem cada vez mais “[...] espaços interlocutivos que se desenvolvem por meio da conversação” (COSTA, 2007, p. 103). No entanto, o que percebemos nessa atividade está mais relacionado com as práticas metodológicas adotadas pela PB2 do que com o seu nível de fluência em língua de sinais.

Outro dado suscitado na conversa foi a identificação de CAS com ZEN. Durante os momentos de apreciação das fotos, CAS manteve uma atitude reservada, respondendo ao que lhe era perguntado. Porém, sempre que, nas fotos, ele identificava ZEN ou alguém parecido com ele, mudava de atitude, tornando-se mais curioso a respeito do contexto da foto:

PB2- ((aponta para o diretor da escola))

CAS- ((olha com mais atenção)) ZEN... (Foto 84)

PB2- NÃO... ((faz o sinal do diretor)) ZEN NÃO... ((mostra outra foto)) CRIANÇAS CONVERSANDO... (Foto 85)

CAS- CONVERSANDO...



Foto 84 – CAS sinaliza a palavra ZEN



Foto 85 – A PB2 responde: NÃO

Nesse outro trecho, a PB2 tenta encaminhar um diálogo perguntando sobre a criança que havia participado do espetáculo fantasiada de boneca de pano. CAS parece não se lembrar e o seu olhar se volta novamente para a imagem de ZEN:

PESQ- ((peço à PB2 que converse sobre a criança que aparecia no número da boneca))

PB2- LEMBRA? ((usa um classificador para indicar a menina saindo da caixa em forma de boneca de pano)) MENINA... CRIANÇA... LEMBRA?

CAS- MENINA...

PB2- LEMBRA... PEQUENA... MENINA... LEMBRA?

CAS- ((confirma com a cabeça))

PB2-PRA LÁ... PRA CÁ... ((imita o movimento dos braços da boneca de pano)) lembra? menina...

CAS- ((demonstra que ainda não está se lembrando))

PB- ((aponta para a foto)) PALHAÇO... ((vira-se para mim e diz que ele não está lembrando))

CAS- ((fixa os olhos na foto e aponta)) ZEN? (Foto 86)

PB2- onde? ((olha com mais cuidado)) SIM... (Foto 87)

CAS- ((aponta para a foto)) PED... ((PED é um aluno surdo da escola))

PB2- SIM... PED... CAMISA AZUL... ((escolhe outra foto)) O QUE?



Foto 86 - CAS pergunta: ZEN?



Foto 87 - A PB2 responde: SIM

(...)

PB2- ((muda de foto e faz uma expressão de surpresa)) QUEM É?

CAS- ((sorri e faz expressão de satisfação)) ZEN... (Foto 88)

PB2- FAZENDO O QUÊ?

CAS- O QUÊ?

PB2- ((aponta para a foto e espera uma resposta))

CAS- BRANCO... ((SE REFERINDO A ASSISTENTE DE ROUPA BRANCA))

PB2- NÃO...

CAS- ESPERA... ((tenta se lembrar)) ROSA... DIADEMA... BORBOLETA...

PB2- PROFESSORA... ((muda a foto)) O QUE É? (Foto 89)



Foto 88 – CAS reconhece ZEN



Foto 89 – Sinal da professora REN

Os momentos que parecem mais significativos para CAS são aqueles em que ZEN aparece, já que ambos mantêm uma profunda relação afetiva e identitária. Relação essa também evidenciada pelos outros alunos surdos, que direcionam para ZEN a necessidade “[...] de estabelecer vínculos sociais por meio do ‘canal’ de comunicação de que dispõe cada um deles” [...] (PINO, 2005, p. 67). Isso se deve ao fato de que, no AEE, “[...] os surdos estão em busca de um lugar de referência, de um lugar onde possam proclamar uma identidade forjada dentro de um espaço forte, seguro e sustentado por elos de amizade e de cumplicidade (LOPES, 2006, p. 71). Existe acolhimento, troca de experiências, enfim, é um espaço de companheirismo, mas, sobretudo, um espaço em que as crianças têm condições de se expressarem por meio da língua de sinais. Constituem-se sujeitos em relação com o outro. Em outras palavras, só podemos nos perceber sujeitos e indivíduos no interior das relações sociais, dialógicas. “Diálogo no sentido bakhtiniano que não tem nada de harmônico e que é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento” (BRAIT, 2006, p. 107). Na perspectiva histórico-cultural, o nosso reconhecimento como sujeitos implica necessariamente o reconhecimento do outro, ou

seja, todo o curso do desenvolvimento humano acontece primeiro nas relações sociais, e depois individualmente.

Finalmente, observamos que o uso da datilologia em conexão com a exploração das fotos foi insignificante, não fazendo parte desse momento inicial. Como a datilologia uma atividade prioritariamente relacionada com a língua portuguesa, seria mais coerente que fizesse parte das ações desencadeadas pela PB2, porém não foi isso o que aconteceu. Nas atividades anteriores, o instrutor ZEN adotou postura diferente ao possibilitar a produção de sentidos concomitantemente em relação à escrita, por meio da soletração e da língua de sinais. Assim, acreditamos que a qualidade da mediação está diretamente relacionada com a concepção de sujeito do professor. Até que ponto acreditamos que o aluno será capaz de realizar esta ou aquela atividade? A partir das respostas, definimos nossas opções metodológicas.

4.2.3.2 Produção de texto coletivo

Ao concluir essa atividade de significação das fotos no laboratório de informática, a PB2 e CAS voltaram ao AEE e fizeram a produção coletiva escrita do texto. Antes de proceder à análise, vale ressaltar que a escrita do texto pela PB2 foi fiel ao sentido que CAS quis dar ao seu relato, porém não se pautou na estrutura da língua de sinais, mas na estrutura da língua portuguesa. Vejamos como aconteceu:

PB2- LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA... FOTO... LEMBRA?

CAS- ((faz expressão de quem não se lembra))

PB- LÁ... NO LABORATÓRIO... AGORA... LEMBRA? brincadeiras na quadra...

CAS- FOTOS...

PB2- É... O QUE VOCÊ VIU NAS FOTOS?

CAS- PALHAÇO...

PB2- AH... PALHAÇO... O QUÊ? ((expressando que queria que ele contasse mais sobre o palhaço))

CAS- VERMELHO...

PB- AH... VERMELHO...

Ela começa a escrever na folha e pede que ele olhe:

PB- PALHAÇO... ((escreve a palavra *palhaço* e sinaliza)) VERMELHO... ((escreve a palavra *vermelho* e sinaliza)) PALHAÇO VERMELHO O QUÊ? FAZ O QUÊ?
 CAS- BRANCO... ((a roupa da assistente era branca))
 PB2- BRANCO O QUÊ?
 CAS- ((pensa por alguns instantes)) MULHER...
 PB2- HOMEM...
 CAS- BRANCO... MULHER... MULHER^BRANCO...

Antes de escrever, a PB2 hesita e pensa em que estrutura gramatical escreverá, já que CAS sinalizou MULHER^BRANCO. Ela pergunta:

PB2- JUNTO? MULHER JUNTO?
 CAS- ((confirma com a cabeça))
 PB2- ((escreve o complemento)) JUNTO... MULHER... ROUPA? ((pergunta e ele confirma))
 ROUPA BRANCA... ((depois de escrever, lê apontando as palavras e sinalizando PALHAÇO VERMELHO JUNTO MULHER ROUPA BRANCA) DEPOIS?
 CAS- VERMELHO... PALHAÇO VERMELHO... BRANCO... BRANCO... ((pensa por alguns momentos tentando lembrar)) MULHER... ((referindo-se à assistente))
 PB2- MULHER PEQUENA OU ALTA?
 CAS- ((hesita)) PEQUENA...
 PB2- QUEM É?
 CAS- MENINA... ((faz com gestos o movimento de uma boneca de pano)) MENINA... ()
 PB2- AH... MENINA... ((faz o gesto da menina rolando e movimentando os braços como uma boneca de pano))
 CAS- ((confirma))

É interessante observar como, a partir das provocações da PB2, CAS vai se lembrando das experiências vividas nas comemorações do Dia da Criança, tornando mais claro o seu discurso. Com base no que foi apresentado na discussão sobre a morfologia da língua de sinais, o sinal MENINA é composto a partir dos sinais “MULHER^PEQUENA”. Inicialmente, ele sinalizou MULHER, mas, no decorrer do diálogo com a PB2 ele chegou

à formação do sinal MENINA, compartilhando o significado que queria expressar. Nesse contexto, podemos afirmar que ele não estava repetindo um sinal memorizado, estava materializando no sinal elementos da sua memória, forjados nas experiências acumuladas em todo o processo vivido anteriormente: BRANCO...MULHER... PEQUENA... MENINA. Não era apenas uma menina, mas uma menina que rola, ou uma boneca de pano, saída de uma caixa pelas mãos da assistente de roupa branca. Assim, foi possível observar que a língua se constitui no seu uso, entre sujeitos que carregam os seus significados.

PB2- MULHER... ((escreve)) DE NOVO.. MULHER... O QUÊ?

CAS- ESPERA... DANÇA... ((desiste da menina de pano))

PB2- MULHER? DANÇA?

CAS- ESPERA... MULHER... ((confirma com a cabeça))

PB2 ((escreve a frase *mulher dançando*)) SÓ?

CAS- ZEN... BORBOLETA... BRANCA...

PB- BORBOLETA?

CAS- ROSA...

PB- AH... É REN... PROFESSORA REN... ((faz o sinal da professora que estava fantasiada de borboleta rosa e dançou com ZEN)) BORBOLETA NÃO... ((risos)) ZEN DANÇA?

CAS- ((afirma com a cabeça))

PB2- ((escreve a frase *ZEN dançou*))

Quando ele conclui a frase *ZEN dançou*, CAS aponta a palavra *dançando* na frase acima e *dançou* na frase abaixo. A PB2 faz o sinal da palavra e CAS aponta as letras iniciais que são iguais (Foto 90). A PB2 confirma e faz o sinal dançar nas duas frases. O fato de a PB2 não escrever os verbos no infinitivo despertou em CAS o interesse em perceber as semelhanças e as diferenças na grafia. Nesse momento, ela explicou a ele o sentido do verbo nas frases e fez o sinal correspondente (Foto 91).



Foto 90 - CAS aponta palavras do texto

Foto 91 - Sinal da palavra *dançar*

A partir desse interesse, o professor pode aprofundar as questões relativas às diferenças entre a estrutura das duas línguas, porém, naquele momento, esse não era nosso objetivo. Depois ela completa a frase escrevendo *com a mulher*. CAS continua o seu relato:

CAS- CAM FALTOU... ESTUDANDO LÁ... ((indicando que CAM não estava na festa mas que naquele momento, estava na sala de aula comum))

PB2- AGORA... ESTUDANDO LÁ... ((A PB2 escreve *CAM faltou*, depois lê a frase fazendo os sinais)) O QUE MAIS NAS FOTOS?

CAS- ((faz um gesto que representa a filmadora))

PB2- ((sorri e aponta para mim, fazendo o meu sinal)) PESQ... ((olha pra mim e fica na dúvida devido à incerteza se o gesto era mesmo da filmadora)) é isso mesmo né?

CAS- ((repete o gesto))

PB2- DE NOVO... FILMADORA O QUÊ?

CAS- FILMADORA... PESQ... ((Nessa frase, CAS usa um verbo que incorpora a própria configuração de mão)).

A PB2 começa a escrever e CAS me pergunta o meu nome. Eu faço a soletração do meu nome e ele vai repetindo cada letra. A PB2 escreve a frase *PESQ filma*, mostra a ele o meu nome escrito fazendo o meu sinal e o da outra palavra. CAS percebe a letra F que aparece na palavra *filma* e na palavra *faltou* (Foto 92). A PB2 diz que são iguais (Foto 93). Antes que ela recomece a escrever, ele pede que ela espere e continua a olhar atentamente o texto que já havia sido escrito. Ele busca as similaridades entre as

palavras identificando letras ou partes de palavras iguais. Esses dados confirmam que, para o surdo, os recursos que entram em jogo para a realização da atividade são baseados na experiência visual.

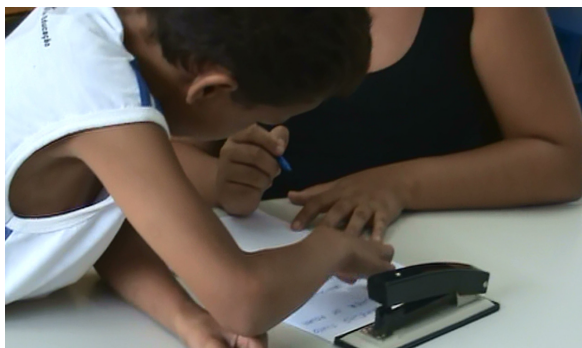


Foto 92 - CAS aponta a letra F



Foto 93 - Sinal da palavra *iguais*

Nesse momento, a PB2 começa a apontar as palavras que já haviam sido escritas e pede que ele leia sinalizando. Os trechos em que aparecem os sujeitos do discurso foram todos lembrados: *palhaço vermelho*, *ZEN dançou*, *CAM faltou*, *PESQ filma*. Os outros trechos, principalmente os complementos que foram escritos pela PB2, não fizeram muito sentido para ele. Portanto, ele leu o que ele produziu. Assim, a leitura está intimamente relacionada com a autoria. Não acreditamos que seja impossível a ele se apropriar do que foi escrito pela PB2, mas, naquele momento em que o texto estava sendo constituído, o sentido estava apenas no que ele mesmo havia produzido. O texto não era aleatório ou distante da sua realidade. Ao contrário, os sujeitos das frases são sujeitos da sua vida, do seu relacionamento e profundamente significativos. Estavam marcados na sua memória. Podemos, então, inferir que a facilidade na leitura dessas frases está relacionada com o fato de ele estar lendo a respeito do que tem íntima conexão com a sua experiência.

As frases são simples e foram construídas por CAS. Para Quadros (2004), a construção de frases em língua de sinais, com a ordem sujeito, verbo e objeto, é muito comum e revela a gramaticalidade da língua, porém, citando os trabalhos de Felipe (1989) e de Ferreira-Brito (1995), a autora menciona que essa não é uma regra fixa e que a língua de sinais admite outras estruturas frasais, como na frase *“filmadora PESQUISADORA”*.

Dessa forma, mesmo sendo um aprendiz da sua língua materna, CAS elaborou o reconto de uma atividade significativa para ele usando os recursos gramaticais da língua de sinais. Os outros complementos (*com a mulher e junto com a mulher de roupa branca*) foram introduzidos por PB2 com o consentimento dele. Dando continuidade à produção de texto coletivo, a PB2 perguntou:

PB2- O QUÊ? VOCÊ LÍNGUA DE SINAIS... EU ESCREVO...

CAS- ((começou a soletrar)) P-A ... ((tenta se lembrar do resto)) (Fotos 94,95)

PB2- SINAL? (Foto 96)

CAS- PALHAÇO... (Foto 97)

PB2- AH... NOME... ((mostra a palavra palhaço escrita no início do texto)) CERTO... O QUÊ? ((o que ele queria contar do palhaço))

CAS- ((hesita)) PALHAÇO...

PB2- VOCÊ COMEU O QUÊ?

CAS- ALGODÃO-DOCE...



Foto 94 – CAS soletra a letra P



Foto 95 - CAS soletra a letra A



Foto 96 - A PB2 pergunta: SINAL?



Foto 97 - CAS sinaliza a palavra *palhaço*

Nesse trecho, CAS inicia a sua produção tentando soletrar uma palavra. Esse fato é curioso, já que não é ele que está escrevendo, mas a PB2. Retomando às discussões sobre a morfologia da língua de sinais, a soletração manual é utilizada para indicar palavras que não têm sinal equivalente, para soletrar nomes próprios ou em situações de empréstimo linguístico, como no caso do sinal da palavra A-Z-U-L, que é realizado com a soletração A-Z-L. Como temos visto em todos os eventos transcritos até aqui, quando a criança surda está realizando uma atividade de escrita, a soletração das palavras é solicitada a todo momento, como apoio à memória ou para aprender uma palavra nova, indicando que elas já sabem que a datilologia se trata de “[...] uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português” (QUADROS, 2004, p. 88). Nesse caso, CAS já sabe o sinal da palavra *palhaço* e o seu referente. Porém, ao invés de sinalizar, ele começa a soletrar as letras usadas na escrita da palavra. Ele avança para a representação gráfica evidenciando que já tomou consciência da atividade de escrita. O sinal só vem no segundo momento, quando a PB2 não entende o que ele quer dizer e pede o sinal.

Esse fato nos leva a refletir sobre dois aspectos. Primeiro, a possibilidade de apropriação da linguagem escrita por outras rotas que não sejam a relação fonema e grafema.

Vigotski aponta que, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as crianças tomam consciência das unidades menores que compõem as palavras, ou seja, dos fonemas e seus respectivos correspondentes gráficos (as letras). Porém, o autor russo está se referindo a crianças ouvintes, já que as palavras se tornam conhecidas, primeiramente, pelo ouvir. E no caso das crianças surdas? Elas não ouvem palavras; elas veem os sinais. Da mesma forma como as palavras representam o mundo para a criança ouvinte, os sinais também o representam para a criança surda. E a linguagem escrita? Constitui-se como a representação simbólica das palavras e dos sinais. A diferença está no modo de apropriação. O que CAS evidenciou foi a possibilidade de o surdo representar os sinais simbolicamente por meio das palavras escritas, fazendo uma relação que é gráfico-visual.

De acordo com Fabri (2001, p. 57), essas considerações são importantes no sentido de percebermos que a língua de sinais possibilita ao surdo se apropriar do significado dos signos:

Tais considerações são fundamentais ao analisarmos a função da língua de sinais no processo de aquisição da escrita pelos sujeitos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

Em segundo lugar, a mediação torna-se fundamental nesse processo. CAS ainda não consegue soletrar sozinho toda a palavra. Para Vigotski, é por meio da mediação que a criança pode avançar para um nível mais elaborado de representações mentais aumentando as possibilidades de atuação no mundo. Os dados apresentados indicam que, ao soletrar o início da palavra *palhaço*, usando corretamente as letras iniciais, CAS passou de um nível elementar para um nível superior ou mediado.

A esse respeito, Gesueli (1998) assinala que, quando uma criança utiliza na datilologia a primeira letra da escrita convencional, ela está relacionando a configuração de mão dessa letra com a configuração de mão do sinal que representa a palavra. Para exemplificar, ela diz que se, no sinal da palavra “príncipe”, a configuração é representada pela mão em “p”, a criança iniciaria a soletração com a letra “p”. Assim, elas estariam associando a língua de sinais à escrita. No entanto, o que nós observamos não condiz com esse pressuposto, já que, nessa atividade, a configuração de mão da primeira letra da palavra *palhaço* não é a mesma do sinal, assim CAS não fez essa associação. Também observamos que, nas atividades analisadas, ao fazer a datilologia das palavras, as crianças não se preocuparam em estabelecer uma relação entre a configuração de mãos da letra inicial da palavra com a configuração de mão que representa o sinal. Ao

contrário, o que observamos foi que as crianças sabem que os sinais podem ser representados graficamente, mas como não estabelecem a relação fonema e grafema, recorrem a letras aleatórias até se apropriarem da forma gráfica da palavra. A soletração das letras P-A não surgiu por acaso, já que, no início do texto, essa palavra já havia sido escrita e lida por CAS. Assim, consideramos que CAS evidenciou as marcas do trabalho mediado.

Não foi possível observar como ele se relacionaria com a conclusão da escrita da palavra palhaço, já que ele mudou radicalmente de assunto, com a concordância da PB2. Na continuação do diálogo, ele recorre novamente à soletração, agora para fixar o que já havia aprendido:

PB2- VOCÊ COMEU O QUÊ

CAS- ALGODÃO-DOCE..

PB2- CAS... COMEU... ALGODÃO-DOCE... ((ela escreve a frase e vai sinalizando cada palavra)) SÓ COMEU ALGODÃO-DOCE?

CAS- ((tenta soletrar uma palavra, mas para)) ALGODÃO-DOCE...

PB2- JÁ... JÁ... ((mostra a palavra escrita))

CAS- ((tenta soletrar a palavra doce e repete por três vezes até acertar))

PB2- SÓ?

CAS- ((com gestos lembra da fila para pegar o picolé))

PB2- PAPEL... TROCAR... ((era a ficha para trocar pelo picolé)) LEMBRA? FILA... VOCÊ FILA...

PAPEL... VOCÊ DEU PAPEL... PEGOU PICOLÉ... LEMBRA?

CAS- ((confirma com a cabeça))

PB2- PICOLÉ... NÃO TEM?

CAS- ((confirma)) FILA...

PB2- ((hesita, pensa e escreve a frase)) CAS... ((mostra a ele e pede que faça o sinal)) NA

FILA... ((faz o sinal de fila)) PEGAR ((sinaliza da seguinte forma: CAS fila papel troca picolé))

PICOLÉ... ACABOU...

CAS- CANSADO...

PB2- ((sorri)) ACABOU...

Enquanto a PB2 escrevia, CAS olhava atentamente a escrita buscando encontrar letras iguais que se repetiam nas palavras. Ele mostra a letra P na palavra *picolé* e na palavra *palhaço* e a PB2 diz que são iguais. Ao perguntar ou apontar essas regularidades na escrita, CAS está se apropriando de informações novas que poderão ser significadas nessas ou em outras atividades. Pino (2000, p. 70), a esse respeito, diz:

Enquanto objetos semióticos, as idéias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm de ser produzidos. E, mesmo depois de terem sido produzidos, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas em memória, tem de ser 'dados à luz' por um novo ato de pensar, falar, sentir, rememorar etc .

Ao final da atividade, o texto ficou escrito da seguinte forma:

O PALHAÇO VERMELHO JUNTO COM A MULHER DE ROUPA BRANCA.
A MULHER DANÇANDO.
ZEN DANÇOU COM A MULHER.
CAM FALTOU.
PESQ FILMA.
CAS COMEU ALGODÃO-DOCE.
CAS NA FILA PARA TROCAR PICOLÉ.

A partir das considerações feitas até aqui, foi importante observar a tomada de consciência de CAS em relação à atividade de escrita. Mesmo não sendo ele o escriba, engajou-se fazendo inferências, questionando, enfim, relacionando-se com a atividade como sujeito ativo e não um mero reprodutor. Dessa forma, acreditamos que a linguagem escrita não é um processo inacessível à criança surda. A reflexão que se faz necessária é: até que ponto ela seria capaz de desenvolver uma atividade dessa natureza sem a mediação da professora? Ao trabalharmos apenas no limite do que o aluno já sabe, não estamos contribuindo de maneira significativa para que ele avance em direção à apropriação dos conhecimentos culturalmente constituídos. A mediação torna-se, então, o cerne desse processo.

4.2.3.3 Sistema de escrita: relações gráfico-visuais

No dia 11 de novembro, o instrutor ZEN, a PB2 e CAS, realizaram as atividades de leitura. Sempre recorrendo ao texto produzido anteriormente, as atividades tiveram por finalidade a reflexão sobre as relações gráfico-visuais do texto. A primeira atividade consistia em ler o texto em língua de sinais.

A PB2 aponta para CAS o início do texto produzido no dia anterior:

PB2- VOCÊ LEMBRA? ((aponta a palavra *palhaço*))

CAS- ((olha atentamente)) HOJE? DIA? ((vira-se para ZEN e pergunta o que é))

PB2- ((aponta novamente))

CAS- C... ((olha para ZEN)) ESQUECI...

PB2- PALHAÇO... ((aponta a palavra *vermelho*))

CAS- VERMELHO...

PB2- CERTO...

No decorrer da leitura, a PB2 vai mostrando as palavras e sinalizando porque CAS não se lembra. Na frase *ZEN dançou*, CAS identificou o nome do amigo, porém o complemento foi interpretado pela PB2. Na frase *CAM faltou*, CAS sabia que era o nome de alguém, por isso fez algumas tentativas com os sinais do amigo PE e da PB2. Quando ZEN demonstrou que ia responder, a PB2 pediu que ele esperasse para observar se CAS iria lembrar. CAS demorou um pouco, olhou o nome e sinalizou *CAM*. No diálogo abaixo, podemos perceber que a mediação de ZEN foi fundamental para que CAS relembresse o que motivou a escrita da frase *CAM faltou*:

PB2- ((aponta o nome CAM))

CAS- PE?

PB2- NÃO...

CAS- ((olha mas não identifica))

ZEN- OLHA... ((faz o nome de CAM no alfabeto manual))

CAS- CAM...

PB2- CAM... O QUÊ?

CAS- CAM... ((hesita))

ZEN- VOCÊ HOJE MANHÃ AQUI? ((você está aqui hoje de manhã?))

CAS- ((confirma com a cabeça))

ZEN- CAM ... HOJE MANHÃ TEM AQUI?

CAS- NÃO... FALTOU...

ZEN- CERTO... FALTOU... ((repete o sinal FALTOU e aponta no texto a palavra))

Quando a PB2 aponta a outra frase, CAS demonstra a mesma dificuldade com o meu nome, sendo necessário que ZEN faça a datilologia novamente. Nesse momento, a PB2 comenta que, se o nome estivesse com a letra maiúscula, ele teria lido.

Novamente evidenciou-se a necessidade de os alunos aprenderem as diferentes formas gráficas do alfabeto, como requisito para ampliar a capacidade de leitura em qualquer suporte textual, pois o uso da letra maiúscula para escrever nomes próprios os ajudaria a saber quando está escrito o nome de uma pessoa.

CAS- PESQ...

PB2- ((sorri e aponta pra mim)) CERTO... PESQ O QUÊ?

CAS- P-E...

PB2- NÃO... PESQ FAZ O QUÊ?

CAS- FILMA... (Foto 98)

PB2- CERTO...

Nesse momento, ZEN questiona o que significa o gesto que CAS usou para representar a palavra *filmar*. A PB2 explica que ele está se referindo à palavra *filmar*. ZEN aproveita e ensina o sinal correto e pede que CAS faça também (Foto 99).

Foto 98 – CAS sinaliza a palavra *filmar*Foto 99 – ZEN ensina o sinal da palavra *filmar*

Essa negociação de sentidos permeou todo o trabalho, revelando a maturidade profissional do instrutor surdo e das duas professoras bilíngues, confirmando a arbitrariedade da língua de sinais. Outra situação que merece ser destacada diz respeito à leitura do nome dele. Na frase “CAS *comeu algodão-doce*”, a PB2 apontou para o nome dele:

CAS- ((olha e fica pensando))

ZEN- ((aponta para o nome CAS e aponta para si próprio)) EU...

CAS- ((não entende a brincadeira))

ZEN- ((repete a brincadeira)) EU...

CAS- ((faz um sinal de alguém e aponta para um ponto distante no espaço indicando que essa pessoa está lá))

ZEN- O QUÊ?

PB2- IRMÃO DELE...

ZEN- ((aponta para o nome CAS no texto))

CAS- BRAÇO QUEBRADO... ((no dia da festa, ele estava com o braço quebrado))

ZEN- SINAL?

CAS- QUEBRADO... (Foto 100)

ZEN- SINAL...

CAS- ((repete o sinal do irmão))

ZEN- NÃO...

CAS- ((olha para PB2)) BRAÇO QUEBRADO...

PB2- NÃO...

CAS- MULHER?

ZEN- ((soletra o nome C-A-S))

CAS- NÃO TEM... ((no sentido que ainda não sabe))

ZEN- C-A-S... SINAL?

CAS- C-A-S...

ZEN- SINAL?

CAS- SINAL MEU ... CAS...

ZEN- ISSO...

Quando ele percebe que a resposta aceitável seria o sinal do próprio nome, a sua reação foi de surpresa, como se tivesse percebido o óbvio, ou como se ZEN e a PB2 não tivessem percebido o óbvio.



Foto 100 - CAS sinaliza a palavra *quebrado*



Foto 101 - Surpresa de CAS

Quando CAS, ao ler o próprio nome, se refere ao braço quebrado, está se reportando a ele mesmo, porque, no dia da festa, ele estava com o braço quebrado. O fato de PB2 e de ZEN não terem aceitado a sua resposta fizeram com que ele buscasse alternativas, porém sem sucesso. A resposta só foi aceita quando ele fez o sinal correspondente a ele: CAS. Nesse caso, podemos observar que apenas o fato de duas pessoas estarem conversando não garante a polissemia que, segundo a perspectiva bakhtiniana de linguagem, instaura o aparecimento de novos sentidos ao texto. Para Orlandi (2003, p. 29), a contenção da polissemia é uma das características evidentes no discurso autoritário, “[...] já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”.

Vejamos como CAS leu o complemento da frase *comeu algodão-doce*:

PB2- ((aponta novamente para o nome dele))
 CAS- CAS...
 PB2- ((aponta para a palavra *comeu*))
 CAS- ((olha atentamente)) PULA...
 PB2- NÃO... ((pede que ele olhe novamente e mostra a frase))
 CAS- ((ele olha para ZEN)) ESQUECI...
 ZEN- VOCÊ...
 PB2- ONTEM VOCÊ FEZ LIBRAS...
 CAS- ALGODÃO-DOCE...
 PB2- ((sorri)) CERTO... ((aponta novamente para a palavra *comeu*))
 CAS- PIPOCA...
 PB2- NÃO...
 ZEN- ((faz com gestos, a cena em que ele pegou o algodão-doce, tirou um pedaço e jogou fora))
 PODE?
 CAS- ((usando um classificador, ele pega o algodão-doce, tira um pedaço e come))
 ZEN- CERTO... COMER... ((aponta a palavra no texto, faz o sinal e representa novamente a cena anterior com gestos))
 CAS- ROSA... ((cor do algodão-doce))
 ZEN- CERTO... ROSA... AZUL... VERMELHO... EU GOSTO AZUL...
 CAS- ROSA...

Na última frase, a PB2 e o ZEN fizeram o mesmo trabalho de significar as palavras que CAS ainda não lia. Na palavra *picolé*, ele fez o sinal da palavra *pipoca*, relacionando as primeiras letras das duas palavras que são iguais.

Quando encerrou esta primeira atividade, a PB2 pediu que ele lesse novamente o texto. À medida que ela ia apontando, CAS fazia os sinais. Quando não se lembrava de algum sinal, olhava para ZEN na esperança de que ele lhe indicasse o sinal, porém tanto ele quanto a PB2 incentivaram que CAS recorresse à memória para lembrar os sinais que representavam as palavras do texto.

Dando continuidade ao trabalho de leitura, a outra atividade consistia em ligar com um traço palavras escritas em letras maiúsculas com seus pares correspondentes em letra

minúscula. Antes de ligar as palavras, a PB2 solicitou que ele fizesse os sinais. Dentre as palavras escritas, as que primeiro CAS leu foram: *ZEN*, *CAS* e *PESQ*. As outras palavras foram lidas com a mediação de ZEN e da PB2.

Em outra atividade, a PB2 solicitou que CAS pintasse algumas palavras no texto, à medida que ela fosse sinalizando:

PB2- ONDE MULHER?

CAS- ((aponta a palavra))

PB2- ((sorri e sinaliza palmas)) PINTA... ((pede que ele procure a mesma palavra escrita novamente)) ONDE OUTRA MULHER?

CAS- ((aponta para duas palavras e acerta na terceira tentativa)).

PB2- CERTO... PINTA... ((pergunta se a palavra não se repete mais))

CAS- ((faz algumas tentativas))

PB2- MULHER... PROCURA... M-U-L-H-E-R... ((aponta para as duas palavras já pintadas))

CAS- ((aponta outra palavra))

ZEN- NOME... M-U-L-H-E-R... MULHER...

CAS- ((vai olhando cada palavra e comparando com o que já está pintado, porém não encontra))

ZEN- ((pega o lápis de cor e mostra que ele já pintou uma, duas palavras)) OUTRA... OUTRA... ((ZEN pede a ele que vá fazendo a leitura seguindo a direção da esquerda para a direita))

PB2- PROCURA MULHER...

ZEN- ((mostra a ele novamente como procurar seguindo a direção correta da leitura))

CAS- ((começa a leitura do início e vai sinalizando) PALHAÇO...

ZEN- CONTINUA... MULHER... M-U-L-H-E-R...

CAS- ((continua lendo e para nas duas palavras já pintadas mostrando para ZEN))

ZEN- JÁ... JÁ... RÁPIDO? CALMA... CALMA...

CAS não encontra a palavra e a PB2 mostra a ele comparando com as outras já pintadas.

PB2- OUTRA PALAVRA... PESQ...

CAS- ((encontra rapidamente)))

PB2- CERTO... PALMAS...

CAS- ZEN... ((pede para pintar o nome de ZEN))

PB2- CALMA... CALMA... PICOLÉ...

CAS- ((encontra rapidamente))

PB2- ZEN... ((sorri))

CAS- ((sorri , olha para ZEN e pinta o nome))

As palavras *CAM* e *CAS* foram encontradas sem nenhum problema. Na palavra *fila*, CAS fez algumas tentativas apontando outras palavras. Quando acertou, a PB2 pediu a ele que fizesse a datilologia. A seguir, ela apontou a palavra *picolé* e perguntou o sinal. CAS fez corretamente. Ela pediu a datilologia. Ele tentou fazer, recorrendo ao texto quando não se lembrou das últimas letras. Observamos que, em todo esse evento, a PB2 não sistematizou de forma mais efetiva a datilologia das palavras. Para finalizar, a PB2 pediu que CAS pintasse a palavra *algodão-doce*. Ele fez algumas tentativas e encontrou a palavra sem problemas.

A próxima atividade consistia em um caça-palavras. CAS teria que encontrar a palavra e, depois, escrevê-la no espaço abaixo. A PB2 inicia perguntando se ele quer fazer o exercício. CAS responde que sim. No trecho abaixo, ele começa lendo e escrevendo a palavra *picolé*.

Vejamos:

PB2- PICOLÉ... ONDE?

CAS- M-R ((tenta soletrar))

PB2- ((faz o sinal)) PICOLÉ...

CAS- ((faz o sinal de picolé e olha para a folha onde está o texto escrito)) P...

PB2- CERTO... P...

CAS- ((volta a olhar o texto e soletra a palavra *picolé*)) P-I... ((esquece e olha novamente)) C-O-I ...

PB2- NÃO...

CAS- ((olha novamente)) P-I C-O ... ((olha novamente e tenta soletrar sem olhar)) P-I-C-O ...

PB2- L...

CAS- E...

PB2- CERTO... ESCRIVE AQUI...

CAS- ((antes de começar a escrever, pensa e pega o texto e copia a palavra))

PB2- AGORA PROCURA... ((no caça-palavras))

CAS-((aponta imediatamente))

PB2- JÁ? ((sorri efusivamente e faz o sinal de palmas)) JÁ:::?

Nesse ponto, é interessante observar que a PB2 se surpreende com o fato de CAS ter encontrado a palavra rapidamente. Acreditamos que esse foi um momento de mudança de expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de uma criança surda. De acordo com Gontijo (2008), é por meio do trabalho educativo, organizado de maneira sistemática e intencional, que as crianças podem se apropriar dos conhecimentos sobre a linguagem escrita. Essa premissa pode e deve ser aplicada mais fortemente no trabalho com as crianças surdas. O que CAS evidenciou foi o resultado de um trabalho sistemático de produção de sentido. Ainda, de acordo com a autora:

[...] o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem. As crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível se houver planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula (GONTIJO, 2008, p. 198).

A PB2 segue a atividade pedindo que ele escreva a palavra ZEN. CAS procura novamente no texto e copia. Depois encontra a palavra no caça-palavra e pinta. Essa facilidade não prosseguiu no reconhecimento de todas as palavras. Encontrar o nome de CAM não foi uma tarefa tão fácil. Inicialmente, a PB2 insistiu para que ele encontrasse sozinho. CAS olhou várias vezes e disse que não tinha o nome de CAM. Procurou apoio em ZEN, mas a PB2 solicitou que ele se concentrasse e procurasse sozinho. Sugeriu a ele que olhasse cada sequência de letras devagar e sem pressa, além de fazer a soletração do nome de CAM. Para que ele obtivesse êxito, foi necessário colocar uma folha sobre a metade do quadro do caça-palavras reduzindo

assim o campo visual que ele teria que percorrer. Depois de algumas tentativas, ele encontrou a palavra.

Assim, foi possível observar alguns aspectos. Em primeiro lugar, os resultados do trabalho de alfabetização não são lineares e nem evolutivos. Em alguns momentos, os conhecimentos que pareciam aprendidos e definidos se mostraram frágeis, precisando da mediação da PB2. Em outros momentos, CAS surpreendeu-nos ao dar respostas precisas e imediatas, revelando que a aprendizagem é consequência de um ensino intencional. A todo o momento, era preciso voltar ao texto e lembrar não apenas o contexto, mas também as relações gráfico-visuais entre as palavras. Em segundo, é importante considerar a forma como os professores lidaram com a procura incessante de CAS pelas respostas prontas. Qual seria o limite entre dar as respostas solicitadas mediante a soletração manual ou deixá-lo buscar as respostas nas experiências já acumuladas? Conforme registrado, esse limite foi muito bem explorado, permitindo que CAS elaborasse novos conhecimentos apoiado em conhecimentos anteriores.

4.2.3.4 Produção de texto individual

No dia 12 de novembro, o trabalho de produção individual foi realizado com CAS, ZEN, a PESQ e a PB2, que preferiu não conduzir o trabalho de escrita. Ela ficou apenas observando: “Será que ele vai conseguir escrever?”. Em alguns momentos, suas expressões são captadas pela filmadora, revelando as expectativas dela em relação às possibilidades de CAS em frente à tarefa de escrever um texto.

Antes de começar a escrita do texto, CAS e ZEN conversaram novamente sobre os fatos mais significativos do Dia da Criança. Em seguida, pedimos a CAS que escrevesse a respeito da festa. Lembramos a ele que, conforme já havíamos combinado, o texto escrito poderia ser lido por outras pessoas, inclusive a amiga CAM que não havia participado da festa.

Considerando que o trabalho de escrita não envolve apenas os conhecimentos sobre o sistema de escrita, mas também a produção de sentidos, analisaremos como CAS relacionou esses dois aspectos no seu texto. De modo geral, observamos que o texto produzido por CAS não diferiu muito do texto feito coletivamente com a PB2, já que o conteúdo foi verídico, não deixando margem para a ficção. Mesmo assim, CAS trouxe para esse texto outros fatos que foram significativos. Vejamos como CAS produziu o seu texto:

CAS- PALHAÇO..

PESQ- CERTO...

CAS- NOME?

PESQ- NOME? VOCÊ SABE?

CAS- P... A ...

PB2- ah... ele lembra...

CAS- ((tentou se lembrar as outras letras))

PESQ- L...

CAS- O ...

PESQ- H...

CAS- E?

PESQ- Ç...

CAS- ((virou-se para ZEN e começou a soletrar algumas letras)) A? E? N?

ZEN- NÃO...

PESQ- O ...

Neste início, percebemos que CAS começou sozinho a escrever as duas primeiras letras da palavra palhaço, porém das outras letras ele não se lembrou. Ao concluir a palavra, pedimos que ele continuasse:

PESQ- PALHAÇO O QUÊ?

CAS- VERMELHO...

PESQ- CERTO... ESCREVE...

CAS- P? ((olhou para ZEN pedindo que ele lhe confirmasse as letras))

ZEN- PENSA...

CAS- A?

ZEN- E...

Para concluir a palavra *vermelho*, foi preciso fazer a datilologia, porque ele não lembrava.

PESQ- PALHAÇO VERMELHO... O QUE MAIS?

CAS- MULHER...

PESQ- MULHER TEM?

CAS- ((confirma com a cabeça))

Antes de continuar a escrever, CAS se ajeita na cadeira e ZEN faz o sinal de sacrifício, indicando que a tarefa de escrita é muito difícil para ele.

PESQ- MULHER... ESCRIVE... LEMBRA?

CAS- ((olha pra cima numa atitude pensativa e, de repente, faz uma expressão de quem se lembrou. Olha para ZEN))

ZEN- NOME... MULHER...

CAS- A?

ZEN- não...

CAS- N?

PESQ- M... U...

Novamente ele olha para ZEN e pede a datilologia, indicando que não se lembra da palavra. Quando escreve a última letra, espera que a datilologia continue, porque não identifica o final da palavra. Essa situação aconteceu com as escrita de outras palavras. Como a formação do léxico da língua de sinais é espaço-visual, é compreensível que CAS não identifique o final das palavras. Esse é um conhecimento que é identificado a partir da análise dos sons inicial e final. Para que um aluno surdo possa se apropriar desse conhecimento, será fundamental um trabalho mais sistemático em relação à forma gráfica das palavras: número de letras, letra inicial e final, ordem das letras na palavra. Será possível realizar esse trabalho com cada palavra escrita? Será necessário. Ao concluir a palavra *mulher*, ele sinalizou novamente a mesma palavra. ZEN mostrou a ele que já estava escrita.

ZEN- OUTRA... ((pedindo que ele sinalizasse outra palavra))

CAS- MULHER... BRANCA...

ZEN- ESCREVE...

CAS- E...

ZEN- B...

CAS- A ... E... U...

PB2- talvez se trabalhasse as palavras...

O comentário da PB2 evidencia que CAS não tem dificuldades em compor o seu relato. A dificuldade reside no registro de todas as palavras que formam a sua produção textual. Mesmo de forma simples, o texto coincide com o evento em questão. Também já é perceptível o avanço em relação ao tipo de produção realizada. Aparentemente, as frases *palhaço vermelho* e *mulher branca* parecem desprovidas de significado, porém, a partir de todo o percurso registrado até aqui, sabemos que CAS está produzindo um texto significativo, lembrando a assistente de palco que usava uma roupa branca e o palhaço que estava vestido de roupa vermelha.

Ao concluir a palavra *branca*, ZEN pediu que ele continuasse:

ZEN- OUTRO...

CAS- ((começou a soletrar letras))

ZEN- BRANCA... OUTRO... OUTRO... ((pedindo que ele continuasse o texto))

PESQ- ((mostrei a ele a palavra *branca*)) BRANCA JÁ... PALHAÇO VERMELHO... MULHER BRANCA... LEMBRA? LÁ FORA? O QUE ?

CAS- ALGODÃO-DOCE...

PESQ- AH... ALGODÃO-DOCE...

CAS- NOME? ((pedindo a datilologia)) B...R... ((são as letras iniciais da palavra *branca*))

PESQ- ESPERA... ALGODÃO-DOCE... TINHA?

CAS- ((confirma com a cabeça))

PESQ- ESCREVE...

CAS-((olha para o caderno, mas não escreve))

ZEN- JÁ... PALHAÇO VERMELHO... MULHER BRANCA... ALGODÃO-DOCE.. VOCÊ COMEU O QUÊ?

CAS- PIPOCA...
 ZEN- ESCREVE...
 CAS- NOME?
 ZEN- ESQUECEU?
 CAS- ((sorri)) EU NÃO...
 ZEN- ((sorri)) ESQUECEU SIM...
 CAS- ((vira-se para mim)) NOME?
 PESQ- PIPOCA?
 CAS- M...
 PESQ- ((soleto a palavra *pipoca* e ele escreve))
 ZEN- OUTRO...

CAS fecha os olhos e pensa por alguns instantes (Foto 102). Quando abre os olhos, faz uma expressão de que lembrou algo (Foto 103). Porém, quando começa a escrever, vira-se e pede soletração. Mesmo evidenciando um comportamento de que conseguira se lembrar do que estávamos perguntando, no momento da escrita, ele não prescindiu da consulta, buscando receber ajuda ou confirmação para suas tentativas.



Foto 102 - CAS pensando



Foto 103 - CAS expressa que se lembrou

Nesse momento, ZEN pede a ele que continue e ele sinaliza novamente algodão-doce. Eu e ZEN, ao mesmo tempo, apontamos a palavra que já havia sido escrita. No trecho a seguir, CAS faz novamente o sinal de *mulher*, indicando uma repetição, porém o sentido só fica mais claro à medida que continuamos a conversa:

ZEN- OUTRO...

CAS- ALGODÃO-DOCE...

ZEN e PESQ- JÁ... ((apontamos a palavra escrita))

CAS- MULHER...

ZEN- JÁ... (mostra a ele que a palavra já está escrita)

PESQ- CALMA... MULHER O QUÊ?

CAS- M-U... ((começou a soletrar sozinho na intenção de escrever))

PESQ- MULHER O QUÊ?

CAS- ((começa a soletrar novamente))

PB2- mulher dança... ((voz captada pela filmadora))

PESQ- MULHER PARADA?

ZEN- EU... MULHER... PARADA... ((utilizando gestos representa uma situação em que alguém está imóvel e ao ouvir música começa a dançar)) (Fotos 104,105)



Foto 104 - ZEN imóvel



Foto 105 - ZEN dança

CAS- ((mostra alguém rolando)) (Foto 106)



Foto 106 - CAS sinaliza a palavra rolar

PESQ- AH... MULHER ROLA? VOCÊ VIU? ROLANDO? MULHER ALTA? (Foto 107)

CAS- MULHER... PEQUENA... ((esse sinal composto refere-se à menina. No dia da apresentação, uma menina fez o papel de boneca de pano)) (Foto 108)



Foto 107 – Sinal da palavra *mulher*



Foto 108 – Sinal da palavra *pequena*

PB2- é a menina...

PESQ- AH... NOME... M-E-N-I-N-A ...

CAS- ((começa a escrever))

PESQ- MENINA.. FAZ O QUÊ?

CAS- ROLA...

Nesse momento, perguntamos ao ZEN se CAS pode escrever a palavra rolar. ZEN confirma com a cabeça e eu soleiro para CAS. Ele não fez nenhuma tentativa de lembrar as palavras, apenas copiou, possivelmente porque essa frase não apareceu no primeiro texto coletivo e as palavras eram novas. ZEN pede que encerremos a atividade, porém CAS ainda completa seu texto:

PESQ- PRONTO? ACABOU?

CAS- ((pensa um pouco)) NOME CAM?

PESQ- CAM? NOME CAM? ((pergunta quais as letras usadas pra escrever o nome))

ZEN- CAM?

PB2- pergunta pra ele... pergunta pra ele... ((referindo-se ao CAS))

PESQ- NOME CAM?

CAS- C... A ...

PB2- às vezes ele pergunta... mas ele sabe...

CAS- M...

PB2- tá vendo?

CAS- ((ele olha na parede o nome da CAM)) I... F...

PESQ- L...

CAS- A ... ((escreveu sem copiar, porém confirma o nome na parede))

PESQ- CAM O QUÊ?

CAS- FALTOU...

PESQ- FALTOU?

CAS- DAÍ... DOENTE... MÉDICO... ((lembrou-se de DAÍ que faltou a um passeio anterior por motivo de doença))

PESQ- DAÍ FALTOU TAMBÉM...

ZEN- NOME... FALTOU...

CAS- NOME... ((ele pensa, mas não lembra))

Nesse momento mostramos a ele o texto que está na parede com uma produção coletiva sobre um passeio ao qual DAÍ havia faltado. Ele vai ao cartaz e faz o sinal da palavra *faltou*, como se estivesse sinalizando para si mesmo. Volta ao texto e começa a soletrar o nome de DAÍ. Indicamos, no cartaz, onde está escrito *DAÍ faltou* e mostramos apenas a palavra *faltou*. CAS copia.

Como pode ser observado, CAS relacionou o fato de CAM ter faltado à festa do Dia da Criança com a ausência de DAÍ em um passeio feito anteriormente pelo grupo. É importante destacar que, de acordo com Bakhtin (1992, p. 128), um enunciado não é um ato isolado, fruto da subjetividade do indivíduo, mas, ao contrário, “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc)”. Quando CAS traz, para o seu discurso, elementos concernentes às situações vividas pelo grupo, ele confere ao seu texto um caráter dialógico, não apenas em relação às outras vozes que o constituíram, mas as que a antecederam. A frase “*CAM faltou*”, evidencia um sujeito histórico-social, imerso na corrente discursiva da comunicação espaço-visual e autor de seu texto. Não ignoramos o fato de que as intervenções anteriores, mediadas por ZEN e pela PB2, foram fundamentais para que CAS elaborasse seu pensamento e refinasse o seu discurso.

Ainda assim, os dados evidenciam que sua produção não é uma mera cópia ou repetição do texto coletivo, mas uma produção discursiva em língua de sinais.

Esses fatos não podem ser abstraídos em condições estanques ou alheios ao contexto de produção. Assim, enfatizamos a relevância da nossa opção metodológica que busca investigar a apropriação da linguagem escrita em situações de produção desde a sua gênese até a produção final.

A dificuldade de CAS em reconhecer a letra minúscula é recorrente. Novamente sublinhamos a necessidade desse conhecimento. Ao terminar de escrever a frase, CAS chama a atenção de ZEN para que ele veja a sua produção, buscando uma interlocução. Nesse momento, CAM entra na sala e CAS evidencia de forma contundente que compreende que seu texto tem uma finalidade:

ZEN- ((lê o texto de CAS e comenta)) CAM FALTOU...

PESQ- QUE PENA...

CAS- DAÍ E CAM FALTARAM... ((aponta o lápis para o texto e mostra para CAM, indicando que ali está escrito isso)) (Foto 109)

ZEN- ((explica, dirigindo-se a CAM que não aparece na filmagem)) FESTA... DIA CRIANÇA...



Foto 109 – CAS sinaliza a palavra *faltar*



Foto 110 – CAS mostra o texto para CAM

Nesse trecho, observamos que CAS não apenas escreveu um texto, mas o direcionou para alguém, instaurando um diálogo, buscando uma resposta de seus interlocutores, deixando suas marcas enunciativas (Foto 110). Somente por meio do diálogo, nossas

falas encontram abrigo nas palavras do outro, provocando a réplica e a produção de sentidos. Assim, a partir dos pressupostos bakhtinianos de linguagem, CAS está evidenciando não apenas a linguagem na sua forma material, mas também, e fundamentalmente, a linguagem em uso, “[...] como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23).

Para encerrar a sua produção, CAS ainda se propõe a escrever sobre ZEN e sobre ele próprio.

PESQ- ACABOU?

CAS- ZEN...

PESQ- AH... ZEN? ESCRIVE...

CAS- ((ele começa a escrever sozinho)) Z-E... ((vira-se para ZEN)) dançar... ZEN...

PB2- AH::: LEMBROU...

ZEN- CERTO...

Antes de escrever a frase, CAS sinalizou *dançar ZEN*, mas, na escrita, ele iniciou escrevendo *ZEN dançar*. Esse fato, apesar de ocorrer apenas nesse momento, parece relevante, porque indica que CAS já está operando com a estrutura da língua de sinais e da língua escrita. Considerando que a linguagem escrita não é um conhecimento que se desenvolve naturalmente, acreditamos que CAS está colocando em jogo o que foi apropriado nas relações interlocutivas estabelecidas com ZEN nas rodas de conversa e com a PB2 nas atividades de escrita que antecederam esse momento. Na última frase, ele escreve primeiro o seu próprio nome para depois escrever o complemento, com o apoio da datilologia.

Enfim, as marcas da autoria foram evidentes, porém observamos que apenas a memória não foi capaz de garantir o trabalho de escrita. Tanto nos primeiros eventos analisados, em que as crianças eram incentivadas a estabelecer prioritariamente relações gráfico-visuais (palavra-sinal) como nos últimos em que houve um amadurecimento em direção à produção de texto, pudemos observar a necessidade da mediação. Assim, para que a

criança surda se relacione com a linguagem escrita, ela não poderá prescindir da própria escrita como recurso mnemônico. Não podemos afirmar em que medida essa necessidade aumentará ou diminuirá, tendo em vista que os prazos para nossa pesquisa não nos permitem uma investigação dessa magnitude, porém os saltos qualitativos evidenciados por CAS nos permitem afirmar com segurança que a mediação intencional e organizada por meio da escrita e dos profissionais produziu resultados importantes.

Outro dado evidenciado na escrita de CAS refere-se ao que ele elencou como mais significativo. Considerando que a compreensão do princípio alfabético não existe para a criança surda, todas as tentativas de uso da língua devem partir de contextos significativos. Dessa forma, podemos afirmar que CAS também se apoiava no contexto para estabelecer relações importantes em direção à aprendizagem. A produção final de CAS ficou assim:

PALHAÇO VERMELHO MULHER BRANCA ALGODÃO-DOCE PIPOCA MENINA ROLA
CAMILA FALTOU
ZENILDO DANÇA
CASSIO COME ALGODÃO-DOCE

Ao finalizar esta análise, precisamos considerar alguns pontos fundamentais evidenciados pela pesquisa empírica.

A surdez não se configura como um empecilho para a realização de atividades criadoras e complexas. Um exemplo da importância do trabalho escolar evidenciou-se na escolha de CAS em registrar seu texto em letra cursiva, já que esse é um conhecimento que precisa ser ensinado. Assim, CAS, DAÍ e CAM são crianças potencialmente criativas e demonstraram que, a exemplo de todas as crianças que se encontram em uma situação de ensino e aprendizagem organizada, também são capazes de produzir. No caso específico de CAS, ficou evidente, ao longo de todo o processo analisado e que culminou com a sua produção individual, a mediação pelo Outro, representado por todos os

profissionais envolvidos na pesquisa, e a mediação sígnica, constituída na interlocução em língua de sinais.

A língua de sinais é uma língua plena, que possibilita ao aluno surdo não apenas a apropriação dos conceitos cotidianos e científicos, mas a possibilidade de produzir enunciados concretos e reais. Refletir a esse respeito é fundamental, principalmente porque vivemos em um contexto de defesa em favor da necessidade de apropriação da língua de sinais pela criança surda, porém é um equívoco pensar que apenas isso vai solucionar todos os entraves desse processo. A esse respeito, trazemos as contribuições de Vigotski, que são totalmente pertinentes.

Ao concluir que o que limita a aprendizagem das crianças que precisam de novas rotas para se desenvolverem não está na criança, mas na sociedade, o autor nos convida a refletir a respeito das nossas opções metodológicas, ancorados na visão que temos sobre as possibilidades do nosso aluno. CAS seria capaz de produzir um texto escrito? Sem as mediações necessárias, com certeza não. Por isso, o enorme desafio não se configura apenas nos recursos materiais, na presença de novos profissionais e nem na língua de sinais. Os estudos de Gontijo (2002, p. 128) enfatizam a importância da alfabetização como um processo de formação do sujeito. Sendo assim,

A alfabetização deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano.

Os dados revelaram que as possibilidades de CAS, em frente à tarefa de produção, só se concretizaram numa atividade dialógica, em que ele se constituiu sujeito do seu discurso. CAS escreveu porque tinha sobre o que escrever. A sua produção estava ancorada em um tema que ele vivenciou, apoiado em sua experiência. Em outras palavras, os sentidos da atividade criadora não estavam dissociados da sua dimensão social. Para Gontijo (2002, p. 53), as práticas alfabetizadoras que consideram a aprendizagem do sistema de escrita dissociada da sua função social mascaram e

ocultam “[...] a significação social da alfabetização: possibilitar a formação da consciência crítica”.

Coerente com essa perspectiva, Piffer (2006, p. 67) argumenta que é fundamental que as propostas de produção de texto levem em conta as condições de produção. “Assim, escrever exige uma ação voluntária e consciente: o que escrevo? Por quê? Para quem? Como? Quando?”. Dessa forma, não faz sentido limitar as possibilidades dos nossos alunos, surdos ou ouvintes, considerando *a priori* as suas supostas dificuldades ou incapacidades.

É importante destacar que, ao contrário da escrita da produção coletiva, o texto apresentado seguiu o discurso feito por CAS em língua de sinais. As marcas de sua autoria se evidenciaram na estrutura do texto, explicando a ausência de alguns termos próprios da língua portuguesa, inexistentes na gramática da língua de sinais, mas que não comprometem o sentido do texto.²⁰

Não temos a intenção de aprofundar as questões de reestruturação e reescrita das produções escritas realizadas ao longo da nossa pesquisa pelo fato de que nosso foco não se direciona para esse objetivo, porém não podemos deixar de considerar que ainda há um vasto campo de análise em relação ao tratamento que pode e deve ser dado aos textos, considerando as diferenças de uma língua em relação à outra, evitando o preconceito linguístico.

Finalizamos este capítulo, trazendo novamente à tona a inquietação da PB2: “Será que ele vai conseguir escrever?”. Esperamos que os dados tenham cumprido a tarefa de responder a esse questionamento que, certamente, é de todos nós.

²⁰ Essas diferenças já foram explicitadas no Capítulo 2. 4 que trata de forma abreviada da caracterização da língua de sinais. A esse respeito, já existe uma bibliografia muito extensa, não sendo necessário retomarmos esse tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, fazemos um retorno ao principal objetivo que norteou a nossa pesquisa: investigar e compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas, tendo a língua de sinais como mediadora desse aprendizado. Para tal, faremos um resumo dos principais temas abordados, destacando os resultados obtidos e as contribuições consideradas mais relevantes nos campos metodológicos, teóricos e empíricos.

A observação das práticas de alfabetização com um grupo de crianças surdas, no interior de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Vitória, deu-nos a possibilidade de compreender como essas crianças se desenvolvem e a importância da educação escolar em suas vidas. Para tal, realizamos a coleta de dados que foram registrados e, posteriormente, analisados. Nesse processo, adotamos alguns procedimentos com vistas a proporcionar situações em que as crianças surdas eram convidadas a produzir textos a partir de experiências significativas, de modo a garantir a qualidade dos dados, bem como a produção de sentidos. O uso da filmadora, as entrevistas e os registros em diário de campo nos permitiram fazer uma triangulação dos dados em busca de evidências dos processos que elas realizam diante da tarefa de produção textual.

Assim, a contribuição desta pesquisa no campo metodológico situa-se na decisão de observar as práticas de alfabetização “[...] nas condições reais em que ocorre” (GONTIJO, 2003, p. 28). Diante dessa tarefa, surgiu a necessidade de intervir no trabalho dos professores, no sentido de planejar atividades que, de fato, proporcionassem às crianças o uso da escrita de forma mais significativa, rompendo com a prática de escrita de palavras. Assim, ao adotarmos uma postura ativa, participando da organização das atividades, foi possível observar os modos como as crianças escreviam e suas necessidades. Por outro lado, permitiu a criação de um *corpus* privilegiado de análise que pode servir de base para futuras investigações no campo da educação da criança surda.

No campo teórico, é importante assinalar que este trabalho está inserido em um grupo de pesquisas da área de “Educação e Linguagens”, que tem como objetivo investigar as práticas de alfabetização no Estado do Espírito Santo. Nesse contexto, torna-se pertinente um estudo voltado para a alfabetização com crianças surdas em uma escola municipal de ensino fundamental no município de Vitória. Considerando o arcabouço teórico que norteia essas pesquisas, acreditamos que uma das possíveis contribuições teóricas desta dissertação é a possibilidade de articular a concepção bakhtiniana de linguagem e a perspectiva histórico-cultural aos estudos na área da educação de surdos.

Para tanto, consideramos que a língua de sinais é uma língua enunciativo-discursiva, pois possibilita que as crianças se relacionem responsivamente com seus pares. Nesse sentido, pudemos observar que a língua de sinais possibilita o diálogo entre as crianças surdas e, também, proporciona que possam exigir dos seus interlocutores, em especial do instrutor surdo, respostas aos seus questionamentos.

A significação das palavras ou dos sinais não está encerrada neles próprios, mas é elaborada e apropriada nesse jogo de múltiplas vozes que se encontram e se confrontam. É no processo de interação e significação que a dimensão discursiva da língua oral ou da língua de sinais emerge, possibilitando aos seus interlocutores contrapalavras. Brait (2004, p. 190), ao trazer as contribuições da concepção bakhtiniana de linguagem, no tocante aos discursos, argumenta:

No conjunto dessas noções, conceitos e categorias, o que está em jogo é a linguagem em uso, são os processos de construção do sentido e de seus efeitos, são as formas de diálogo entre sujeitos sociais, históricos, discursivos e as formas do dizer e do ser no mundo. A idéia de que os sentidos se dão na interação social, de que a língua não é um organismo autônomo, de que nenhuma palavra é a primeira ou a última, de que os discursos existem e têm sua identidade num permanente diálogo, inclui, ao mesmo tempo, as materialidades verbais e extraverbais características de uma dada atividade humana e suas combinatórias

possíveis, e, também, o contexto mais amplo indiciado pelos traços de situações particulares.

Nas relações dialógicas estabelecidas entre os participantes da pesquisa, foi possível identificar não apenas as unidades da língua de sinais, descritas e materializadas nos textos que foram ressignificados e tomados para análise, como também uma produção discursivo-enunciativa em uma situação real e concreta.

No âmbito da perspectiva histórico-cultural, a língua de sinais não se configurou apenas como um meio de expressar e nomear o mundo. Ao contrário, na medida em que as crianças surdas eram inseridas em momentos de conversação, o seu nível discursivo evidenciava saltos qualitativos, revelando que a linguagem se constitui nas relações sociais, mediadas, e que é constitutiva dos sujeitos.

Ainda no campo teórico, adotamos a concepção de alfabetização proposta por Gontijo (2008). Atualmente, algumas pesquisas na área da alfabetização seguem o discurso que tem buscado conferir à alfabetização um caráter meramente específico de aprendizagem do código escrito. De encontro a essa perspectiva, Gontijo (2008) rejeita essa concepção de alfabetização e a dicotomia alfabetização e letramento e propõe um conceito de alfabetização que engloba não apenas os conhecimentos linguísticos. De acordo com a autora, a alfabetização se “[...] constitui num processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança e integra vários aspectos” (GONTIJO, 2008, p. 17). Assim, a alfabetização não se configura em um processo de natureza puramente linguística, porque,

Ao ler e escrever, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letra, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (GONTIJO, 2008, p. 19).

A contribuição da pesquisa nessa discussão, então, configurou-se a partir do reconhecimento de que a criança surda pode produzir sentidos por meio da produção de textos em língua de sinais e da produção escrita, sendo esta última uma atividade possível, desde que mediada. Para corroborar tais afirmações, trazemos as nossas contribuições, no âmbito empírico, tomando como foco de análise três categorias recorrentes nas atividades propostas aos alunos: a produção textual em língua de sinais, os conhecimentos sobre o sistema de escrita e a produção de texto escrita, coletiva e individual.

No que diz respeito à produção de texto em língua de sinais, concluímos que o pouco domínio da criança da língua de sinais só será empecilho para a aprendizagem se for visto numa perspectiva estruturalista, centrada na gramática. A partir do que observamos, de fato, a língua existe no cotidiano e se constitui nas trocas linguísticas entre as crianças e os profissionais do AEE, em especial o instrutor surdo, profissional insubstituível nesse processo. Assim, a proficiência não é fator condicionante na aprendizagem. Por outro lado, à medida que as experiências eram ampliadas nos passeios e nas conversações, a produção textual se tornou mais rica, indicando que o nível de produção em língua de sinais está diretamente relacionado com as experiências das crianças.

A presença do instrutor surdo foi fundamental. Não temos elementos consistentes para fazer uma análise mais apurada a respeito de como as crianças surdas aprendem uma língua que deveria ser aprendida em casa, em um espaço institucional, que é a escola. Mesmo assim, observamos que as trocas dialógicas com o instrutor surdo não se limitavam às oficinas de Libras, mas aconteciam principalmente nos intervalos, nos momentos de lanche, no horário de almoço, ou seja, nos momentos livres. Nesse contexto, a língua de sinais é imprescindível, tornando o AEE um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança surda, dentre eles, a linguagem escrita.

Ao situarmos a linguagem escrita como uma das apropriações possíveis, estamos salientando que a educação desse grupo específico não pode centrar-se apenas na aprendizagem da escrita, porque senão estaríamos reproduzindo as concepções oralistas que viam na recuperação da fala o único objetivo do ensino. Assim, ao observarmos as interações linguísticas que ocorriam no AEE, podemos afirmar que todos os conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas podem ser apropriados pelas crianças surdas, necessitando apenas que elas sejam inseridas nesses conhecimentos por meio da língua de sinais. Se há possibilidade de diálogo, há possibilidade de aprendizagem.

No campo dos conhecimentos linguísticos, esta pesquisa evidenciou que é possível a criança surda se relacionar com a escrita, desde que as condições de produção sejam garantidas. É importante que ela tome consciência das relações gráfico-visuais que serão por ela apropriadas. Conhecer as letras do alfabeto e as suas diferentes formas gráficas é necessário para a criança que está aprendendo a ler e a escrever. Essa necessidade foi evidenciada durante todas as atividades em que as crianças precisavam ler textos escritos com letra minúscula.

As tentativas de escrita apoiadas na memória não foram capazes de garantir a autonomia da criança surda diante da escrita espontânea, tornando a mediação do profissional qualificado e a escrita como recurso mnemônico condições imprescindíveis para que esse processo se realize. Dessa forma, reafirmamos que mediação pela língua de sinais possibilita que as crianças surdas se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Porém, no que se refere à alfabetização, esta pesquisa nos permitiu observar que a mediação constante é condição primeira para que ela alcance êxito em frente à tarefa de produzir um texto. Por outro lado, a memória evidenciou-se como uma função extremamente importante nesse processo. A partir de um trabalho centrado nas experiências compartilhadas, as crianças produziram com criatividade e significado, buscando na memória emoções reais e não apenas fragmentos memorizados e descontextualizados.

Dessa forma, no âmbito discursivo, as crianças escreveram apoiadas nas experiências vividas nos passeios, compartilhadas nas rodas de conversas e registradas com o apoio da datilologia e dos textos escritos. À medida que esse trabalho era feito, as crianças recorriam cada vez menos à consulta. Esse é um dado fundamental, pois indica que as possibilidades de apropriação da escrita pela criança surda devem levar em conta que a memorização de todas as palavras é impossível, porém a produção de sentidos deve ser garantida com o apoio de um escriba e dos textos escritos como fonte de consulta sempre que houver necessidade. Nesse contexto, a educação escolar é fundamental.

Vivemos um momento desafiador de implantação de novos projetos educacionais em todas as esferas do Poder Público. A luta pela inserção de profissionais mais qualificados para atender à diversidade de crianças presentes nas salas de aula, ao reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução e, principalmente, à garantia de educação formal de qualidade para todos os alunos, indistintamente, tem provocado constantes reflexões a respeito da inclusão. Nesse sentido, não podemos deixar de apontar as contribuições desta pesquisa com relação a essas discussões.

Ainda que de forma limitada, devido ao tempo, os dados mostraram claramente a necessidade de um conjunto de medidas que implantem de fato a educação inclusiva para a criança surda. Se, historicamente, há um rechaço de qualquer ato ou medida que indique separação ou segregação, por outro lado, há que se definir com clareza as condições que vão viabilizar a inclusão da criança surda não apenas sala de aula, mas também no conhecimento. No atual contexto, os órgãos públicos têm implantado projetos nessa direção, porém ainda não há uma discussão clara a esse respeito. O direito está previsto em lei, mas e a sua eficácia? As crianças surdas continuam segregadas no AEE e excluídas dentro da sala de aula.

Uma discussão pertinente a esse respeito refere-se aos materiais didáticos, especialmente os livros didáticos disponibilizados, ou melhor, que deveriam ser disponibilizados também para as crianças surdas. De acordo com o *site* do Ministério da

Educação,²¹ esse programa ampliou o seu atendimento, fornecendo aos alunos portadores de deficiência visual livros didáticos de alfabetização em braile. E para as crianças surdas que também são alunas da rede pública de ensino e estão incluídas na sala de aula comum? O que os livros do PNDL podem oferecer a elas? O fato de as crianças da pesquisa terem sido privadas de possuir os livros didáticos como as outras crianças não nos impede de questionar o que elas fariam com esses livros, caso os tivessem. Como equacionar essa questão?

Outra questão refere-se à formação dos profissionais responsáveis pela mediação da aprendizagem das crianças surdas. Pelo fato de a língua de sinais ter uma estrutura espaço-visual, diferente da língua oral, a apropriação dos conhecimentos não pode acontecer para a criança surda da mesma forma como ocorre com a criança ouvinte. A mediação é pela língua de sinais. Assim, *todos* os profissionais precisam ser fluentes em língua de sinais, além de ter conhecimentos a respeito da criança e de como ela aprende, já que estamos falando de processos de ensino e aprendizagem. Apenas conhecimentos linguísticos não são suficientes para dar conta de um processo que é linguístico e discursivo. “É nesse processo que a mediação do Outro – detentor da significação – é essencial, mesmo se a criança é o agente desse processo” (PINO, 2005, p. 168).

Situar esta pesquisa nos estudos da linguagem nos deu condições de perceber a criança surda como sujeito e não como um corpo defeituoso. Sujeito como todos os outros que, de acordo com Pino (2005), se inserem no mundo pelo nascimento biológico, mas com plenas condições de se tornarem sujeitos culturais. Mediação com qualidade, intenção, metodologias e objetivos definidos são aspectos que podem contribuir significativamente para a educação das crianças surdas e, também, para a educação das muitas crianças ouvintes que não aprendem na escola. As escolhas metodológicas são fruto das nossas concepções de sujeito e de linguagem e da nossa formação, mas também são atravessadas pela organização escolar e pelas concepções

²¹Disponível em:< http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html >. Acesso em : 3 jul.2009.

que embasam as políticas públicas. A inclusão, portanto, é um desafio que somente será alcançado na medida em que a criança surda for vista como um sujeito que aprende.

Finalmente, acreditamos que a principal contribuição desta pesquisa está no fato de suscitar novos questionamentos e reflexões a respeito desse tema tão instigante e ainda tão carente de pesquisas empíricas. Ao levantar essas questões, esperamos ter contribuído para evidenciar que a criança surda é capaz de se apropriar dos conhecimentos disponíveis na sociedade, inclusive a linguagem escrita, desde que a sua condição linguística seja respeitada.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 10, n. 19, p. 107-120, dez. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editoras Ática, 1990

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BERNARDINO, Elidéa Lucia. **Absurdo ou lógica?: a produção lingüística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. **Linguagem e identidade**: um constante trabalho de estilo. Trabalho, educação e saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, v 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em:<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/numeros/buscaedicao.cfm?Acao=Anterior&Num=22>>. Acesso em: 10 mar 2009.

BRASIL, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em:<In:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2009.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: VERSÃO PRELIMINAR**. Brasília.

CASTILHO, Ataliba T. de & PRETI, Dino (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para o seu estudo. Volume I – Elocuções formais. São Paulo: T. A Queiroz, 1986. 111 p.

CICCONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA Angeleide Gomes Franco; OLIVEIRA Jozelia Araújo; SOUZA Julieze Jesus de. **O processo de construção da língua portuguesa escrita (L2) de crianças com surdez**. 2006. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação Inclusiva) - Universidade Castelo Branco em parceria com o IESDE BRASIL S. A., Feira de Santana, 2006.

COSTA, Lucienne Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY. Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ESPAÇO: informativo técnico-científico do INES. Edição comemorativa 140 anos. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997. Semestral.

FABRI, Adjuto de Eudes. **O papel desempenhado pela língua de sinais na produção da escrita de alunos surdos**. 2001. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FARIA, Sandra Patrícia de. **A metáfora na LSB e a construção de sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. 315 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Línguas clássicas e Vernácula) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREINET, Celestin. **O itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2003.

_____. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-70, jan./jun. 2005.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001. Disponível em <<http://www.revista.epsiv.fiocruz.br/numeros/buscardicacao.cfm?Acao=Anterior&Num=22>> Acesso em: 12 jun. 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a Inclusão Escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In; MENDES, niceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 75-82.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. 6. reimp. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996, 159 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In; LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (Org.). **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 35-46.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p.143-189.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANTELATO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de et al. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHEZAN. Renata coelho. Diálogo. In: BRAIT. Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001

NONATO, Janaína Lima. **Leitura, escrita e surdez**: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngüe**: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória, 2008.

QUADROS, Ronice Muller; Karnopp, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137- 179.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas?** São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, Roberval Teixeira e. **Português como segunda língua:** contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngüe para surdos. 2004. 146 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003

STOKOE, W.C. **Semiotics and human sign language.** Mouton: The Hague, 1972

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Tradução de Paulo Bezerra. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes , 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Fundamentos de defectologia.** Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA

Vitória _____ de 2008.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado **A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS**, orientado pela professora Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Educação e Linguagens. Essa apresentação tem por objetivo estabelecer parceria com essa unidade de ensino para o desenvolvimento da pesquisa. Essa escola foi selecionada por ser um dos polos implantados pela Secretaria Municipal de Educação que atende a crianças surdas em fase inicial de alfabetização.

Dados Pessoais

Nome: Ednalva Gutierrez Rodrigues

Endereço: Rua Maria Eleonora Pereira, nº 70, Bloco B, Aptº 204.

Jardim da Penha. Vitória - ES

Telefone: 3225-8266 e 8819-7060

CEP: 29180-060

Idade: 41 anos

Naturalidade: Brasília – DF

Estado civil: Casada

Local de trabalho: Prefeitura Municipal de Vitória

Cargo: Professora

Local de trabalho: CMEI Marlene Orlande Simonetti

Experiência profissional

Atuo como professora desde 1997, no Sistema Municipal de Vitória. Nesse período, trabalhei com turmas do Ensino Fundamental e Educação Infantil e como intérprete de

Libras na Educação de jovens e adultos. Em experiências anteriores – de 1986 a 1995 – atuei na função de professora com crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Interesse de pesquisa

Meu interesse em estudar as práticas com a linguagem escrita na educação com crianças surdas tem origem nas minhas experiências de trabalho como professora alfabetizadora, desde o ano de 1986, e pela minha atuação como intérprete de Libras. Assim, buscando entender melhor como ocorrem os processos de constituição de sentidos e de sujeitos no trabalho com a linguagem escrita em turmas de alfabetização com crianças surdas, proponho a observação das práticas no interior de uma sala de aula dessa instituição de educação.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas.

Objetivo da pesquisa: investigar o ensino-aprendizagem da escrita numa classe com crianças surdas.

Público-alvo: crianças surdas, professores, familiares dos alunos e funcionários do corpo técnico-pedagógico.

Metodologia: estudo de caso do tipo etnográfico

Coleta de dados

- a) a pesquisa será realizada no ano de 2008, por meio de entrevistas com os sujeitos, observação participante, fotos, filmagens e análise de documentos;
- b) num primeiro momento, obteremos as autorizações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa;
- c) no segundo momento, realizaremos a inserção no espaço escolar de forma gradativa para não causar transtornos na rotina da escola. A entrada efetiva em sala de aula ocorrerá no segundo semestre.

Nesse processo, também estaremos à disposição para desenvolver atividades colaborativas que auxiliem o professor no trabalho pedagógico. Todos os procedimentos envolvendo a coleta de dados serão previamente planejados e acordados com a professora e com as crianças.

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, o projeto de pesquisa **A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS**, de autoria da mestrand Ednalva Gutierrez Rodrigues, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo ensino e aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda e sua relação na constituição de sentidos, por meio do trabalho de escritura. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para a realização de entrevistas e observação participante em sala de aula com gravações em vídeo, fotografias e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação das crianças pelas famílias. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos, no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretor		
	Instrutor de Libras		
	Intérprete de Libras		
	Professor bilíngue		

Vitória, _____ de 2008.

Ednalva Gutierrez Rodrigues

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, Vitória-ES, o projeto de pesquisa **A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS**, de autoria da mestrand Ednalva Gutierrez Rodrigues, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo ensino aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda e sua relação na constituição de sentidos, por meio do trabalho de escritura. Desse modo, a pesquisa será desenvolvida na sala de aula com observação participante, gravações em vídeo, entrevistas, fotografias e registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização, com a assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, _____, responsável pelo aluno(a) _____, da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, Vitória-ES, autorizo sua participação no projeto de pesquisa **A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS** de autoria da mestrand Ednalva Gutierrez Rodrigues – PPGE/UFES, concordando com os procedimentos apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Telefone: _____

Data: _____

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO III

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa A **APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS SURDAS**, de Ednalva Gutierrez Rodrigues – mestranda na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – realizada no ano de 2008, na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ES, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos no estudo para utilização de imagens obtidas em fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa

Atenciosamente,

Ednalva Gutierrez Rodrigues

Mestranda

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa “A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas”, realizada por Ednalva Gutierrez Rodrigues, no ano de 2008, na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, Vitória-ES.

Assinatura do(a) responsável: _____

RG: _____ Data: _____

Telefone: _____

APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade: _____

5. Bairros de origem dos alunos: _____

6. Aspecto físico

a) Número de sala de aula: _____

b) Condições das salas de aula: _____

c) Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? _____

f) Possui refeitório? _____

g) Possui área livre? Parquinho? Como são utilizados? _____

7. Organização das turmas

a) Média de alunos por turma: _____

b) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

c) Número de turmas por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

d) Organização das turmas: Matutino Vespertino

0 a 2 anos:	_____	_____
3 anos:	_____	_____
4 anos:	_____	_____
5 anos:	_____	_____
6 anos:	_____	_____

8. Recursos humanos

- a) Número de professores por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____
- b) Composição do corpo técnico-administrativo: _____
- c) Faxineiras e merendeiras: _____
- d) Pessoal de apoio: _____

9. Recursos materiais

- a) Tipo de material pedagógico existente na escola: _____
- b) Recursos audiovisuais: _____

10. Rotina escolar:

- a) A chegada das crianças na escola: _____
- b) O recreio: _____
- c) O momento da saída: _____
- d) Outras atividades: _____
- e) Eventos: _____

11. Usos da escrita no ambiente escolar

- a) Espaços destinados à circulação de material escrito: _____

- b) Como são utilizados esses espaços: _____

12. Histórico da escola:

APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1. Aspecto físico

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobília: _____

c) Há ambientes específicos no laboratório? Quais? _____

d) Materiais escritos expostos: _____

2. A turma

a) Número de alunos: Meninas: _____ Meninos: _____

b) Forma de organização da turma: _____

c) Números de crianças ingressantes este ano: _____

3. Sobre a organização do trabalho coletivo:

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária? _____

c) São explicitadas? Como? _____

d) São cobradas? Como? _____

4. Rotina diária:

APÊNDICE G – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (DADOS DA SECRETARIA)

1. Nome da criança: _____
2. Endereço completo: _____
3. Dados pessoais:
 - a) Data de nascimento: _____ b) Sexo: _____ c) Idade (meses): _____
 - d) Algum problema de saúde? Qual? _____
4. Dados da vida escolar:
 - a) Já estudou? () Sim () Não
 - b) Onde e quanto tempo: _____
5. Dados familiares:
 - a) Pessoas que moram com a criança: _____
 - b) Pai: _____
 Profissão: _____ Trabalho atual: _____
 Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____
 - c) Mãe: _____
 Profissão: _____ Trabalho atual: _____
 Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____
 - d) Responsável: _____
 Profissão: _____ Trabalho atual: _____
 Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____
 - e) Número de irmãos:

Nenhum irmão ()	Dois irmãos ()	Mais de Três irmãos ()
Um irmão ()	Três irmãos ()	

APÊNDICE H – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS

1. Nome: _____
2. Pais: _____
3. Irmãos: _____
4. Pessoas que moram com a criança: _____
5. Programas favoritos:
TV: _____
- Outro(s): _____
6. Diversão preferida da criança: _____
7. Ajuda em cada? Como? _____
8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

9. Gosta de ler? _____ O quê? _____

10. Gosta de escrever? _____ Quando você escreve? _____

11. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

12. Quem lê para a criança em casa _____
O quê? _____
Quando? _____

13. Quem ajuda nas tarefas da escola _____
14. Já estudou em outra escola? _____ Qual? _____
15. Gosta desta escola? _____ Por quê? _____

16. Qual atividade mais gosta de fazer na escola _____

17. Qual não gosta? _____
Por quê? _____

18. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

19. Outros dados suscitados durante a conversa:

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

Vitória, _____ de 2008.

Senhores pais ou responsáveis,

Para complementar dados da pesquisa sobre o processo ensino e aprendizagem da linguagem escrita que estamos realizando na turma de seu filho(a), solicitamos sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Agradecemos seu apoio e colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas.

Ednalva Gutierrez Rodrigues

1. Aluno(a): _____ Nascimento: _____

2. Endereço completo: _____

3. Nome do pai: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

() surdo () ouvinte

4. Nome da mãe: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

() surdo () ouvinte

5. Outro responsável: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

() surdo () ouvinte

6. Renda mensal da família: _____

7. Tem irmãos: _____ Quantos? _____

8. Quais são as pessoas que moram com a criança?

9. Desde que idade a criança frequenta a educação infantil? _____

10. Já estudou em outra escola? Qual? _____

11- Se estudava em outra escola, por que foi pedida transferência para a EMEFI ()?

12. Atividades mais comuns que a criança realiza:

a) Em casa: _____

b) Fora do ambiente familiar: _____

13. Que tipos de materiais escritos são usados em casa:

() Jornais. Quais: _____

() Revistas. Quais: _____

() Livros. Quais: _____

() Correspondências pessoais. De que tipos: _____

Outros tipos: _____

14. Quando necessita usar a escrita nas tarefas de casa ou no dia a dia, a criança:

() Geralmente escreve sozinha.

() Às vezes solicita ajuda de outra pessoa.

() Sempre solicita ajuda de outra pessoa.

() Não faz uso da escrita.

15. Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

() Livros de literatura infantil.

() Gibis.

() Revistas.

() Jornais.

() Manuais de instrução.

() Nenhum material.

() Outros: _____

16. Para você, é importante que seu filho(a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

18. Onde a criança aprendeu Libras?

() Ainda não sabe () Aprendeu na escola

Com quantos anos? _____

() Aprendeu antes de entrar na escola.

Com quantos anos? _____

19- Como é o conhecimento dos responsáveis em Libras?

Mãe:

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente

Pai:

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente

20- Como é a forma de comunicação usada em casa? _____

21- O aluno convive com adultos, crianças ou adolescentes surdos fora da escola?

Onde? _____

22- Depois que o aluno entrou para a escola, em que ele mudou? Houve mudanças em seu comportamento? Quais? _____

APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade:

Até 24 anos ()

Entre 25 e 30 anos ()

Entre 30 e 35 anos ()

Entre 35 e 40 anos ()

Mais de 40 anos ()

3. Você trabalha em:

Uma só escola ()

Duas escolas ()

Três escolas ou mais ()

Outra situação: _____

4. Nesta escola você é:

Profissional efetivo ()

Profissional contratado ()

Profissional com designação temporária ()

Outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

6. Além de trabalhar nesta escola, você exerce outra atividade profissional? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível:

() Médio

() Licenciatura curta

() Licenciatura plena

() Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

() Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)

() Mestrado/doutorado

8. Sua experiência como professor(a):

() Abaixo de 2 anos

- ☐ Entre 2 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 7 anos
- ☐ Entre 8 e 10 anos
- ☐ Acima de 11 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

- ☐ Na docência na educação infantil
- ☐ Na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- ☐ Na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- ☐ Na docência em nível médio
- ☐ Na docência em nível superior
- ☐ Em funções técnicas de ensino

10. Participou e/ou participa de cursos que tenham contribuído com sua formação?

11. Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

12. Assina jornais, revistas, periódicos? _____ Quais? _____

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- ☐ Sempre.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Nunca.

14. Suas atividades culturais mais frequentes: _____

15. Suas leituras mais comuns: _____

16. Há quanto tempo exerce atividade docente na etapa conclusiva da Educação Infantil? É uma opção sua? Por quê? _____

17. Há quanto tempo exerce atividade docente na etapa conclusiva da Educação Infantil com crianças surdas? É uma opção sua? Por quê?

18. Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

19. Em qual referencial teórico (e métodos) você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

20. Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional.

() Material do PROFA.

() Diretrizes Municipais.

() Projeto da escola.

Outros: _____

21. Quais gêneros textuais são mais utilizados por você no trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? Por quê? _____

22. Para você, quais os maiores desafios na alfabetização de crianças surdas nessa fase da escolarização? _____

23. Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?

24 . Professor: () Surdo () Ouvinte

25 . Proficiência do professor em Libras:

() Excelente

() Muito boa

() Boa

() Regular

() Insuficiente

() Nenhuma

APÊNDICE K – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade:

Até 24 anos ()

Entre 25 e 30 anos ()

Entre 30 e 35 anos ()

Entre 35 e 40 anos ()

Mais de 40 anos ()

3. Você trabalha em:

Uma só escola ()

Duas escolas ()

Três escolas ou mais ()

Outra situação: _____

4. Nessa escola você é:

Profissional efetivo ()

Profissional contratado ()

Profissional com designação temporária ()

Outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

E no Sistema Municipal ____ de Ensino de Vitória? _____

6. Além de trabalhar nesta escola, você exerce outra atividade profissional? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível:

() Licenciatura curta

() Licenciatura plena

() Pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

() Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)

() Mestrado/doutorado

8. Sua experiência como pedagoga(a):

() Abaixo de 2 anos

- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 5 e 7 anos
- () Entre 7 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

- () Na docência na educação infantil.
- () Na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries).
- () Na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries).
- () Na docência em nível médio.
- () Na docência em nível superior.
- () Em funções técnicas de ensino.

10. Participou e/ou participa de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

11. É vinculado(a) a sindicato? _____ Qual (is)? _____

12. Assina jornais, revistas, periódicos? _____ Quais? _____

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre. () Às vezes. () Nunca.

14. Explique como faz o acompanhamento do trabalho docente na escola.

15. Sobre o plano de ação/projeto político-pedagógico da escola:

a) Como foi elaborado? Quando?

b) Quais os principais aspectos nele contemplados?

c) Contempla objetivos/estratégias para o trabalho com a linguagem escrita?

d) Como avalia sua efetivação no ano letivo de 2008?

e) Contempla objetivos/estratégias para o trabalho com crianças surdas?

16. Sobre o trabalho com a linguagem escrita:

a) Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

b) Em qual referencial teórico (e/ou métodos) a escola tem se apoiado para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

c) Quais materiais teórico-práticos os profissionais da escola têm utilizado?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional. Por quê? _____

() PROFA. Em quais aspectos contribui? _____

() Diretrizes Municipais.

() Projeto da escola.

Outros: _____

e) Como o Departamento de Educação Infantil tem orientado o trabalho com a linguagem escrita na escola? Quais iniciativas foram tomadas nesse sentido?

f) Com relação à dimensão avaliativa, têm ocorrido, por parte do departamento de Educação Infantil, movimentos de controle do processo ensino aprendizagem da língua escrita no interior da escola? Como?

g) De onde se originam as práticas de avaliação da aprendizagem da linguagem escrita efetivadas pela escola, por exemplo, a aplicação de atividades destinadas a analisar o nível de escrita nas crianças em produções individuais seguidas de reescrita?

h) Que objetivos orientam essas práticas avaliativas na escola?

i) Observa implicações decorrentes desses movimentos de avaliação na alfabetização das crianças?

j) Como você avalia a participação das famílias no processo de apropriação da linguagem escrita?

l) Que espaços/tempos e materiais educativos são destinados ao trabalho com a linguagem escrita na escola? Como são utilizados?

m) Em sua avaliação, como tem ocorrido o uso da biblioteca na escola?

n) Para você, quais os maiores desafios na alfabetização de crianças surdas nessa fase da escolarização?

o) Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?

p) Por que sua escola foi escolhida como escola referência para o trabalho com crianças surdas?

q) Como o Departamento de Educação Especial tem orientado o trabalho com a alfabetização de crianças surdas na escola? Quais iniciativas foram tomadas nesse sentido?

APÊNDICE L – TEXTOS SOBRE O DIA DA CRIANÇA

O PALHAÇO VERMELHO JUNTO
COM A MULHER DE ROUPA
BRANCA.
A MULHER DANÇANDO.
ZENILDO DANÇOU COM A
MULHER.
CAMILA FALTOU.
NALVA FILMA.
CÁSSIO COMEU ALGODÃO-DOCE.
CÁSSIO NA FILA PARA
TROCAR PICOLE'.

TEXTO COLETIVO – PB2 E CAS

PALHAÇO VERMELHO MULHER 13 11 103
BRANCA algodão-doce RIBEIRA MENINO PICOLE
CAMILA FALTOU
ZENILDO DANÇA
CÁSSIO COMEU algodão-doce

TEXTO INDIVIDUAL - CAS