



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RENATA CASTELO PEIXOTO

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES:
ANÁLISE DE PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS OUVINTES NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2015

RENATA CASTELO PEIXOTO

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES: ANÁLISE
DE PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS OUVINTES NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iorio Dias

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P431 Peixoto, Renata Castelo.

Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues: : análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. / Renata Castelo Peixoto. – 2015.
282 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.

1. Educação de surdos. 2. Ensino Fundamental. 3. Libras. 4. Português como 2ª língua. I. Título.

CDD 370

RENATA CASTELO PEIXOTO

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES: ANÁLISE
DE PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORAS OUVINTES NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 18/ 12/ 15

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iorio Dias – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Santiago Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
Universidade de Brasília (UnB)

A vovó Beatriz que partiu esse ano (uma última e carinhosa homenagem da “professora”).

Ao meu querido amigo Matheus Rocha - muita saudade.

Ao grande amigo e companheiro na vida acadêmica, Ernando Pinheiro Chaves, com quem muito aprendi sobre a surdez e a língua de sinais. Muita gratidão e muitas saudades.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFC e ao CNPQ pelo apoio institucional e financeiro.

À Profa. Ana Maria Iorio Dias, pelo enorme aprendizado (desde a graduação), por despertar em mim a paixão pelo ensino de linguagem para crianças, e por ter sido mais do que orientadora nesses últimos quatro anos, uma grande parceira com quem eu contei sempre que precisei.

À minha família e aos meus amigos pelo apoio afetivo e emocional, tão necessário quando se tem grandes tarefas para realizar (como a produção de uma tese), em especial a Andréa, sempre presente.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com a elaboração do trabalho através de interlocuções sobre o tema, sugestão de leituras, apoio em tarefas de revisão ou formatação do texto, tradução do resumo, filmagem das qualificações etc., especialmente, Aline Sousa, Andréa Michiles, Hellânio da Costa, Marília Magalhães, Marcos Magalhães, Dulce Castelo e Carine Castelo.

À Universidade Federal do Ceará pela concessão de um afastamento de seis meses para elaboração da tese, e aos meus colegas do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos, em especial à profa. Vanda Leitão por apoiarem o afastamento.

Às duas escolas que muito têm me ensinado sobre Educação de surdos desde 1999 quando iniciei minha incursão nesse campo e que (novamente) abriram, tão gentilmente, suas portas para que esta pesquisada fosse realizada.

As crianças surdas, alunos das turmas investigadas e aos seus responsáveis por aceitarem colaborar.

E finalmente, aos professores e professoras das duas escolas, em especial Lena, Mel, Agnes e Norma, pela coragem e generosidade de partilhar comigo suas ideias e práticas.

“Se há uma língua materna deve haver uma língua estranha, estrangeira ao sujeito. Mas como falar de língua estrangeira se essa língua também constitui o sujeito? E como falar de língua materna, própria, se também esta provoca, no sujeito, experiências de estranhamento?”

(Maria José Coracini)

RESUMO

Esta pesquisa intenciona descrever e analisar práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do ensino fundamental I em contextos bilíngues, em particular observar se este ensino considera a estrutura gramatical da Libras e a relação não sonora e visual do surdo com a escrita. Pretende também investigar como o domínio da Libras pelo professor ouvinte repercute na escolha e exploração dos textos e quais as concepções docentes do professor sobre a escrita do surdo. Considerando estes objetivos optamos pela metodologia de cunho etnográfico através da observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994; EVANS-PRITCHARD, 2005; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1994; GEERTZ, 2012; DA MATTA, 2010) Essa metodologia guiou nossa permanência de um ano letivo (2013) em duas escolas para surdos de Fortaleza, participando das aulas de Português e de momentos de leitura e escrita em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em cada escola. Os dados registrados por meio de notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fotografias e filmagens, apontam que as docentes entendem que o ensino de Português para o surdo deve acontecer sem a mediação do som e com a participação da Libras e que elas propõem estratégias visuais de ensino, assim como estratégias que estabelecem o contraste entre as línguas e que apresentam o Português de maneira diferenciada. Apesar disso, a ação docente e a escola ainda sofrem influências de concepções oralistas, associacionistas e estruturalistas, valorizando intervenções centradas na repetição e em palavras e frases, em detrimento da reflexão e do uso de textos, assim como acreditam que, por não fonetizar a escrita, o surdo permanece sempre em processo de alfabetização, favorecendo a apresentação de materiais e tarefas inadequados a faixa etária dele. As professoras demonstram compreender que a leitura/escrita para o surdo envolve tradução, mas a dificuldade delas em realizar tal tarefa leva-as a evitar a produção e a leitura de textos, especialmente os trechos com sentido mais complexo, para não incorrer no português sinalizado. Também há dificuldade em trabalhar as diferenças morfossintáticas entre as línguas. Entendemos que as problemáticas identificadas apontam para a falta de apoio pedagógico nas instituições, assim como de uma formação básica (cursos de Pedagogia bilíngue) e continuada que ofereça mais do que cursos de Libras comuns, que as instrumentalize para um uso da Libras direcionado à exploração e tradução de textos, assim como a compreensão da Pedagogia visual/surda, com aplicação dessa proposta na construção de estratégias de ensino que explorem os elementos visuais espaciais da língua de sinais.

Palavras - chave: Educação de Surdos. Ensino fundamental. Libras. Português como 2ª língua.

ABSTRACT

This research describes and analyzes practices and strategies for teaching Portuguese to deaf students in the first years of elementary school in bilingual contexts. In particular, it observes if teaching methods consider the grammatical structure of the Brazilian sign language and the relationship of the deaf with writing, which is visual and soundless. It also intends to investigate how the mastering of the Brazilian sign language by the hearing teacher affects the choice and texts study and the teacher's conceptions about the writing of deaf people. Considering these goals, ethnographic methodology was chosen through participant observation (BOGDAN; BIKLEN, 1994; EVANS-PRITCHARD, 2005; Cardoso de Oliveira, 1994; Geertz, 2012; DA MATTA, 2010). This methodology has guided fieldwork in two schools in the city of Fortaleza for deaf people during one school year (2013). Portuguese classes and reading and writing activities in two classrooms of the initial years of elementary school in each school were observed. The data collected through field notes (BOGDAN; BIKLEN, 1994), photos and footage, point out that the teachers understand that the Portuguese education for the deaf must happen without the sound mediation and with the participation of Brazilian sign language. Furthermore, the teachers propose visual teaching strategies as well as strategies that establish the contrast between languages and that present Portuguese differently. Nevertheless, the teaching activities and the school still are influenced by oralist, associationist and structuralist conceptions that value interventions focused on repetition and words and phrases, to the detriment of reflection and use of texts, and they believe that by not writing phonetically, the deaf always remains in the literacy process, favoring the presentation of materials and tasks inappropriate for his/her age group. Teachers seems to understand that the reading/writing for the deaf involves translation, but the difficulty of them to perform such a task leads them to avoid producing and reading texts, especially the parts with more complex sense, so not to incur into signing Portuguese. There is also difficulty working the morphosyntactic differences between languages. The problems identified point to the lack of pedagogical support in institutions, as well as a basic and continuous training (bilingual pedagogy courses). Training should go beyond ordinary courses of Brazilian sign language, focusing on the study and translation of texts as well as the understanding of visual/deaf Pedagogy. This proposal should be applied in the construction of teaching strategies that exploit the spatial visual elements of sign language.

Key - words: Deaf Education. Elementary School. Brazilian sign language. Portuguese as a 2nd language.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche nous nous proposons de décrire et d'analyser des pratiques et des stratégies d'enseignement du Portugais pour les sourds de l'école élémentaire dans des contextes bilingues et, en particulier, d'observer si cet enseignement considère la structure grammaticale de la Langue Brésilienne de Signes - LIBRAS et la relation non sonore et visuelle du sourd avec l'écrit. Nous avons également l'intention d'analyser comment la maîtrise de LIBRAS par le professeur auditeur peut se répercuter sur le choix et l'exploitation des textes et quelles sont les conceptions de l'enseignant sur l'écrit du sourd. Compte tenu de ces objectifs, nous avons choisi la méthodologie ethnographique par le moyen de l'observation participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994; EVANS-PRITCHARD, 2005; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1994; GEERTZ, 2012; DA MATTA, 2010). Cette méthodologie a guidé notre travail pendant une année scolaire (2013) dans deux écoles pour les sourds, à Fortaleza, où nous avons participé à des cours de Portugais et à des moments de lecture et d'écrit dans deux classes des premières années de l'école élémentaire dans chaque institution. Les données recueillies par le moyen des notes de terrain (BOGDAN; BIKLEN, 1994), des photos et des tournages des films, soulignent que les enseignantes comprennent que l'enseignement du Portugais pour les sourds doit se produire sans la médiation du son et avec la participation de LIBRAS en même temps qu'elles proposent des stratégies visuelles d'enseignement ainsi que des stratégies établissant le contraste entre les langues et présentant le Portugais de façon différenciée. Cependant, l'action enseignante et l'école subissent encore l'influence des conceptions oralistes, associationnistes et structuralistes, valorisant des interventions centrées sur la répétition et sur des mots et des phrases, au détriment de la réflexion et de l'usage des textes, en même temps qu'ils croient qu'une fois que le sourd n'arrive pas à produire phonétiquement l'écrit, il est toujours en processus d'alphabétisation, privilégiant la présentation de matériels et d'activités inappropriés à son groupe d'âge. Les professeurs font preuve de comprendre que la relation lecture/écrit pour le sourd implique la traduction, mais leur difficulté à exercer une telle activité les fait éviter la production et la lecture des textes, notamment les extraits à un sens plus complexe, pour ne pas tomber dans le Portugais signalisé. Il y a aussi la difficulté à travailler les différences morphosyntaxiques entre les langues. Nous croyons que les problèmes identifiés soulignent le manque de soutien pédagogique dans les établissements, ainsi que celui d'une formation de base continue (des cours de pédagogie bilingues) qui offre des cours spécialisés de LIBRAS, en outre les cours ordinaires. Il faut préparer les professeurs à l'usage de LIBRAS envisageant l'exploitation et la traduction des textes ainsi que la compréhension de la pédagogie visuelle/sourde, en employant la présente proposition dans l'élaboration des stratégies d'enseignement qui exploitent les éléments visuels spatiaux de la langue des signes.

Mots-clés: l'éducation des sourds. École primaire. LIBRAS. Portugais comme langue seconde.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Influência da língua de sinais na produção de palavras por crianças surdas	72
Figura 2 - Escrita com o desenho do sinal feito por crianças surdas de turmas de alfabetização	73
Figura 3 - História em Quadrinhos trabalhada na turma de Lena	109
Figura 4 - Atividade do livro didático da turma de Mel sobre o texto “o leão e o ratinho”	127
Figura 5 - Atividade adaptada pela professora para o texto “O leão e o ratinho”	128
Figura 6 - Atividades preparadas pelas professoras para a turma do 3º ano	129
Figura 7 - Informações que a professora pôs no quadro para ajudar o aluno a responde à questão	131
Figura 8 - Atividade de escolher a frase apropriada para cada imagem	132
Figura 9 - Procura de sinônimos no dicionário, mas a professora é quem marca os sinônimos apropriados	132
Figura 10 - Cartaz na sala do 3º ano	133
Figura 11 - Algumas das atividades sobre a diferença entre “l” e “u”	134
Figura 12 - Frases “lidas” pelos alunos do 4º ano	135
Figura 13 - Gravura para pintura na sala de leitura	139
Figura 14 - Embalagens de produtos de higiene na sala do 3º ano	149
Figura 15 - A “lista” que não é texto da turma de Norma e a “lista” que é texto na turma de Lena	152
Figura 16 - Tirinhas trabalhadas na turma de Agnes: a ironia do texto não foi explorada	153
Figura 17 - Texto original “Um por todos e todos por um”	156
Figura 18 - Texto “adaptado” “Um por todos e todos por um”	157
Figura 19 - Texto original “o Leão e o Ratinho”	158
Figura 20 - Dois textos adaptados: “A avó” e “O Leão e o Rato”	158
Figura 21 - Texto original e adaptado “O galo que enganou a raposa”	159
Figura 22 - Texto da estória e a explicação corresponde feita pela professora (parte I)	160
Figura 23 - Texto da estória e a explicação corresponde feita pela professora (parte II)	161
Figura 24- Texto da estória e a explicação corresponde feita pela professora (parte III)	162
Figura 25 - Produção escrita a partir de uma imagem	163

Figura 26 - Plano curricular para o ensino de Português do 5º ano da escola 1	166
Figura 27 - Atividades com foco exclusivo na gramática	167
Figura 28 - Comparação entre o texto original e o texto adaptado	171
Figura 29 - Produção textual a partir das imagens	172
Figura 30 - Construção de frases pelos alunos	174
Figura 31 - Atividades centradas na palavra	176
Figura 32 - Perguntas de interpretação de texto cuja resposta pode ser dada com uma ou duas palavras	177
Figura 33- Texto apresentado e escrita das alunas L. e N.	178
Figura 34 - Sala de leitura da escola 2	180
Figura 35 - Atividades inadequadas para a faixa etária dos alunos	183
Figura 36 - Sem consultar o texto a professora achou que a imagem dourada fosse o eclipse da lua	194
Figura 37 – O texto simples favorece a exploração mais literal	196
Figura 38- H.Q trabalhada na turma de Agnes	197
Figura 39 - A escrita do texto acontece em etapas	209
Figura 40 - Ficha de avaliação do aluno proposta pelo PAIC	212
Figura 41 – Abordagem do assunto “separação silábica”	214
Figura 42 - Assunto de ortografia relacionado ao conhecimento oral auditivo	216
Figura 43- Conteúdos do livro didático relacionados ao som	217
Figura 44 - Usos do quadro com pouca organização visual	220
Figura 45 - Quadros com mais organização visual	221
Figura 46 - Texto com marcações visuais	221
Figura 47 – Exemplos de slides com imagem e texto	223
Figura 48- Cartazes das peças transformadas em filmes e exibidas na feira cultural	225
Figura 49 - Cartões utilizados pela professora Mel	226
Figura 50 - Imagens no livro de história e depois ampliadas em cartazes	228
Figura 51 - Uso das imagens do texto para ajudar a explicá-lo	229
Figura 52 - Imagens acrescentadas ao texto e a outros conteúdos escritos	230
Figura 53 - Imagens do sinal para acompanhar o texto	231

Figura 54 - Palavras marcadas são respostas das questões e palavras excluídas na leitura	238
Figura 55 - A professora indica sinônimos para palavras presentes nos enunciados de uma atividade	239
Figura 56 - Glossário apresentado junto ao texto para leitura	240
Figura 57 - Exemplos das Estratégias 5 e 7	243
Figura 58 - Exemplos de atividade e avaliações em formato objetivo	244
Figura 59 - A professora comenta os aspectos gramaticais dos textos dos alunos	250
Figura 60 - Professora explicando sobre o gênero da palavra “girassol”	251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Algumas das principais diferenças entre Língua portuguesa e Libras e possíveis repercussões na escrita do surdo	74
Tabela 2 - Relação entre as categorias de análise e os objetivos da pesquisa	92
Tabela 3 - Gêneros explorados oficialmente em sala de aula	147
Tabela 4 - Alguns gêneros explorados marginalmente em sala de aula	148
Tabela 5 - Estratégias que auxiliam no planejamento do texto	206
Tabela 6 - Estratégias que auxiliam na revisão do texto	207
Tabela 7 - Alguns dos recursos e estratégias visuais utilizados nas aulas observadas	219
Tabela 8 - Estratégias que exploram a imagem	227
Tabela 9 - Estratégias em que a imagem substitui o texto	231
Tabela 10 - Estratégias em que não há contraste entre as duas línguas	234
Tabela 11 - Variações da estratégia de “marcar/omitir/acrescentar palavras do/ao texto”	235
Tabela 12 - Diferenças entre o Português e a Libras exploradas pelas professoras	249
Tabela 13 - Diferenças entre as línguas não problematizadas	251

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PASSADO E PRESENTE NA EDUCAÇÃO DO SURDO	28
2.1	História e contextos	28
2.2	A Educação de surdos na contemporaneidade: Estudos Surdos, inclusão e outras questões	34
2.3	A Pedagogia surda /visual: um olhar sobre o currículo na educação de surdos	46
3	SURDEZ, LINGUAGEM E ENSINO	55
3.1	Encontros e desencontros do sujeito bilíngue: pensando a situação dos surdos	55
3.2	Ensino-aprendizagem do Português escrito como 2ª língua: pensando a situação dos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental	65
4	METODOLOGIA	79
4.1	O campo: As escolas	80
4.2	As professoras e as turmas	84
4.3	Pesquisando	88
4.4	Análise e discussão dos dados	90
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	97
5.1	Escolas e professoras bilíngues? Sobre as abordagens de ensino e as práticas pedagógicas das professoras e escolas pesquisadas.	97
5.1.1	<i>Aspectos de um bilinguismo em construção... ou seria em contradição?</i>	98
5.1.2	<i>Presença da língua de sinais na escola: Há valorização?</i>	105
5.1.3	<i>O funcionamento bilíngue das professoras: o que está para além do domínio das línguas</i>	115
5.1.4	<i>Primeiras aproximações com o ensino de Português nas escolas pesquisadas</i>	120

5.2	Vamos de novo? Sobre o lugar do erro, da cópia, da repetição e das estratégias tradicionais de ensino – aprendizagem	125
5.2.1	<i>Capacidade de abstração e aprendizagem dos surdos: Como as escolas pensam e agem?</i>	125
5.2.2	<i>Ler, escrever e aprender é uma questão de memória?</i>	133
5.2.3	<i>Ideias tradicionais, práticas tradicionais: copiar é igual a escrever?</i>	137
5.2.4	<i>E se errar?</i>	142
6	LENDO E ESCREVENDO NA ESCOLA BILÍNGUE	145
6.1	(Poucos) os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras	145
6.1.1	<i>O texto e os gêneros textuais</i>	145
6.1.2	<i>O texto ideal</i>	153
6.1.3	<i>Para que serve um texto?</i>	165
6.1.4	<i>Frase + frase = texto? Palavra+ palavra = frase?</i>	171
6.2	A leitura e o fantasma do português sinalizado	179
6.2.1	<i>Práticas de leitura na escola bilíngue: quem (pode) lê? Como a leitura acontece?</i>	180
6.2.2	<i>Dá para ler em Libras? Desafios da leitura-tradução</i>	186
6.2.3	<i>O que fazer para entender o texto? Etapas e níveis de compreensão leitora explorados nas turmas bilíngues</i>	194
6.3	Produção textual na sala de aula: escrever só no final?	200
6.3.1	<i>Práticas de escrita na escola bilíngue: quem (pode) escreve(r)?</i>	200
6.3.2	<i>Como se escreve? Planejamento, produção e revisão da escrita</i>	205
7	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA SURDOS	211
7.1	O Português sem o som: sobre conteúdos e estratégias sonoras e estratégias	211

visuais de acesso ao escrito	
7.1.1 <i>Conteúdos orais-auditivos da língua portuguesa e as turmas bilíngues para surdos</i>	211
7.1.2 <i>É olhando que se aprende: sobre a exploração de recursos visuais nas aulas das turmas bilíngues</i>	218
7.1.3 <i>Explorando a imagem como estratégia de ensino</i>	227
7.2 2ª ou 1ª língua? Refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos	233
7.2.1 <i>Estratégias centradas no texto e nas palavras</i>	234
7.2.2 <i>Estratégias que exploram o contraste entre as línguas</i>	245
8 REFLEXÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	271
ANEXO I – Modelo de T.C.L.E. para as professoras	280
ANEXO II – Modelo de T.C.L.E. para os alunos	282

INTRODUÇÃO

Há aproximadamente 16 anos tive a experiência de reencontrar pessoas surdas¹, por ocasião de um congresso organizado pela Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA) em Fortaleza. Foi uma experiência inesquecível. Eu era apenas uma jovem recém-formada do curso de Psicologia, mas que, tendo passado quase a minha formação inteira envolvida com pesquisas sobre aquisição de língua escrita por crianças com deficiência intelectual (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC), achava que já sabia muito sobre deficiência e sobre aprendizado de escrita. O congresso, cujo tema era “Educação bilíngue para surdos” desbancou todas as minhas certezas e me encheu de questões.

Logo de início chamou minha atenção que os “deficientes auditivos” (era assim que eu os chamava na época) estavam no evento e eram os palestrantes. Vinda de uma tradição de pesquisa na área da deficiência (intelectual) em que os deficientes ocupavam apenas o lugar dos sujeitos investigados, encontrá-los palestrando e reivindicando o protagonismo sobre as decisões referentes à educação deles, era para mim uma novidade. De onde eu vinha, queríamos o melhor certamente para a pessoa com deficiência (nesse tempo, costumávamos chamá-los de “pessoa com necessidades educativas especiais”), mas quem sabia o que era melhor éramos nós, os “não-deficientes”. Nós pesquisávamos, refletíamos, escrevíamos artigos, dávamos palestras, éramos convidados a opinar sobre o currículo, sobre as metodologias, sobre o formato da escola em que eles estudariam; nós, os não-deficientes, especialistas em educação “especial” (ou “inclusiva”, pois essa já era uma bandeira importante na época), assumíamos as decisões sobre sua educação (éramos também os professores), “sabíamos” o que era melhor para eles.

Lá no congresso, os surdos tomaram a frente das palestras e dos debates, mas não o microfone, porque foi através das mãos que suas vozes ganharam vida. Outra novidade para mim. Estudei com surdos durante todo o meu ensino fundamental, mas esses surdos - crianças e adolescentes, filhos de pais ouvintes, certamente - inseridos numa escola regular, não se comunicavam da mesma forma que aqueles do congresso. Lembro que, na escola, via-os usando gestos, (ou)via conversas orais em um Português que pouco se entendia; alguns tentavam usar desenhos e escrita, mas nada comparado ao que eu presenciava ali naquele congresso. Com um movimento articulado, rítmico, dinâmico, o corpo, e principalmente as mãos, moviam-se com intensidade e beleza, como eu nunca tinha visto antes. A beleza estava

¹ Digo reencontrar, pois durante o ensino fundamental tive colegas de escola surdos.

naquele conjunto de movimentos com as mãos - que descobri depois era chamado de língua brasileira de sinais (Libras) -, mas também em como conseguiram dizer tudo simplesmente com aquela “dança das mãos”.

O que eu descobri ali em 1999, a Linguística já sabia desde a década de 1960, por meio dos estudos do americano William Stokoe. A comunicação que os surdos utilizam, embora materializada em gestos e movimentos do corpo, é uma língua de fato, capaz de expressar qualquer conteúdo, por mais abstrato que seja. Além disso, é organizada gramaticalmente. Em 1999, eu ainda não sabia disso, mas não era a única a ignorar a importância daquela língua diferente. A escola em que eu estudei na infância e que recebia alunos surdos, provavelmente, também desconhecia, se não a língua em si, certamente a relevância dela como língua de instrução, mediadora do processo de ensino-aprendizagem dos surdos².

A ausência da língua de sinais na escola em que eu estudei não acontecia isoladamente. Àquela época (década de 1980), a Educação do surdo no Brasil sofria a influência da abordagem oralista, que, entre outras coisas, defendia que a língua de sinais era um sistema comunicativo inferior à língua oral e, além disso, prejudicial ao desenvolvimento da fala, essa sim, considerada imprescindível para que o surdo aprendesse, desenvolvesse a inteligência e se integrasse socialmente. Os alunos surdos da minha escola deveriam usar o tempo em que não estavam na escola para aprender a falar (já que era uma escola regular), e os outros alunos surdos, que estudavam na “escola especial”, faziam isso na própria escola.

No congresso da APADA havia muitos surdos, jovens e adultos, participando. Alguns provenientes de experiências escolares anteriores em escola especial e outros, vindo da escolar regular. Apesar das diferentes experiências, os relatos convergiam para histórias muito parecidas: As escolas ignoravam sua surdez e faziam de conta que, caso se esforçassem, eles seriam - como os - ouvintes (ainda que com “defeito”), também ministravam as aulas em língua oral e acreditavam que o surdo deveria ser capaz de ler os lábios do professor. Todos os depoimentos convergiam também para uma mesma queixa: “esse modelo não funcionou, nós surdos deixamos a escola sem aprender o que deveríamos, atrasados linguisticamente, cognitivamente e academicamente, especialmente em relação ao aprendizado da escrita; a experiência foi sofrida e foi traumática, nos condenou a um isolamento social, sem perspectivas de inserção no mercado de trabalho, e - por isso - não é essa a educação que queremos para as crianças surdas de hoje”.

² Estudos apontam (BEHARES, 1993) que crianças surdas inseridas em contextos que usam a língua de sinais, têm não apenas uma melhor aprendizagem - incluindo da leitura e da escrita - mas também um melhor desenvolvimento cognitivo e psicológico.

O relato dos surdos do congresso vem fazer coro ao relato dos surdos do mundo inteiro e coincide com a apreciação feita por professores e pesquisadores: A educação dos surdos, nos moldes em que vem sendo realizada, é um grande fracasso. Há altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento acadêmico em todas as áreas do currículo³, particularmente no que diz respeito à leitura e escrita. As dificuldades relacionadas à produção e interpretação de textos encabeçam a lista de dificuldades acadêmicas vivenciadas pelo surdo e superam aquelas encontradas pelos ouvintes. Sobre isso, pesquisadores como Fernandes (1990), Sacks (1998), Góes (1999) e Silva (2001) apontavam já na década de 1990 que o desempenho do surdo estava aquém ao alcançado pelo aluno ouvinte quanto a indicadores semânticos, sintáticos e de amplitude lexical.

Saí do congresso encantada com a língua de sinais, comovida (mas também indignada) com o sofrimento e a exclusão acadêmica e social sofrida pelo surdo, e muito interessada em aprender a Libras e entender o “mundo surdo”. Também saí de lá muito intrigada, particularmente com os processos que envolviam a escrita do surdo. Índices tão altos de fracasso no desempenho com a escrita em sujeitos que têm potenciais de aprendizagem e cognição iguais aos de quem escuta me fizeram pensar que havia muitos equívocos na prática pedagógica oferecida aos surdos, certamente alimentados por compreensões também equivocadas sobre as condições de aprendizagem deles.

De fato, meus principais questionamentos voltaram-se para a aprendizagem da criança surda⁴. Envolvida, na época, com outros estudos e investigações sobre a Psicogênese da escrita, fiquei intrigada em saber como o processo de construção inicial desse sistema acontecia com a criança surda, já que ela tinha uma situação linguística diferenciada das crianças ouvintes investigadas por Ferreiro e Teberosky (1985). Estudando o assunto, encontrei na literatura informações importantes sobre isso, como por exemplo, a pesquisa de Machado (2000) que sustentava que a criança surda se alfabetizava sem a mediação do som, ou ainda os estudos de Gesueli (1998), Quadros (1997b), Adjuto (2001) e Fernandes (1999),

³ Pesquisa realizada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS - em meados da década de 1990 indicava que algo em torno de 74% dos surdos não chegavam sequer a concluir o ensino fundamental (QUADROS, 1997). No mesmo período também Freire (1999) comenta que: “A educação formal da criança ou do adulto surdo atravessa um momento crítico já que, incontestavelmente, muitos desses aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de 1º e 2º graus” (p. 25).

⁴ A infância tem sido um tema permanente na minha formação e na minha atuação profissional, desde que ingressei no curso de Psicologia da UFC e passei a integrar o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), projeto de extensão da UFC no qual permaneci até alguns anos depois de formada. Já envolvida com a surdez, ofertamos, com a colaboração de professores surdos, por meio deste núcleo, cursos de Libras e cultura surda para a comunidade universitária e para (futuros) profissionais que trabalhariam com a criança surda. Isso aconteceu entre os períodos de 2000 e 2003 e foi uma iniciativa pioneira na Universidade Federal do Ceará.

que afirmavam que as escritas produzidas por crianças, jovens e adultos surdos apresentavam evidências de participação da língua de sinais.

O meu interesse em compreender os processos de construção de escrita da criança surda, em particular as hipóteses que ela elabora para compreender a lógica alfabética, considerando a (provável) ausência do som e o ponto de partida da língua de sinais, transformou-se em uma investigação de mestrado defendida em 2004 (PEIXOTO, 2004) na Faculdade de Educação da UFC. Os resultados encontrados na pesquisa reforçavam os resultados de Machado (2000), e, além disso, constatavam a existência de várias hipóteses sobre escrita e leitura nas quais as palavras em Português seriam construídas a partir dos parâmetros do significante sinalizado (configurações de mão, movimento, ponto de articulação)⁵.

De lá pra cá muita coisa aconteceu. Já inserida na comunidade surda e utilizando a língua de sinais, assisti nos anos 2000 a um movimento de afirmação e fortalecimento da Libras e da Educação bilíngue no Brasil. As bandeiras levantadas no congresso de 1999, organizado pela APADA (Fortaleza) sinalizavam para uma luta em âmbito mundial e Nacional⁶ que ganhava cada vez mais força dali em diante. Muitas escolas já não se autodenominavam mais como “oralistas” e de forma tímida voltavam a contratar educadores surdos (que começaram também a retornar à formação universitária). A denominação “escola bilíngue” começava a ganhar prestígio, os surdos reivindicavam a contratação de intérpretes e instituições como a FENEIS cresciam e ampliavam a oferta de cursos de Libras para educadores e familiares de surdos.

Uma conquista importante desse período foi a “Lei da Libras” (Lei 10.436) em 2002, seguida em 2005 pelo decreto 5626 que a regulamentava e apresentava encaminhamentos importantes em relação ao fortalecimento e disseminação da língua de sinais. Com essa nova legislação, o Brasil - acompanhando o movimento de outros países - reconhecia a comunicação dos surdos como uma língua nacional e que, portanto, deveria estar presente em serviços ofertados a eles e, além disso, deveria ser incluída em cursos de formação de profissionais de educação especial, fonoaudiologia e magistério. De forma mais específica, o decreto trouxe em oito capítulos, questões centrais para a Educação de surdos, tais como a inclusão da Libras como disciplina escolar (capítulo II), a formação do professor

⁵ Falaremos mais detalhadamente sobre os resultados dessa pesquisa, assim como de outros trabalhos que problematizam a aprendizagem da escrita pela criança surda, no capítulo 3.2.

⁶ A Luta por esses ideais de reconhecimento da língua de sinais e Educação bilíngue tem, de fato, uma origem bem anterior, começando na década de 1970 com o reconhecimento linguístico da American Sign Language (ASL), por Stokoe (no Brasil, FERREIRO BRITO, 1993; 1995 foi a pioneira), assim como com as ações do movimento surdo organizado, que assume, no mundo inteiro, tal qual acontece com outras minorias, a luta pela afirmação da identidade do grupo, vista agora a partir de suas particularidades culturais e linguísticas e não como os “deficientes” “sem fala”. Essas lutas também foram fortalecidas pela constatação do fracasso do Oralismo.

de Libras (capítulo III) e a garantia do direito a Educação para o surdo (capítulo VI). Nesse último (no artigo 22, inciso I) há inclusive indicação expressa de que o ensino oferecido pelas instituições responsáveis pela educação básica deve ser bilíngue.

A Educação bilíngue no campo da Educação de surdos, como indica Dorziat (1999), Kyle (1999), Stumpf (2009), Skliar (1999), dentre outros, ganha um sentido que ultrapassa a definição usual do termo de apresentação das duas línguas usadas pelo aluno e/ou sua família e comunidade(s) - no caso do Brasil a Libras e o Português - e ganha uma conotação política, já que o poder e o conhecimento sobre o surdo e sua escola deixam de ser exclusividade dos especialistas ouvintes “não deficientes”. Num enfoque bilíngue, o surdo é visto como minoria linguística que transita e se constrói subjetivamente por meio de duas línguas que têm lugares e valores diferentes para ele. A língua de sinais é considerada a 1ª língua não por ter chegado primeiro - temporalmente falando -, mas por ser plenamente acessível ao funcionamento visual do surdo, escolhida como língua de representação da realidade, língua na qual o surdo sonha, conta piadas, discute etc. A língua majoritária é, portanto, 2ª língua (L2); precisa ser aprendida com mediações específicas e certamente será usada em ocasiões também específicas.

O modelo bilíngue de Educação reconhece as especificidades linguísticas do surdo e a necessidade de ele ter acesso à escrita da língua majoritária como 2ª língua mediada pela sua primeira língua. Essa talvez seja uma das principais implicações da adoção dessa proposta, destacada inclusive pelo decreto 5626/05 que em seu capítulo IV artigo 14 afirma que as escolas devem ser providas com “professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua⁷ para pessoas surdas” e que esse professor deve ter “conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”. Diz ainda que cabe às instituições de ensino “promover cursos de formação de professores para: o ensino da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas”.

As orientações dadas pelo decreto 5626/05 quanto ao ensino de Português alinhavam-se às inquietações que surgiram em mim após o término do mestrado. Tendo encontrado nas crianças surdas um processo de construção inicial de escrita com tantas particularidades, com hipóteses tão específicas, me perguntava como a escola manejava tudo isso. Será que as escolas e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendiam as particularidades que envolviam o aprendizado da escrita da língua portuguesa pelo surdo? E conhecendo tais particularidades, como a escola organizava suas intervenções junto ao aluno?

⁷ Grifo nosso.

Quando terminei o mestrado em 2004 sabia que o cenário pedagógico referente ao ensino de Português para crianças surdas, existente antes das mudanças da lei e do advento da proposta de uma educação bilíngue era bem diferente desse idealizado. O Português era proposto em um contexto de 1ª - e única - língua como acontece com a maior parte das crianças ouvintes, com a diferença que as crianças surdas de 5, 6, ou 7 anos, que iniciavam o aprendizado da escrita tinham uma relação de quase “estrangeiridade” com a língua oral⁸. Essas crianças tinham que aprender a ler e escrever sem ter o suporte de uma língua internalizada de forma plena, o que certamente é uma tarefa difícil se considerarmos que é a língua(gem) que nos dá a capacidade de abstrair e de representar a realidade externa (VIGOTSKI, 2000).

Faltava uma língua para significar os objetos de conhecimento, assim como para mediar as relações entre professores e alunos, transformando o espaço pedagógico em um lugar sem dialogia, cheio de atividades repetitivas, predominantemente motoras e que não demandassem interlocução, tais como recortar, cobrir e copiar. Além disso, pela impossibilidade - parcial ou total - de escutar, era bastante difícil para essas crianças beneficiarem-se das metodologias de ensino que supervalorizavam a oralização como estratégia de acesso à leitura e predição da escrita; metodologias, diga-se de passagem, demasiadamente presentes na prática educacional brasileira também quando se trata de alunos ouvintes (BARBOSA, 1994; CAGLIARI, 1989).

Não parece simples modificar práticas tão antigas e arraigadas na história da Educação de crianças surdas, ainda que tais práticas sejam apontadas, hoje, como (uma das) grandes responsáveis pelo fracasso acadêmico do surdo em todo o século XX. Pude ter mais clareza das dificuldades que envolvem essa transformação a partir das experiências profissionais que tive, junto a professores e escolas de surdos, tanto aqui em Fortaleza atuando no Centro de capacitação de profissionais e atendimento a pessoa com surdez (CAS), como em assessoria dada a Educação Especial no município de Caucaia⁹.

Uma das principais dificuldades, acredito, refere-se à formação generalista que o Pedagogo recebe e que não contempla as especificidades do ensino para pessoas surdas. Tive

⁸ Sobre isso Goldfeld (1997) diz que as crianças surdas, mesmo em contato intenso com a língua oral, demoram em média 10 anos para se oralizarem e ainda assim grande parte não adquire a língua de maneira plena.

⁹ Tive a oportunidade de vivenciar questões do ensino de Português para surdos em dois contextos diferentes, num trabalho realizado entre 2005 e 2006 no centro de capacitação de profissionais e atendimento a pessoas com surdez (CAS) no qual ministrava uma oficina de linguagem, leitura e escrita para crianças de 1º ao 5º ano e paralelamente acompanhava os professores dessas crianças em um espaço de formação continuada através de estudo, discussões e aulas conjuntas. Uma segunda experiência no município de Caucaia entre 2006 e 2008 ministrando aulas de Português em duas turmas multisseriadas (alfabetização e fundamental 1) de jovens e adultos surdos junto à professora regente da turma. Essas experiências me evidenciaram os desafios dobrados que se colocam para o ensino de Português com sujeitos que usam uma língua que, de certa forma, é “estrangeira” para nós ouvintes.

a oportunidade de trabalhar por seis anos como professora formadora de professores de linguagem¹⁰, e atrevo-me a afirmar que a formação inicial que oferecemos no âmbito da graduação tem conseguido com dificuldades instrumentalizar os futuros educadores para alfabetizar e ensinar leitura, escrita e gramática a alunos ouvintes para os quais o Português é primeira língua, língua materna e sonoramente, “naturalmente” e contextualizadamente acessada desde os primeiros dias de vida. Certamente as crianças e jovens surdos brasileiros também convivem com Português escrito desde cedo (há escrita nas ruas, nos produtos, nas roupas, nos jornais etc.), mas as condições de acesso são bem diferentes. O Português com palavras e letras organizadas linearmente numa determinada estrutura gramatical, quando lido, transforma-se em mãos que se movimentam no espaço e que se organizam numa estrutura gramatical diferenciada. Para o surdo o texto não vira som, quando é lido, e sim “gestos”.

O pedagogo que assume a regência de turmas de alunos surdos, e que vai ensinar Português para eles, precisaria receber uma formação diferenciada que o instrumentalizasse para um ensino afinado às particularidades linguísticas e de aprendizagem dessas crianças, mas os educadores que estão em sala de aula, hoje, com as crianças surdas não passaram por essa formação. Sabe-se que a formação de professores bilíngues habilitados a ensinar Português como 2ª língua para crianças da Educação Infantil e do Fundamental I está prevista pelo Decreto, mas é ainda uma promessa que não saiu do papel. Ao que parece, apenas o estado do Rio de Janeiro, através do Instituto Nacional de Educação de Surdos oferece a graduação em Pedagogia bilíngue indicada no Decreto. Em termos de formação para o ensino de surdos as maiores conquistas dizem respeito à implementação da Libras nos cursos de licenciatura e a oferta de disciplinas - opcionais - sobre temáticas ligadas a surdez (aspectos históricos, linguísticos etc.), mas não em todas as instituições de ensino superior¹¹.

Após 10 anos de vigência do decreto 5626 nos perguntamos se essas mudanças demandadas pela lei, reivindicada pelos surdos e pelos pesquisadores já acontecem. Ouvimos

¹⁰ Estive, durante os anos de 2006 e 2012, como professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará no setor de “metodologias do ensino da linguagem e processos de alfabetização”. Desde 2014 sou professora assistente do Setor de Fundamentos da Educação de Surdos do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos da UFC.

¹¹ Há também o programa do MEC “Interiorizando Libras”: “Em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou 4 áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso de Libras. A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, os sistemas de ensino estadual e Distritos Federal, têm disponibilizado recurso para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação” (NOTA TÉCNICA Nº 05/2011/MEC/SECADI/GAB. Disponível em www.faders.rs.gov.br). Não temos conhecimento se esses cursos beneficiaram também professores pedagogos polivalentes (que ensinam língua portuguesa para o surdo no âmbito dos anos iniciais do fundamental), assim como não sabemos se estão sendo ofertados atualmente no Ceará.

com frequência professores e instituições se auto intitulem “bilíngues” e nos questionamos como efetivamente o Bilinguismo está sendo implantado nas escolas e nas salas de aula. Particularmente nos interessa saber: como o ensino de língua portuguesa para os surdos está acontecendo nesses espaços que se intitulam bilíngues? Que dificuldades as escolas e os professores estão enfrentando para elaborar práticas de ensino capazes de ajudar o surdo a entender a língua portuguesa e a conseguir produzir e interpretar autonomamente textos nessa língua? Será que as estratégias elaboradas por esses professores consideram as especificidades linguísticas do surdo, assim como assumem uma perspectiva de ensino de 2ª língua? Será que os professores de surdos de 1º ao 5º ano, em sua grande maioria ouvintes, dominam suficientemente a língua de sinais e conseguem considerar sua estrutura para chegar aos elementos da língua portuguesa? Será que as limitações quanto ao domínio da Libras desencorajam o professor a trabalhar com textos autênticos e gêneros textuais de maior extensão que demandariam dele intervenções mais dialógicas nas tarefas de leitura e escrita?

Curiosamente, apesar do evidente crescimento das pesquisas sobre surdez nas áreas de Educação e Linguística, pouco se tem refletido sobre a implementação das propostas bilíngues no Brasil, no que diz respeito ao ensino do Português escrito. Outras temáticas também relacionadas ao ensino bilíngue e à língua de sinais, tais como cultura e identidade surda (PERLIN, 2004; FINAU, 2006), o ensino, currículo e a formação do professor de Libras (MIORANDO, 2006; SILVEIRA 2007), interpretação em Libras (MASSUTI e SANTOS, 2008), escola especial e escola inclusiva (MACHADO, 2006; LODI e LACERDA, 2009), dentre outros, parecem estar atraindo mais a atenção dos pesquisadores. As pesquisas relacionadas à escrita e leitura da língua Portuguesa têm problematizado, predominantemente, aspectos da compreensão/produção do surdo (FARIA, 2006; BROCHADO, 2003; PEIXOTO, 2004, GÓES, 1999, entre outros), em detrimento de questões específicas do ensino da leitura/escrita. Encontramos ainda referências que se propõem a dar orientações para o professor quanto ao ensino de Português para surdos como 2ª língua, tais como as obras editadas pelo MEC “*Ensino de Língua Portuguesa para surdos*” (SALLES et al. 2007) e “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), mas

que não se propõem a apresentar informações ou reflexões sobre as experiências de ensino de Português, num enfoque bilíngue, que devem estar acontecendo por todo o Brasil¹².

Compreendemos que essas lacunas se explicam, também, por ser recente a implementação da proposta bilíngue na Educação brasileira, mas acreditamos que é necessário se debruçar sobre essas experiências de ensino de Português para surdos. Compreendê-las e refletir sobre elas é o primeiro passo para se chegar a uma prática pedagógica que alcance resultados melhores do que aqueles que tínhamos num passado recente. Não é demais lembrar que saber fazer uso da escrita em uma sociedade grafocêntrica, como é a nossa, é condição fundamental para não ficar à margem de inúmeras práticas sociais nos mais diversos espaços (trabalho, família, cultura, lazer etc.). Para crianças que não dispõem de recurso oral-auditivo para se comunicar numa sociedade de maioria ouvinte, faz-se ainda mais necessário garantir o melhor acesso possível à leitura e à escrita, como forma de apropriação e de troca de informações e conhecimento. Assegurar uma boa aprendizagem de leitura/escrita para essas crianças é garantir a efetivação de sua condição bilíngue e instrumentalizá-las para integrar-se à sociedade no que diz respeito, principalmente, ao direito de chegar a espaços que o ouvinte já alcança com menos dificuldade, tais como a universidade e o mercado de trabalho¹³.

Diante dessa realidade que descrevemos, levantamos, portanto, nesta pesquisa as seguintes questões: Como se caracterizam as práticas e estratégias de ensino de Português oferecidas por professoras ouvintes para as crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do município de Fortaleza? O que pensam e como agem essas professoras quanto às situações de trabalho com a leitura e a escrita do Português no que diz respeito às diferenças entre a língua do aluno (Libras) e a língua ensinada (Português)? Como os materiais didáticos, atividades e avaliações se classificam no que diz respeito à relação não sonora e visual das crianças surdas com a escrita? Como a condição bilíngue da professora (na qual a Libras é 2ª língua) influencia na condução das aulas de Português, especialmente na apresentação e exploração dos textos?

¹² Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará lançou o livro “Experiências exitosas em Educação bilíngue para surdos” (organizado por Neiva Gomes e Juliana do Nascimento), que apresenta, além de estudos acadêmicos, também relatos de práticas pedagógicas ocorridas nas escolas de surdos do Ceará. Apesar de apresentar experiências didáticas relacionadas a diversos temas (Ciências, Matemática, Geografia, História, Curso Pré-vestibular, formação de professores, dentre outros), não expõe experiências relacionadas ao ensino de Português no ensino fundamental. Há apenas um texto, enquadrado pelas organizadoras do livro como “estudo acadêmico” sobre o material didático para ensino de Português confeccionado pela escola utilizado em turmas de Educação infantil/alfabetização (ANDRADE, L; CAVALCANTE, J.; RIBEIRO, I. **Jogos e brincadeiras de A à Z**).

¹³ Lembramos também que a mesma legislação que reconhece a Libras e assegura o direito do surdo de utilizá-la e aprender por meio dela, também afirma: “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Lei 10.436/02).

Para responder essas questões propusemos uma pesquisa de cunho etnográfico cujo objetivo geral é investigar práticas e estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos dos anos iniciais do ensino fundamental em contextos de ensino bilíngue no município de Fortaleza.

De forma mais específica intencionamos:

- Analisar se as intervenções dos professores ouvintes, assim como atividades e recursos didáticos que propõem consideram os aspectos linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático) e a estrutura da Libras como parâmetro para ajudar o aluno a compreender os aspectos linguísticos e a estrutura da língua Portuguesa tanto nas situações de leitura quanto de escrita;

- Averiguar se as estratégias de ensino do Português, assim como atividades e materiais didáticos utilizados consideram a relação visual e não mediada pelo som que o surdo tem com a escrita;

- Analisar se o nível de conhecimento da Libras do professor ouvinte influencia na condução das aulas de língua Portuguesa, observando como interfere na escolha, apresentação e exploração de textos;

- Analisar as concepções docentes sobre a escrita do surdo, sobre as particularidades linguísticas e do ensino de Português para esse grupo, observando como o professor avalia e como ele lida com o “atravessamento” da língua de sinais comumente presente nessas escritas.

Em nosso trabalho de doutoramento iremos abordar e defender a seguinte tese: apesar das orientações de pesquisas e da legislação, as condições ruins/inexistentes de formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental não favorecem a concretização de um ensino de Português escrito em uma abordagem totalmente de 2ª língua para o surdo, ou seja, que respeite a relação visual e não sonora com o escrito e que use a língua de sinais como mediadora.

O relatório desta pesquisa está organizado da seguinte forma, além da introdução, que aqui se apresenta: O 2º capítulo intitulado “Passado e presente na Educação do surdo” traz a historiografia da Educação de surdos, destacando em particular as concepções sobre surdez subjacentes às principais propostas metodológicas e suas implicações para o ensino de Português para surdos, assim como, discutimos temáticas que vêm, desde o final do século XX, impactando ações na área de educação de surdos, como a inclusão escolar e os Estudos surdos. Para finalizar o capítulo trazemos uma discussão sobre a Pedagogia Visual/Surda que, a nosso ver, materializa as principais diretrizes do Bilinguismo hoje, também uma reflexão

sobre como as diferentes concepções - que parecem coexistir mesmo na atualidade - repercutem nos debates sobre o currículo para os surdos.

No 3º capítulo, intitulado “Surdez, linguagem e ensino”, apresentamos dois eixos de discussão: no primeiro, problematizamos a realidade dos sujeitos e nações que se organizam e funcionam a partir de pelo menos duas línguas, em particular a situação dos surdos brasileiros. Como a condição bilíngue desses sujeitos se efetiva em uma nação que nega e desconhece o seu plurilinguismo? No segundo eixo deste último capítulo teórico discutimos as particularidades que marcam a aprendizagem da escrita alfabética pelos surdos - especialmente as crianças -, discutindo como as línguas pelas quais esse aluno transita têm sido manejadas pela escola (em especial no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental) e pelo professor quando a questão é a alfabetização e o letramento na 2ª língua.

No 4º capítulo explanaremos sobre as nossas escolhas metodológicas pela Etnografia e Observação Participante assim como apresentaremos os principais aspectos da pesquisa de campo que fizemos ao longo de todo o ano de 2013 em duas escolas de surdos do município de Fortaleza: a chegada, a aceitação do grupo, as professoras colaboradoras e a sistemática das observações. Também apresentamos nossa sistemática de análise dos dados, ou seja, a forma como organizamos e refletimos sobre as informações, percepções, acontecimentos e relatos frutos de mais de 280 horas de permanência nas duas escolas. Apresentamos ainda nesse capítulo uma síntese das sete categorias que elaboramos para a organização dos dados.

Os três últimos capítulos materializam a nossa análise e discussão dos dados organizados da seguinte forma: capítulo 5 (“Práticas pedagógicas e abordagens educacionais para surdos nas escolas pesquisadas”) apresenta as duas primeiras categorias: “Escolas e professoras bilíngues? sobre as abordagens de ensino e as práticas pedagógicas das professoras e escolas pesquisadas” e “Vamos de novo? sobre o lugar do erro, da cópia, da repetição e das estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem”. O capítulo 6, “Lendo e escrevendo na escola bilíngue”, é o mais extenso e apresenta a 3ª, a 4ª e a 5ª categorias, intituladas respectivamente: “(Poucos) os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras”, “A leitura e o fantasma do Português sinalizado” e “Produção textual na sala de aula: escrever só no final?”. O último dos capítulos de análise é o 7, “Estratégias de ensino para surdos” que congrega as categorias 6 (“O Português sem o som: sobre conteúdos e estratégias sonoras e estratégias visuais de acesso ao escrito”) e 7 (“2ª ou 1ª língua? refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos”).

Finalizamos o relatório com nossas “Reflexões finais”, apresentando os resultados da pesquisa, incluindo as reflexões e encaminhamentos para futuras investigações e sugestões para a formação docente. Dentre os principais resultados está a constatação que as práticas de ensino de Português para surdos apresentam mudanças importantes, entretanto ainda permanecem marcadas pelas influências oralistas, associacionistas (de aprendizagem) e estruturalistas (de língua).

2 PASSADO E PRESENTE NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Neste capítulo, intencionamos apresentar a historiografia da Educação de surdos, destacando em particular as concepções sobre surdez subjacentes às principais propostas metodológicas e suas implicações para o ensino de Português para surdos, assim como, discutirmos temáticas que vem, desde o final do século XX, impactando as ações na área da Educação de Surdos, como a inclusão escolar e os Estudos Surdos. Para finalizar o capítulo trazemos uma discussão sobre a Pedagogia visual/surda que, a nosso ver, materializa as principais diretrizes do Bilinguismo hoje, também uma reflexão sobre como as diferentes concepções - que parecem coexistir mesmo na atualidade - repercutem nos debates sobre o currículo para os surdos.

2.1 História e contextos

Lopes e Veiga-Neto (2006) afirmam que, nos dias de hoje, os objetivos de luta da comunidade surda relacionam-se predominantemente “as condições de ensino, ao reconhecimento da capacidade surda de aprender e a construção de currículos surdos nos quais os marcadores culturais estejam presentes para além dos conteúdos escolares” (p.81). Da mesma forma, no cenário atual, a surdez, nos diz Skliar (1998) reportando-se a Wrigley (1996), aparece - mesmo que ainda não em todos os discursos e contextos - como uma questão epistemológica, problematizando a relação conhecimento/saber e poder, e, dessa forma, perturbando, contestando a ideologia dominante na Educação de Surdos do último século, onde a surdez era identificada – predominantemente - com deficiência e incapacitação.

Vivemos atualmente um período de “virada de mesa”, de ruptura com o sujeito moderno e de reconhecimento das dinâmicas de poder envolvidas em relações diversas como as de etnia, de gênero, de sexualidade e de raça. Nas últimas décadas, diversas “minorias” têm afirmado positivamente sua identidade - dentre elas também os ditos deficientes e os surdos - denunciando a dominação sofrida através da necessidade de ser e comportar-se como a maioria e reivindicando uma adequação da sociedade em torno das suas particularidades (e não mais o contrário).

Buscamos nesta pesquisa tentar entender os desdobramentos dessas mudanças tão significativas para o campo da Educação de Surdos e, mais especificamente, para a área de ensino de escrita para essas pessoas, e acreditamos que olhar a história nos ajudará a compreender de que forma essa concepção pautada na surdez como diferença linguística e

cultural foi construída, assim como, entender a que questões ela veio responder, como ela tem se estabelecido e como ela se articula com concepções anteriores, contrapondo-as e substituindo-as em relação ao discurso oficial, ao discurso científico e ao discurso do “politicamente correto”.

Certamente, não intencionamos apresentar detalhadamente a história da educação do surdo. Outros, tais como Lane (1989), Sanches (1990), Sacks (1998), Moura (2000) e Leitão (2003), já fizeram isso de forma primorosa, entretanto, recorreremos a esses autores para resgatar em seus relatos, acontecimentos, fatos, personagens e situações que nos ajudem a contextualizar e compreender como tem se apresentado o ensino de escrita para surdos no mundo e no Brasil.

Uma primeira constatação histórica importante diz respeito ao momento em que se passou a acreditar na possibilidade de educar o surdo. As discussões da atualidade e do passado recente - incluindo as tradicionais polêmicas sobre o uso da fala¹⁴ *versus* uso dos sinais - somente tornaram-se possíveis, porque a ideia de incapacidade (irremediável) do surdo foi posta em xeque. Essa primeira representação sobre a surdez, construída na Antiguidade e estabelecida na Idade Média, era partilhada quanto aos ditos deficientes de uma forma geral (BUENO, 1992) e retirava do surdo, não apenas a possibilidade de receber educação, mas também de usufruir de direitos comuns aos “cidadãos” da época, como fazer testamento e até casar (MOURA, 2000)¹⁵.

O primeiro “questionamento” à incapacidade do surdo veio de forma tímida e motivada pelos interesses econômicos de alguns nobres do século XVI e XVII que, não querendo abrir mão de deixar seus bens para os herdeiros surdos, contrataram preceptores para educá-los. O ensino individual que só beneficiou 0,1% dos surdos (SACKS, 1998) inaugura, segundo Souza, uma nova forma de perceber a surdez. Diz a autora:

A Idade Média desemboca na Modernidade com uma nova e embrionária concepção sobre o surdo. A pessoa surda passa a ser percebida como alguém passível de receber instrução e de ser instruída. Esta nova abordagem toma forma no interior dos movimentos sociais e intelectuais de renovação cultural e artística que caracterizaram o Renascimento. O humanismo emergente, supervalorizando o homem e suas realizações, não negou ao surdo sua humanidade, seu potencial humano “natural”. Antes, ofereceu aos pedagogos renascentistas uma excelente oportunidade de mostrar, de fazer realidade este renascer. (SOUZA, 1995, p.72).

¹⁴ Usamos aqui o termo “fala”, como sinônimo de uso da língua oral através da emissão de sons.

¹⁵ Diz ainda Moura (2000) que a igreja católica acreditava que as almas dos surdos não poderiam ser consideradas imortais, porque os mesmos não podiam falar os sacramentos.

Mais do que isso, se entendemos que o conceito de *normalidade* é um produto da modernidade que se desenvolve motivado pelo processo de industrialização e pelas ideias de progresso, produtividade e de adequação social e econômica, aceitaremos que a própria ideia de *incapacitação* - e conseqüentemente de reabilitação - terá surgido apenas em contextos recentes. Lennard Davis (1995, *apud* SILVA, 1997) identifica nos séculos XVIII e XIX a gênese do discurso sobre incapacitação (e do controle sobre ela), que se apresenta como parte de “uma matriz mais ampla de regulação do corpo que inclui o crime, a sexualidade, o gênero, a doença etc.” (SILVA, 1997, p.6).

Assim, mais do que uma nova forma de perceber a surdez, a modernidade a transforma em tema de estudo e foco de atenção da sociedade, dos cientistas e dos educadores, criando - de maneira inédita - um discurso sobre ela que legitima e motiva intervenções, seja como as dos preceptores particulares do século XVII, seja como a do Abade francês Michel de L’Epée, conhecido até hoje pelo acolhimento à comunicação gestual do surdo e pela criação do primeiro espaço institucional público de educação formal para essas pessoas no século XVIII.

É interessante observar que já nessas primeiras experiências de educação do surdo, tanto naquelas propostas de cunho privado, destinadas à nobreza, como naquela oferecida pelo Instituto de Surdos Mudos de Paris à população surda em geral¹⁶, a escrita ocupava um papel relevante. A percepção sobre o surdo surge, como vimos, junto com a certeza de sua incapacitação, e de sua condição desviante de “não ouvinte” que se amplia, e iguala-se como condição de indivíduo “sem linguagem”¹⁷. Tal condição, entretanto, parece ser amenizada se o surdo consegue escrever e ler, já que esta última também representa a língua(gem), permite a troca de informações e vem ocupando cada vez mais um lugar importante nas diferentes práticas sociais.

Silva (1997), fundamentado em Davis, nos lembra que a escrita vem, progressivamente, sendo percebida como experiência visual - e não apenas oral - e identifica no século XVIII, o momento em que a experiência silenciosa da leitura se consolida como forma de chegar eficazmente ao escrito, qualificando assim, a escrita, como forma de linguagem e comunicação acessível aos surdos.

¹⁶ Trata-se da escola criada pelo Abade L’Epée em 1755 em Paris (SACKS,1998). A escola, com ensino apenas para surdos, passou a ser chamada, em 1991, de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

¹⁷ Desde Aristóteles, a ausência de audição que impossibilita um aprendizado natural da fala tem sido interpretada como ausência de linguagem, embora fala e linguagem sejam dois fenômenos diferentes, podendo esta última se materializar em línguas não orais auditivas, como são as línguas de sinais. Discutiremos esta questão no capítulo 3.

Mesmo antes do século XVIII a conexão entre surdez e escrita parece já haver sido estabelecida. Sobre isso, Souza (1995) diz que o Código Justiniano – legislação do ano 529 e ainda vigente por ocasião das primeiras experiências de educação de surdos – “já previa que os surdos que pudessem receber educação formal teriam seus direitos legais preservados e poderiam herdar propriedades, dirigindo seus assuntos através da escrita”¹⁸(p72). Assim, é que os preceptores do século XVI e XVII – como os espanhóis Pedro Ponce de Leon e Juan Martin Pablo Bonet – ensinavam Física e Astronomia, mas também Latim, Grego e Italiano (GOLDFELD, 1997). Ensinavam aos ricos herdeiros surdos a ler e escrever, através de recursos variados, dentre os quais destacamos o alfabeto manual, representação gestual das letras da língua majoritária.

A importância social atribuída ao conhecimento da escrita faz com que o aprendizado desta, mais do que o da fala, fosse foco do trabalho dos preceptores e tivesse continuidade em L’Epée, que de forma inédita na história da educação de surdos, criou um espaço institucional de ensino, voltado para surdos de classes “não nobres” e valorizou a comunicação sinalizada utilizada por esse grupo. Sacks (1998) afirma que a iniciativa do abade rendeu muitos frutos, conseguindo formar filósofos, engenheiros e escritores surdos e que, por essa razão, recebeu apoio financeiro do governo francês para que se multiplicasse, chegando, em 1789 - 34 anos após sua criação - a um total de 21 escolas espalhadas pela França e Europa com um grande contingente de profissionais surdos formados, muitos deles exercendo a docência junto a outros alunos surdos¹⁹.

L’Epée, em uma obra publicada em 1776 (apud LANE, 1989), deixou claro que a comunicação dos surdos não expressava apenas ideias concretas - como pensavam alguns -, e rejeitou o ensino da fala por entender que tomava tempo demais. O abade enxergava na escrita uma fonte importante para a formação humana e acadêmica do surdo e entendia que se adaptássemos os sinais franceses, ajustando-os à gramática do francês falado, o surdo conseguiria escrever. L’Epée, como os demais estudiosos da época, não conseguia perceber que a língua de sinais era outra língua e que a sua materialidade gestual não significava ausência de organização gramatical. Assim é que resolve colocar os sinais na gramática do francês falado/escrito, criando um sistema artificial de língua conhecido como “sinais metódicos”.

Lane (1989) e Souza (1998) entendem que, a despeito das contribuições que a iniciativa de L’Epée deixou, a proposta dos *sinais metódicos* revela não apenas o

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ Segundo Sacks (1998), por volta de 1880, mais de 50% dos educadores de surdos eram surdos.

desconhecimento linguístico quanto à “*linguagem em ação*”²⁰ dos surdos - que a despeito da materialização não sonora também era uma língua e tinha/tem sua própria gramática - mas também que partilhava com a proposta oralista o mesmo enfoque reabilitador, empenhado em instituir a língua majoritária para o surdo. Fica então a questão se os sinais metódicos transformaram o Gestualismo de L’Epée em uma proposta de monolínguismo disfarçada, assim como fica a questão sobre como essa abordagem linguística artificial repercutiu na aprendizagem da escrita dos surdos franceses. Sobre isso, Banks-Leite; Souza (2000) afirmam que Sicard, o substituto de L’Epée na direção do Instituto de Surdos Mudos de Paris, teceu críticas severas ao abade, dizendo que ele

investiu muito no léxico gestual e no ensino de sua decodificação para o francês. Dessa forma, os surdos eram capazes de copiar textos enormes e abstratos sem entenderem, em francês nenhuma palavra. Não pode esta linguagem abrir as portas para a gramática francesa. (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000.p.79).

De fato, organizar ações - médicas ou pedagógicas - que aproximem o surdo da língua majoritária oral sempre foi e continua sendo um imperativo na relação da sociedade com o surdo. O que se modifica, ao longo do tempo, quanto a essa expectativa, é o lugar de centralidade e exclusividade - ou não - que essa língua ocupa, assim como a modalidade que receberá mais atenção. Hoje, a proposta bilíngue defende um aprendizado eficiente, mas não exclusivo, nem prioritário, e nem direto²¹ da modalidade escrita, enquanto no século XVIII e XIX as propostas variavam entre um aprendizado prioritário da escrita com a mediação de uma oralidade disfarçada nos sinais, em L’Epée, e um aprendizado exclusivo da língua majoritária em ambas as modalidades, embora preferencialmente na modalidade falada, no Oralismo.

Falemos um pouco sobre essa segunda situação, já que ela reina absoluta durante todo o final do século XIX até meados do século XX. Começamos situando o início dessa proposta que parece se revelar já em algumas das primeiras experiências de educação do surdo, tais como as intervenções do suíço Johan Conrad Ammon (1669-1724) e do português Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), e que ganha força quando da criação da primeira escola oralista, pelo conhecido educador alemão Samuel Heinicke. Essa instituição, criada no século XVIII, partilhou com o Instituto de Surdos Mudos de Paris, a condição de primeira instituição pública de ensino para surdos, mas que ao contrário desta última, não recebeu suficiente apoio

²⁰ Esse era o termo utilizado pelo filósofo Condillac nos séculos XVIII e XIX para referir-se a manifestações comunicativas naturais de gestos, expressões faciais e sons inarticulados. Em oposição à linguagem de ação haveria a fala (a língua) denominada como “*linguagem artificial*” (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000).

²¹ Estamos chamando de “*aprendizado direto*” aquele que acontece apenas com mediação da própria língua – oral - que está sendo aprendida, seja através de fala e escrita ou só através da escrita. No Bilinguismo esse aprendizado acontece de forma indireta, ou seja, mediado pela língua de sinais.

financeiro para que se expandisse e se multiplicasse pela Europa. Heinicke tinha uma metodologia oralista e acreditava no ensino através da fala e da leitura labial, o que dificultava um aprendizado rápido dos conteúdos escolares, assim é que enquanto L'Epée alfabetizava e instruía centenas de surdos em um ano, Heinicke, em período correlato não formava mais de uma dezena (LANE, 1989).

Apesar dos resultados pouco satisfatórios alcançados na experiência alemã, a ideia de fazer o surdo falar e de ensiná-lo através da fala encontra muitos adeptos, tais como o inglês Thomas Braidwood e o famoso inventor do telefone, o americano Alexander Gran Bell²². Tal proposta se apoia na concepção da surdez como patologia, como deficiência da fala e da audição e desvio da normalidade que precisa ser corrigido, e ganhará muita força no século XIX, quando as ideias nacionalistas - de unificação linguística -, estiverem em alta.

Dessa forma, é que em 1880, acontece em Milão, na Itália, o *II Congresso Internacional de Surdo-Mudez*, ou “Congresso de Milão”, hoje amplamente conhecido como momento de institucionalização e formalização da proposta oralista. Nesse histórico evento, alguns dos educadores citados acima (todos ouvintes), representando diferentes países (todos da Europa, além dos Estados Unidos) convencem seus pares da ilusória promessa de dar ao surdo aquilo que nós ouvintes tínhamos e que - supostamente - identificava a normalidade: a comunicação oral. Ouvir e falar passam a ser os objetivos principais da educação do surdo²³, transformando os espaços educacionais na Europa, Estados Unidos e posteriormente no Brasil em ambientes clínicos mais focados na (re)habilitação da fala do que na aprendizagem e formação geral do surdo.

A argumentação explícita em defesa da proposta oralista aponta como objetivo a integração do surdo junto à maioria ouvinte, e nesse contexto do final do século XIX, buscará a hegemonia apoiando-se em uma ideia de grande aceitação na época, a da homogeneidade linguística, ou melhor, a ideia de que tal homogeneidade salvaguardaria a unidade – e consequentemente a força - de uma nação. Retirar de cena a língua de sinais, além de ser apropriado a essa meta da unificação linguística, representava uma importante ação de “cura” da surdez, já que como manifestação comunicativa dos ditos “deficientes”, os sinais eram identificados como materialização desse desvio, sendo destituídos do seu valor linguístico. É

²² Fala-se que Gran Bell, filho e marido de surdas, empenhou-se arduamente em “normalizar” o surdo, criando tecnologias que o ajudassem a “ouvir” e falar, e que sua mais conhecida invenção - o telefone - seria consequência dessas experiências. Ver sobre isso: <http://museudoaparelhoauditivo.com.br/publicacoes-alexander-graham-bell.php>. Acessado em Novembro/2013.

²³ “Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos mudos” (trecho do relatório do congresso apud MOURA, 2000).

esse forte registro da surdez no campo da deficiência e da patologia, construído e mantido por nossos ideais modernos de normalidade, que explicam como a proposta e especialmente os bons resultados das escolas de orientação gestualista instituídas por L'Épée - que já havia falecido há quase um século por ocasião do Congresso de Milão - foram ignorados durante todo o final do século XIX até meados do século XX.

Há, na literatura sobre a surdez, muitos relatos denunciadores deste período de supremacia das ideias oralistas. Quando pôde ser “ouvido”, o surdo revelou que a escola, em especial, mas também todos os mecanismos e instâncias sociais como a família e os especialistas agiram de forma opressiva, ignorando suas necessidades linguísticas comunicativas, proibindo os sinais, o contato com os surdos mais experientes e impondo a oralidade ainda que o surdo não conseguisse nem expressar-se através dela e nem entender o que o outro dizia²⁴.

A inadequação das imposições oralistas pode ser aferida não apenas pelo sofrimento relatado pelos surdos²⁵, mas também pelos resultados educacionais concretos que, como já mencionado na introdução deste trabalho, apontam para um fracasso em massa de aprendizagem, de permanência e continuidade da formação acadêmica de surdos dos mais diferentes espaços geográficos, sociais ou econômicos. Dessa forma, os surdos entram na 2ª metade do século XX com níveis baixos de escolaridade e atraso no desenvolvimento linguístico, sendo vistos pela sociedade como sujeitos pouco capazes, que apresentam problemas cognitivos e problemas de aprendizagem (FERREIRA BRITO, 1993).

2.2 A Educação de surdos na contemporaneidade: Estudos Surdos, inclusão e outras questões

Nas últimas três ou quatro décadas o mundo tem assistido ao movimento de desconstrução das certezas oralistas e da afirmação da positividade da surdez e da língua de sinais. Os elementos para essa desconstrução partiram de diferentes pontos, dentre eles destacamos três principais: primeiro, os movimentos surdos organizados, que não apenas mantiveram viva a língua de sinais, como também criaram nas associações e federações de surdos, espaços de encontro, fortalecimento do grupo e mobilização política junto a sociedade ouvinte. Segundo, os estudos linguísticos, iniciados por William Stokoe (1960), “descobrimo”, na língua de sinais americana, os elementos que a identificavam como língua

²⁴ Sobre isso ver relatos como o da surda francesa Emmanuelle Laborit (1993).

²⁵ Sobre isso ver Leitão (2003).

de fato - e não mímica -; e por fim as investigações no campo da Psicologia, Neurologia e Educação que estabeleceram uma correlação entre linguagem, desenvolvimento e aprendizagem por um lado, e por outro identificaram nas crianças sinalizadoras - filhas de surdos - uma participação da língua de sinais em relação a esses processos, semelhante ao papel que a língua oral desempenha na vida da criança ouvinte, colocando as primeiras em vantagem quando comparadas com crianças surdas não sinalizadoras (BEHARES, 1993; GOLDFELD, 1997).

O primeiro impacto educacional desse estremecimento das certezas oralistas foi sentido já na década de 1970. A convicção de que a “mímica dos surdos” só atrapalhava e que fortalecia a “patologia” do não ouvir, distraíndo o surdo do aprendizado rigoroso da fala e prejudicando sua integração ao mundo ouvinte, cedeu lugar à preocupação com o bem estar emocional do surdo e com a constatação de que o surdo não estava desenvolvendo a fala como era esperado. A língua de sinais passou a ser “tolerada” (FERREIRA BRITO, 1993) e pode então entrar oficialmente na escola, desde que ajudasse no aprendizado da língua oral. O fim da proibição ao uso dos sinais nas escolas e demais espaços em que o surdo circulava não representou, todavia, uma mudança paradigmática na Educação de Surdos, mas permitiu que os educadores comesçassem a prestar atenção em aspectos mais pedagógicos e de formação geral do aluno. Os professores poderiam utilizar - caso soubessem - a língua de sinais na situação de ensino, juntamente com a própria fala, assim como todo e qualquer recurso gestual, tátil, visual ou sonoro (e até olfativo!) que pudesse servir para comunicação.

Era a proposta da chamada “Comunicação Total”, abordagem educacional que, na opinião de muitos (FERREIRA-BRITO, 1993; SOUZA, 1995 e 1998; GÓES, 1999, dentre outros), não passou de um Oralismo disfarçado. Os sinais não eram mais proibidos como na proposta oralista, mas também não eram reconhecidos como 1ª língua dos surdos. Igualavam-se a gestos, toques e cheiros que seriam agora tolerados, já que mais importante que fazer o surdo falar - pelo menos num primeiro momento - seria permitir alguma comunicação.

No campo do ensino da escrita, essa abordagem teve grande aceitação por parte dos professores – ouvintes, obviamente - que sentiam grandes dificuldades em fazer o surdo chegar até o som para decodificar a escrita e supostamente (apenas supostamente) entendê-la. Acreditaram que se pudessem transformar cada conjunto de sons - ou cada palavra - em um sinal, em um elemento gestual, visual poderiam vencer as dificuldades de acesso ao texto, já amplamente conhecidas pelos educadores de surdo. Era o chamado *Português sinalizado*, que de forma bem semelhante aos sinais metódicos criados pelo abade L’Epée, subordinava a língua de sinais à estrutura da língua majoritária oral. Para realizar essa “aproximação”,

criavam-se sinais para representar elementos da língua oral que não existiam na outra língua²⁶, como por exemplo, os artigos e diversas preposições, criando um sistema artificial sem correspondência na língua de sinais e sem um padrão estabelecido (cada professor, cada escola inventava seus próprios sinais).

O *Português sinalizado* é uma prática que aparece junto com o chamado *Bimodalismo* que é o uso concomitante das duas línguas. Sinalizar e falar ao mesmo tempo pode parecer possível, já que as línguas têm materialidades diferentes, entretanto, embora som e gesto não concorram enquanto manifestação sensorial, as diferenças estruturais entre as línguas - incluindo aí o uso eventual da língua e da boca para compor sinais e a simultaneidade de parâmetros em alguns enunciados da língua de sinais - impedem que essa junção seja frutífera do ponto de vista linguístico e comunicativo.

A escolha pela junção das línguas durante o ato comunicativo (Bimodalismo) aparece também junto aos surdos que dominam total ou parcialmente a língua oral em situações de comunicação com ouvintes (especialmente se eles acreditarem que o interlocutor ouvinte não domina suficientemente a língua de sinais), mas, certamente, trata-se de uma criação do ouvinte e é este quem mais a utiliza. Sabe-se que esta escolha, assim como acontece com o Português sinalizado, subordina a língua de sinais à língua oral e que gera, segundo Góes (1999), uma confusão nos alunos surdos que passam a achar que Português e Libras são uma coisa só, que aparece às vezes na forma escrita, às vezes em sinais, ou ainda na forma oral²⁷.

As práticas bimodais e o Português sinalizado são hoje duramente criticados por pesquisadores e professores simpatizantes da abordagem bilíngue de educação, não apenas pela evidente desvalorização que essas práticas fazem da língua de sinais, igualando-a a sistemas comunicativos mais simples, mas também pelos resultados de pesquisa (GOÉS, 1999; FERREIRA BRITO, 1993) que apontam a ineficácia dessas práticas na formação da competência linguística dos alunos surdos, em especial no acesso à escrita da língua oral.

Essas práticas foram bastante presentes no Brasil nas décadas de 1970, 1980 e até mesmo 1990, e, como a própria Comunicação Total que as abrange, parece ter ganhado espaço porque ao mesmo tempo em que reconhecia a inoperância da imposição exclusiva da fala proposta pelo Oralismo, também assegurava a continuidade desse discurso que negava o

²⁶ Não existem apenas enquanto categorias gramaticais independentes. Ressalta-se - falaremos disto no 2º capítulo - que as línguas de sinais são tão completas quanto às línguas orais e que as funções desempenhadas por artigos ou preposições nas línguas orais são contempladas através de recursos espaciais ou na modificação do movimento nas línguas de sinais.

²⁷ Essa confusão dificulta um aprendizado das duas línguas pelo surdo que respeite as suas regularidades, especialmente da 2ª língua - Português - alimentando a falsa ideia de que temos uma mesma estrutura para ambas.

status linguístico da Libras e conseqüentemente mantinha o surdo na posição de deficiente que precisa ser reabilitado. A Comunicação Total parecia ser o conciliador das diferentes posições, o “meio-termo” que agradaria ao (ouvinte) oralista, convicto de sua superioridade linguística e ao surdo que junto com alguns ouvintes, pesquisadores ou militantes, reivindicava o reconhecimento positivo de sua diferença.

É certo que o uso simultâneo das duas línguas pode ser um indício da pouca competência do locutor em uma delas, mas também acreditamos, juntamente com Grosjean (1982) que em situações nas quais duas ou mais línguas dividem um mesmo território geográfico, as línguas disputam espaço e funções na vida de seus usuários. A língua relaciona-se às questões de poder e identidade dos grupos envolvidos, assim usá-la ou não, de forma pura ou misturada - como faz a Comunicação Total - é revelador quanto à dinâmica dessa “disputa”.

Não por acaso, que à medida que os surdos, enquanto minoria linguística politicamente organizada, se fortalecem, as práticas de ensino alicerçadas na Comunicação Total tendem a ser mais questionadas e vão diminuindo no espaço escolar, dando lugar às propostas bilíngues. Tais propostas fortalecem-se a partir da perspectiva Socioantropológica e dos Estudos Culturais em Educação (SKLIAR, 1997; 1998) que refutam de forma mais objetiva e radical as verdades disseminadas pelo Oralismo, inclusive aquelas que afirmam que as línguas de sinais são mímicas incapazes de transmitir conteúdos abstratos. A condição de língua já identificada por Stokoe traz implicações educacionais importantes a partir da Educação Bilíngue, que não apenas rejeita o uso combinado e simultâneo das duas línguas, como também explicita que a língua de sinais deve ser a 1ª língua do surdo e a língua de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando observamos as diferentes experiências de implementação da educação bilíngue como, por exemplo, da Suécia, da Dinamarca (ambas iniciadas no início da década de 1980), da Venezuela e do Uruguai (final da década de 1980), é possível perceber que tais experiências podem assumir características bem diferentes umas das outras, mas que terão em comum os rearranjos linguísticos (MOURA, 2000). De fato, diante do termo “bilíngue” usado para adjetivar a nova proposta de educação para o surdo, somos levados a pensar em mudanças de ordem linguística, já que é isso que a palavra sugere: “bi - duas - línguas”. A educação bilíngue para surdos nega o monolíngüístico tradicionalmente presente na

educação desse grupo, entretanto, é possível afirmar a partir de Dorziat, 1999, Skliar, 1997, Skliar, 1999, dentre outros, que a proposta é bem mais do que isso²⁸.

É relevante, neste momento, explicitar as teorias que vem alimentando a construção da educação/concepção bilíngue, de forma que possamos entender melhor a que ela se propõe. A educação bilíngue para surdos, como mencionamos anteriormente, aparece como um questionamento às certezas oralistas que impunham ao surdo o aprendizado da língua oral, acreditando que a ausência das capacidades de ouvir e falar o condenaria a atrasos linguístico, cognitivo, social e emocional, e a uma condição de não integração a sociedade-majoritariamente ouvinte. No campo da Educação Especial, na qual a surdez está inscrita²⁹, tais questionamentos vieram da concepção Socioantropológica (SKLIAR, 1997). Tal concepção dá vazão, a partir da década de 1960, ao ponto de vista de outros especialistas que não os da área médica, tais como o sociólogo, o antropólogo e o linguista. Enquanto os profissionais da saúde enxergavam a ausência da audição - e, portanto, a falta, a deficiência - como elemento definidor da surdez, os demais percebiam na língua de sinais esse elemento que é não apenas aglutinador do grupo e de suas lutas, mas também de suas identidades. Como diz Skliar, 1997: “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam então uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (p.103).

A concepção Socioantropológica fundamenta-se em uma perspectiva Sócio-histórica que concebe o ser humano (seu desenvolvimento, seu psiquismo) como fruto das relações sociais. Vygotsky (1989), principal expoente desse enfoque entende que as nossas condições biológicas não repercutem tanto no que nos tornamos quanto as condições culturais, assim, todas as “dificuldades” apontadas pelo Oralismo/concepção Clínico-Terapêutica como estando etiologicamente ligadas a surdez, seriam, na verdade, problemáticas decorrentes de relações sociais inadequadas, em que a língua de sinais fica de fora (GOLDFELD, 1997). Para Skliar (1997), Vygotsky não ignorava a existência do déficit (sensorial auditivo no caso do surdo), mas não o via simplesmente como uma limitação quantitativa do desenvolvimento; acreditava que a criança “deficiente” /surda não teria desenvolvido menos que as outras e sim de um modo diferente. Da mesma forma, acreditava que a melhor opção educacional para essas crianças fosse a compensação, a caracterização

²⁸ Sobre o Bilinguismo como proposta educacional para surdos, conferir também a Introdução deste trabalho.

²⁹ Skliar (1998) nos lembra que, desde uma concepção cultural e socioantropológica, a surdez não será definida como deficiência, mas que mesmo assim ela está inscrita nesse campo discursivo.

positiva do déficit, ou seja, uma educação baseada na “organização especial de suas funções e em suas características positivas” (SKLIAR, 1997, p.106).

A partir da visão Socioantropológica não é o déficit que orienta a prática educacional e nem a definição da surdez³⁰. O surdo não é o indivíduo que é “deficiente da audição”, mas aquele que funciona visualmente, tanto nos aspectos linguísticos, como cognitivos, estéticos, artísticos ou éticos (SKLIAR, 1999). A diferença sobrepõe-se à deficiência e abre espaço para perceber as particularidades linguísticas e culturais dos surdos e para problematizar a identidade como uma construção política. É por isso que falar de uma educação bilíngue para surdos é também falar de uma educação bicultural. A compreensão de que há também particularidades culturais na comunidade surda é fundamental para conceituá-la a partir da DIFERENÇA e isso vem se tornando possível a partir da inserção da discussão sobre a surdez no campo dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais podem ser compreendidos como uma proposta cuja origem remete a década de 1960 (Centro de Birmingham na Inglaterra) e que atualmente tem forte presença na teorização social, inclusive na Educação, orientando a investigação de variadas temáticas como gênero, raça e sexualidade. Em qualquer dessas - ou de outras - temáticas o foco de análise será sempre a “cultura”, entendida agora, segundo Silva (2009) não como as grandes obras, privilégio de poucos, mas como a experiência vivida por todo e qualquer grupo social, como campo de produção de significados através do qual esses diferentes grupos, em posições diferentes de poder, lutam para impor seus significados ao restante da sociedade. Há aqui, nos Estudos Culturais, segundo Tony Bennet (*apud* NELSON *et al.*, 1995) “o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior das relações de poder” (p.11), e nessas análises, é esperado que os pesquisadores sejam politicamente engajados e que nas críticas que fazem das relações de poder, tomem partido dos grupos em desvantagem (SILVA, 2009).

Os Estudos Culturais entendem também que os “objetos” (conceitos, instituições, práticas) sob análise são “artefatos culturais”, ou seja, partem da concepção de que tais objetos, não são naturais, mas foram “inventados”, construídos e que ao longo do tempo, nas interações sociais por conta das disputas de poder passam a ser naturalizados, têm sua origem

³⁰ Neste enfoque o “problema” não é o indivíduo ou a sua “deficiência”, e sim o entorno, o contexto e como esse entorno se ajusta, como se relaciona com as características daqueles indivíduos. Consonante com esse enfoque está a concepção de deficiência presente na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007/2009), que diz no item “e” do Preâmbulo: “(...) a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Para ver o texto da Convenção na íntegra, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

social esquecida, sendo tarefa da análise cultural, desconstruir, expor esse processo de naturalização. A “surdez”, tomada como objeto de análise nessa perspectiva dos Estudos Culturais, também passa a ser compreendida como uma “invenção”, como uma construção que durante todo o último século estruturou-se a partir do discurso ouvintista dominante³¹. Nesta perspectiva é possível negar a definição da surdez como deficiência, mesmo diante dos sólidos argumentos de que o surdo, ao contrário do resto de nós, não ouve (fato biológico irrefutável), porque se acredita que a realidade nunca é uma só absoluta, ao contrário, cada grupo atribuirá os seus próprios significados a esta realidade com a sua visão de mundo e seu ponto de vista, e as disputas de poder determinarão os pontos de vistas que predominarão³². É por isso, como nos lembra Silva (1997), que numa perspectiva cultural não é mais a surdez o “problema” e sim o(s) ponto(s) de vista, ou os discursos sobre ela.

Os Estudos Culturais entendem que as “verdades” sobre a surdez são discursos que se estabelecem e se naturalizam a partir da força dos grupos que as apresentam. É por isso que Owen Wrigley na obra “A Política da Surdez” (*The Politics of Deafness* - 1996), afirma que a “*Surdez não é um tema de audiologia e sim de epistemologia*”, entendendo epistemologia no sentido político, foucaultiano, ou seja, para o que remete às conexões entre conhecimento e poder. Nos Estudos Culturais todo saber sobre a surdez é colocado sob suspeita e as questões são invertidas, ou seja, ao invés de problematizar o surdo, fazemos isso com o discurso dos especialistas, dos otorrinos, dos fonoaudiólogos, dos educadores.

Tomaz Tadeu da Silva (1997) entende que essa obra de Wrigley de 1996 juntamente com a de Lennard Davis (“*Enforcing normalcy: disability deafness and the body*”) de 1995 colocam definitivamente o tema da “surdez” no campo dos Estudos Culturais, problematizando-a como questão política, histórica, social e tirando-a do âmbito das perspectivas médicas, assistencialistas, terapêuticas que têm historicamente predominado. No Brasil, a aproximação entre a surdez e os Estudos Culturais vai dar origem aos chamados “Estudos Surdos”, que segundo Lopes (1998) foi o termo utilizado para nomear o grupo de pesquisa do professor Carlos Skliar no Rio Grande do Sul na década de 1990, e se define nas

³¹ Segundo Carlos Skliar (1998), o Ouvintismo diz respeito a “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (...) um olhar em que acontecem as percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (p.15).

³² Sobre essas variadas possibilidades de significação, Sacks (1998) nos fornece um exemplo interessante. Na ilha de *Martha's Vineyard* nos Estados Unidos, durante muito tempo quase 25% da população era surda e embora atualmente não haja mais surdos na ilha é comum ver as pessoas interagindo em língua de sinais. Sacks, ao visitar a ilha e conversar com os moradores percebeu que lá a surdez não era sentida como um problema, mas como uma diferença qualquer, semelhante à diferença, por exemplo, de cor dos cabelos. Significados semelhantes são atribuídos à surdez dentre os índios Urubu Kaapor do estado do Maranhão onde há um grande contingente de surdos (FERREIRA BRITO, 1993).

palavras do próprio (SKLIAR, 1998) como “programa de pesquisa em educação onde as identidades, a língua, os projetos educacionais, a história, a arte, a comunidade e as culturas surdas são entendidos a partir da diferença e do seu reconhecimento político” (p.5). Nos Estudos Surdos, supõe-se ainda uma quebra da dependência representacional com a Educação Especial, local onde, segundo Skliar (1998; 1999), a surdez é disfarçada e a diferença negada.

Desde a inserção da surdez nos Estudos Culturais há, de fato, uma tentativa de ruptura mais radical com o discurso da Educação Especial (reabilitadora, oralista). Não por acaso temos assistido, na última década no Brasil, a um movimento de crescimento da proposta bilíngue (fundamentada nos Estudos Surdos) que teve na aprovação da Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5626 de 2005 um fortalecimento importante. O Decreto revela, em diferentes trechos, que incorpora a perspectiva bilíngue, seja na forma como define o surdo³³, seja nos encaminhamentos para formação de professores em geral (que devem conhecer a Libras), ou professores surdos (que têm prioridade nos cursos de formação para ensino de surdos: Letras Libras e Pedagogia Bilíngue), ou professores de Português como 2ª língua, ou ainda também na determinação de que os alunos surdos devem receber uma educação bilíngue, sendo inseridos em classes ou escolas bilíngues - no caso da educação infantil e ensino fundamental I - e em escolas bilíngues ou escolas comuns com intérprete de Libras e com professores cientes das particularidades linguísticas dos surdos - no caso do fundamental II e ensino médio - (art.22).

De fato, a implementação e a garantia da continuidade de ESCOLAS bilíngues têm sido atualmente uma das principais reivindicações do movimento surdo organizado, assim como de inúmeros pesquisadores³⁴, pois entendem que, para que a proposta bilíngue se efetive, é necessária uma reorganização profunda da arquitetura escolar, atingindo o currículo, a relação entre os profissionais surdos e ouvintes, a relação entre as línguas, a apresentação da língua de sinais como 1ª língua (portanto, língua de instrução, utilizada nas avaliações, nas reuniões, nas produções culturais etc). Tamanha reorganização poderia não se efetivar nas escolas regulares, onde o único profissional surdo costuma ser o instrutor do contraturno (se

³³ “Aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (art. 2º).

³⁴ Ver sobre isso o documento da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. “A Educação que nós surdos queremos”. Documento elaborado no Pré - congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado) e o documento “Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante” disponibilizado na internet em 08 de junho de 2012.

houver), onde a maioria da comunidade escolar não domina a língua de sinais, e onde a surdez não é identificada a uma cultura específica³⁵.

Apesar do exposto desejo da comunidade surda de que a educação para o surdo se efetive em escolas bilíngues e apesar das orientações do Decreto 5626/05, as políticas educacionais brasileiras das duas últimas décadas não têm acolhido de bom grado essa solicitação. Documentos como a *Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (2007) e o material do *Atendimento Educacional Especializado* (2010)³⁶, revelam essa firme orientação do governo brasileiro de que as crianças e jovens surdos devem, assim como todos os demais considerados deficientes, estudar nas escolas comuns junto às outras crianças e jovens sem deficiência.

O primeiro dos dois documentos mencionados empenha-se em convencer o leitor de que escolas ou classes onde estudem apenas sujeitos “deficientes” são escolhas equivocadas que ferem a lei (o documento faz um retrospecto da legislação da educação especial desde a década de 1960) e que estão diretamente relacionadas ao ensino terapêutico não pedagógico, como se o espaço físico e não as concepções subjacentes às práticas educacionais determinassem esse tipo de problemática. O documento de 15 páginas usa dispositivos discursivos (às vezes sutis) para estabelecer uma relação inquestionável entre “Educação especial” e “segregação, discriminação, exclusão e Educação clínica terapêutica”, apresentando a “escola inclusiva” como necessariamente o oposto disto. Nenhuma reflexão que considere as problemáticas comuns aos dois espaços (regular x especial) é feita, mantendo uma visão dicotômica e superficial em relação à questão da educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2007).

De fato, a “Educação Inclusiva” apresenta-se como um movimento mundial (ver, por exemplo, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990 e a *Declaração de Salamanca*, de 1994) com forte e crescente alcance na Educação brasileira e que vem aparecendo na nossa legislação já desde a LDB de 1961, passando pela Constituição Federal de 1988³⁷, pela LDB de 1996, e chegando a atualidade através de uma série de decretos e leis menores. A proposta é certamente interessante se percebida como possibilidade de

³⁵ Como exemplo, citamos a publicação que orienta a inclusão de surdos do Atendimento Educacional Especializado, produzido pelo Ministério da Educação e Universidade Federal do Ceará (ver nota 29). Apesar de indicar que assume uma orientação bilíngue não menciona uma única vez as especificidades culturais da surdez, tratando-a como uma diferença exclusivamente linguística.

³⁶ A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

³⁷ Diz o artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

democratização do acesso ao ensino, estendendo-o a grupos - como o das pessoas com deficiência - que historicamente têm ficado excluídos das experiências de escolarização e/ou tido acesso a espaços institucionais mais terapêuticos do que pedagógicos (MAZZOTTA, 2005). Em parte, isso talvez se efetive para alguns dos sujeitos considerados deficientes, entretanto, parecem existir muitas lacunas na concretização da proposta que insiste em pensar o funcionamento da escola e das práticas pedagógicas como se todos esses diferentes grupos (surdos, cegos, deficientes físicos, deficientes intelectuais, autistas etc.) funcionassem da mesma maneira.

Na prática, a chamada “educação inclusiva” tem se preocupado prioritariamente em colocar todas as crianças nos mesmos espaços físicos (DORZIAT, 2009; GÓES; TARTUCI, 2012; GÓES; SOUZA, 1999). Não apenas aquelas que não recebiam escolarização como também as que estavam em escolas especializadas. Considerando as evidentes dificuldades que existem em oferecer uma mesma aula (ao mesmo tempo) a crianças surdas e cegas, ou ainda a crianças deficientes intelectuais e com altas habilidades, a educação inclusiva vem tentando homogeneizar os grupos, minimizar as diferenças entre as crianças para viabilizar esse empreendimento, para tornar eficiente e satisfatória, para todos, a proposta (já) oferecida às crianças ditas normais. Faz isso através de mecanismos sutis, como por exemplo, limitando a quantidade de alunos por deficiência em uma sala³⁸.

Lunardi (2006) entende que a Educação inclusiva, embora se (auto) apresente como uma alternativa de superação das práticas reabilitadoras e normatizadoras da antiga escola especial, vem, na verdade, dar continuidade a essa normatização, sofisticando e intensificando mecanismos de disciplinamento. Ao invés de simplesmente “eliminar” a anormalidade (como acontecia na antiga educação especial), busca “distingui-la e distribuí-la permitindo que algumas formas mais próximas da média sejam praticamente invisíveis, enquanto outras visibilizadas e estigmatizadas” (p.188). Nesse sentido, relembro a entrevista de uma renomada pesquisadora da educação especial/inclusiva (REVISTA NOVA ESCOLA, maio 2005) declarando que era “possível e até preferível que as crianças surdas fossem

³⁸ Em Fortaleza, a *Resolução N° 001/2009 – Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - afirma em seu Artigo 8°*: “Nas turmas em que houver estudantes com deficiência ou transtorno do desenvolvimento global, o número de educandos deverá ser reduzido, considerando a seguinte composição: § 1° O número máximo de estudantes com deficiência, superdotação ou transtorno global do desenvolvimento poderá ser até 02 (dois) estudantes por turma”. No Ceará, a resolução N° 436/2012 do Conselho Estadual de Educação que fixa normas para a Educação especial no estado, propõe algo semelhante no seu artigo 13 parágrafo 1°, mas logo no parágrafo seguinte abre a exceção: “§ 2° Os alunos com surdez, deverão ser matriculados, se possível, em maior número na mesma sala de aula ou em escolas e/ou salas de aula bilíngues preservando assim a interação entre os pares surdos e a socialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

educadas sem a língua de sinais”. A fala da professora universitária, bastante reveladora quanto a essa intenção de homogeneização dos grupos, chocou a comunidade surda que, na ocasião, respondeu a provocação manifestando-se na mídia e nos espaços acadêmicos. Apesar da indignação, esse discurso persiste e aparece eventualmente quando se fala de inclusão; o documento de orientação do Atendimento Educacional Especializado - AEE (“*A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*”, 2010) é um exemplo disto.

Nesta publicação, assim como na Política Nacional de Educação Especial - PNEE (2007) o ensino para surdos aparece situado apenas no âmbito das escolas regulares. Em ambos fala-se de “Educação BILÍNGUE”, de língua de sinais e do Português como 2ª língua, mas não se discute as condições de viabilidade da proposta, como se fosse “natural”, que o ensino bilíngue para surdos aconteça em salas comuns. Assim como na PNEE, as orientações do AEE carecem de reflexões, levando o texto a incorrer em inúmeras contradições, como por exemplo, afirmar ter uma orientação bilíngue (como se observa já desde o título da publicação) e ao mesmo tempo propor um ensino de Português onde o professor “**não utiliza a Libras**, a qual não é indicada como intermediária (...)” (pag.22) e que acontece com o apoio da leitura labial³⁹.

Poderíamos chegar à conclusão de que o Bilinguismo defendido pela comunidade surda e teorizado por inúmeros pesquisadores (alguns deles mencionados ao longo deste capítulo) não é o mesmo Bilinguismo apresentado nos discursos sobre a inclusão vivamente presentes em grande parte das políticas educacionais brasileiras. Ou poderíamos entender que o Bilinguismo para surdos é um só, mas que, como nos adverte Skliar (1999), tem sido vítima da tendência contemporânea de reduzi-lo a uma “neo-metodologia, colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada” (p.7).

A materialização de uma educação bilíngue e bicultural para surdos “não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada” (SKLIAR, 1999, p.10). Talvez por isso as experiências efetivamente bilíngues no Brasil sejam ainda tão poucas, embora todas as propostas que têm aparecido se autodenominem de “bilíngue”. Oferecer o ensino bilíngue para o surdo é atualmente não apenas uma exigência da lei (Decreto 5626/05), como também um imperativo da moda e por isso temos assistido a propostas como essas da *Política Nacional de Educação*

³⁹ Considerando que a UFC colaborou com a publicação deste documento do Atendimento Educacional Especializado, é importante ser dito que a posição assumida por ele quanto ao ensino de Português para o surdo não reflete o posicionamento da UFC. O departamento de *Letras Libras e Estudos Surdos*, composto atualmente por 17 docentes (dentre os quais me incluo) não compartilha da posição assumida no documento.

Especial (2007) e do *AEE* (2010) que afirmam defender um bilinguismo para surdos onde as interações em Libras ficam reservadas para o contraturno, o currículo é o mesmo do ouvinte, o Português é ensinado sem a mediação da Libras e com apoio da leitura labial e onde nenhuma referência é feita a questão das identidades e cultura surdas.

O aparecimento do Bilinguismo não implica, como apontou Lunardi (2006), na extinção total da(s) concepção(ões) normatizadora(s) na educação do surdo⁴⁰. Assim, se por um lado assistimos em 2013 a conquistas importantes como a criação dos cursos de Letras Libras em diferentes universidades do país, por outro, presenciamos um movimento envolvendo técnicos do Ministério da Educação e profissionais da inclusão na tentativa de fechamento das escolas “especiais”, dentre elas as escolas de surdos, hoje denominadas⁴¹ de escolas bilíngues⁴². Esse movimento não vem de hoje, mas encontra a partir de 2011 oposições mais consistentes que com a mobilização de entidades, escolas especiais, familiares e dos próprios “deficientes” culminam com ações tais como a substituição do decreto 6571/08 pelo decreto 7611/11, e do texto da meta 4 do Plano Nacional de Educação -PNE- 2014/2024 que originalmente propunha a escolarização dos alunos com necessidades especiais apenas em sala/escola regular⁴³.

Nesse processo de mobilização contra o fechamento das escolas/classes “especiais”, o movimento surdo encabeçado pelas associações e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foi bastante atuante, realizando passeatas, debates, produzindo documentos⁴⁴ e participando de audiências públicas nas assembleias

⁴⁰ Conforme Lopes (2004): “A escola de surdos não está livre dos discursos clínicos que diziam de uma surdez, tampouco dos discursos religiosos. Porém, com o fortalecimento do discurso cultural e linguístico do surdo foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas” (p.50).

⁴¹ A mudança não é apenas no nome. Ainda que em processo, escolas como o Instituto Nacional de Surdos do Rio de Janeiro vem buscando funcionar como escolas bilíngues, nas quais, ao contrário das antigas escolas especiais, o foco é pedagógico e não terapêutico.

⁴² Talvez por posicionar-se contra classes e escolas onde apenas os “deficientes” estejam é que o mesmo governo brasileiro que viabilizou a criação dos cursos de Letras Libras esteja ainda tão apático quanto à criação dos cursos de Pedagogia bilíngue (também previstos pelo decreto 5626/05). A formação de pedagogos bilíngues implica na criação de salas bilíngues, nas quais a língua de sinais seria primeira língua.

⁴³ A versão aprovada na Câmara dos Deputados modificou o texto, incluindo o termo “preferencialmente” (o que elimina a interpretação do “exclusivamente”). Na versão da comissão de assuntos econômicos do senado voltou a redação original, sofrendo - por último - novas modificações mais recentemente (setembro/2013) na comissão de constituição de justiça e cidadania que resgatou a redação da câmara a partir de intensa reivindicação das entidades de apoio à pessoa com deficiência. (http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2013/09/18/interna_brasil,388909/polemica-meta-4-do-pne-recebe-nova-proposta-de-redacao-no-senado.shtml).

⁴⁴ Destaco aqui a “carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante” escrita por 7 professores universitários surdos em junho de 2012. A carta bem fundamentada mostra através de dados do INEP/MEC que “Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema escolar” (2012, p.3).

legislativas dos estados e no Congresso Federal, o que culminou com a proposição da meta 4.7 que assegura a educação para o surdo também em salas e escolas bilíngues⁴⁵.

2.3 A Pedagogia surda/visual: um olhar sobre o currículo na educação de surdos

Já há, pelo menos, uma década, encontramos no cenário da educação de surdos no Brasil, um lugar relativamente consolidado (pelo menos teoricamente falando) para o Bilinguismo. Muitos debates vêm se estabelecendo e assumindo com convicção a ideia de que os surdos são minoria linguística (e cultural) e de que a Libras é verdadeiramente uma língua, a primeira e mais importante para o surdo, portanto, deve ocupar lugar privilegiado na escola e nas ações relacionadas à surdez.

Os discursos de especialistas e pesquisadores fazem coro à legislação e tudo parece convergir para uma educação bilíngue e para a valorização da Libras. O Bilinguismo virou moda e ninguém, nenhum professor e nenhuma escola se atrevem mais a vender sua proposta como algo que não seja nomeado de “educação bilíngue”.

Vimos no tópico anterior que essa homogeneidade, esse consenso pedagógico no campo da surdez pode ser apenas aparente, e sob o rótulo de “Bilinguismo” há propostas muito variadas, como aquela apresentada pelo *Atendimento Educacional Especializado* (ALVES et. Al. 2010) que troca a língua de sinais pela leitura labial na hora de ensinar o Português escrito.

Já no final da década de 1990, autores como Skliar (1998/2010; 1999) e Dorziat (1999) alertavam quanto ao risco de transformar a proposta bilíngue em “mais um dispositivo pedagógico especial” (p.7), concebendo-a exclusivamente como algum ajuste metodológico ou linguístico, e esquecendo-se que “o reconhecimento político da surdez como diferença” é o que de fato a caracteriza (SKLIAR, 1999, p.7). Autores como Perlin (1998/2010) vão ainda mais longe e chegam a negar explicitamente as propostas denominadas de bilíngues/biculturais, afirmando que elas “mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ela fosse incômoda” (p.56).

Entendemos que a forma como o Bilinguismo vem sendo implementado e equivocadamente apropriado abre espaço para novos debates e para o surgimento de novas

⁴⁵ Diz a meta 4.7: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda Língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e dos Arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos”.

propostas, que apesar de receberem outras denominações parecem se caracterizar mais como uma releitura do Bilinguismo (um Bilinguismo revisitado criticamente, um pós-Bilinguismo, ou um Bilinguismo contemporâneo) do que como uma nova e original abordagem educacional para o surdo.

É nessa perspectiva que aparece a chamada “Pedagogia Visual” ou “Pedagogia Surda”⁴⁶. Campello (2007) diz que os termos são antigos, mas segundo Digiampietri e Matos (2013), Skliar em 1999 foi um dos primeiros autores a mencioná-los. Utiliza referindo-se às práticas que compreendem a surdez, a língua de sinais, os valores e tradições do povo surdo pelo ponto de vista da diferença e que vai valorizar aquilo que o surdo possui: “uma rica e profícua cultura visual” (DIGIAMPIETRI; MATOS, 2013, pag. 44).

O conceito da Pedagogia Surda/Visual traz para o cenário didático/escolar o protagonismo do surdo (sujeito completo e complexo, e não o sujeito “deficiente”), da língua de sinais e principalmente da cultura surda, entendida aqui como “o jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ da comunidade surda” (STROBEL, 2008, p.24).

Esse protagonismo aparece de diversas formas. Primeiramente através do professor surdo que ganha um destaque e relevância que ultrapassam a questão linguística. O professor surdo é preferido nos espaços pedagógicos não só por que é fluente na língua de instrução (de sinais), mas porque é ele mesmo um surdo, representante da sua ideologia política, da língua de sinais e “modelo” de identificação positiva para os jovens alunos. A condição da surdez dá ainda aos professores surdos um funcionamento “naturalmente” visual, não só do ponto vista linguístico, mas também estético, cognitivo, ético, cultural etc.

Essa lógica visual é tão presente que Strobel (2008) identifica nela (ou no que chamou de “artefato cultural visual”) o elemento unificador do povo surdo. É essa característica que está presente até em surdos oralizados, surdos com pouca fluência na Libras e surdos não pertencentes às comunidades organizadas (por exemplo, surdos de localidade rurais, mais afastadas) que vai diferenciar o povo surdo, dos demais, inclusive dos ouvintes filhos de surdos, fluentes na língua de sinais e pertencentes à comunidade surda.

Skliar (1999), quando define a surdez, o faz a partir de 4 níveis diferenciados (porém politicamente interdependentes), um deles é justamente a “experiência visual”. É essa experiência visual que irá marcar também as criações/construções metodológicas no ensino

⁴⁶ Compartilhamos com Campello (2007) a ideia de que os dois termos, Pedagogia “surda” e “visual” representam a mesma coisa. São termos equiparáveis.

para surdos quando falamos da “Pedagogia Visual/Surda”. Além da presença do professor surdo, já mencionada, a Pedagogia visual/surda, esforça-se para converter a língua e a cultura surdas, entendidas aqui como manifestações oriundas e organizadas a partir da visualidade, em estratégias didáticas.

Nesse sentido, Campello (2007; 2008) relaciona a Pedagogia Visual a uma metodologia de ensino para surdos, pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais. A língua de sinais é imprescindível em uma didática para surdos, não apenas porque é a língua primeira da comunidade surda, mas também porque é uma língua visual espacial. A língua de sinais passa a ser central, não apenas como (mera) língua de instrução, que veicula as informações, mas por que seus componentes (o uso do corpo, as expressões faciais, etc.) tornam-se recursos didáticos. Como diz Lacerda et. al. (2013) “é preciso explicar os conteúdos de sala de aula, utilizando toda a potencialidade visual que esta língua tem” (p. 194).

Essa exploração didática metodológica dos componentes visuais da língua de sinais se enquadra no que Campello (2007) chamou de “Semiótica Imagética”. Um novo campo de investigação/ação, oriundo da Semiótica que valoriza a cultura e os olhares surdos como recursos didáticos. Como lembra Lacerda et. Al. (2013), trata-se do uso, da exploração da imagem e da sua perspectiva semiótica como objeto de estudo e pesquisa que pode produzir conhecimento. São também, dizem as autoras, as tecnologias visuais a serviço da aprendizagem, propiciando a criação de “ferramentas” e recursos educacionais diversos, como por exemplo, os mapas conceituais.

As novas leituras feitas do Bilinguismo - Pedagogia Visual, Surda ou da Diferença - trazem não apenas implicações metodológicas, mas também implicações importantes para o currículo da educação do surdo. O protagonismo do surdo, da língua de sinais e da cultura surda se materializa em um currículo “surdo”, que em termos concretos representaria, por exemplo, a presença da língua de sinais como disciplina, contemplando o estudo da gramática da Libras e da Literatura Surda, estudos da história do povo surdo e a Libras motivando a criação artística dos alunos (no teatro, na poesia), só para citar alguns exemplos.

Antes de problematizarmos com mais detalhes esse currículo surdo proposto contemporaneamente a partir do Bilinguismo e da Pedagogia Surda/Visual, vejamos como tem sido as discussões sobre currículo no campo da Educação de surdos ao longo do tempo e de que forma essas discussões e diferentes posicionamentos se articulam aos debates no campo da Educação em geral. Pertinente refletirmos também sobre as implicações desse debate para o ensino do Português para os surdos.

Em tempos modernos e após a experiência do Abade L'Epée na França, o modelo educacional para surdos mais antigo que conhecemos é o Oralismo que reinou quase absoluto nos séculos XIX e XX⁴⁷. Nesse contexto, o currículo, como a educação de uma forma geral, se orientava por uma visão clínica terapêutica da surdez e do surdo, ou seja, partia de uma perspectiva que definia o surdo a partir predominantemente daquilo que lhe faltava em relação ao ouvinte, suposto modelo de normalidade. O surdo é, nesse contexto, (apenas) aquele que tem um ouvido “com defeito” e que por conta disso tem problemas sérios com a língua oral (única possibilidade aceitável de comunicação), levando assim a inúmeros atrasos e limitações no desenvolvimento, na aprendizagem e na integração social do surdo.

Regidas por essa crença sobre a surdez, as escolas para surdos tornaram-se verdadeiras clínicas (SKLIAR, 1997). Todos os processos e temáticas relacionados ao cotidiano da escola/educação - incluímos aqui o currículo, as metodologias de ensino, os objetivos do ensino, a aula em si, as avaliações dos alunos etc.- (re)organizaram-se a partir dessa lógica oralista e normalizadora.

Se como diz Tomaz Tadeu da Silva (2009), “O currículo nos produz” (p.27), em uma proposta oralista o currículo vai funcionar como um dispositivo de fabricação de sujeitos “(quase) ouvintes” (ou sujeitos que almejam ser ouvintes). É preciso fazer o surdo comportar-se como aquele que fala e ouve e para isso são introduzidos no currículo (e passam a predominar nele) os saberes orais auditivos, como o treino da fala e a leitura labial, além disso, retira-se totalmente a língua de sinais.

Silva (2009), afirma que o currículo sempre “quer modificar alguma coisa em alguém” (p.38), que ele carrega (ainda que implicitamente) uma noção de subjetivação do sujeito, e isso é particularmente evidente no currículo oralista que não esconde, quer transformar o surdo em ouvinte. Concretizar esse objetivo traz alguns problemas. Destacamos agora dois.

Em primeiro lugar, a completa subversão e *secundarização* do ato pedagógico em si, que dá lugar a uma ação terapêutica, fonoterapêutica. Os professores, formados em Pedagogia, passam a realizar funções de treinamento oral auditivo de acordo com a orientação de uma ou outra metodologia de ensino da fala⁴⁸, algo completamente alheio ao que aprenderam em sua formação e compatível a ação do fonoaudiólogo. O outro grande

⁴⁷ Partimos do Oralismo e não do Gestualismo pelo alcance dessa proposta na Educação de surdos do mundo inteiro (não apenas Europa e EUA). Além disso, trata-se de uma proposta contemporânea, que - na prática- ainda orienta algumas realidades educacionais.

⁴⁸ Como por exemplo, a Verbo-tonal, a Audifonatória, a Aural, acupédico, etc. Para mais detalhes sobre as metodologias de oralização de surdos, consultar Goldfeld, 1997.

inconveniente relaciona-se aos conteúdos pedagógicos em si, os tópicos das diferentes disciplinas (matemática, história, geografia, biologia, etc.) usualmente oferecidos a alunos em qualquer contexto escolar, são modificados, reduzidos e /ou adaptados. Como afirma Formozo (2009), em todos os casos, “há uma simplificação dos conteúdos, pois (acredita-se) os alunos estão sempre ‘atrasados’ em relação aos ouvintes” (p. 38).

As “adaptações” no currículo, que, segundo Formozo (2009), também aparecem nas orientações da escola inclusiva são, a nosso ver, decorrentes principalmente de três fatores: Primeiro, a crença na incapacidade intelectual do surdo. É sabido (SKLIAR, 1997) que o modelo de ensino oralista é fruto de uma concepção clínica terapêutica da surdez que acredita que a ausência da fala (entendida aqui como oralidade, produção sonora) gera inevitavelmente atrasos cognitivos e problemas de aprendizagem, assim um currículo apropriado para esses sujeitos deveria simplificar os conteúdos, já que estes seriam incapazes de aprender conteúdos mais complexos ou abstratos.

Um segundo fator refere-se às dificuldades de comunicação entre os alunos surdos, cujo acesso a língua oral é extremamente limitado (mesmo com todo treinamento fonoterápico),⁴⁹ e seus professores, ouvintes em sua totalidade (pois no oralismo não é desejável que um professor seja surdo), não conhecedores dos sinais em sua maioria, e totalmente convencidos de que o ensino através da língua de sinais é prejudicial ao aluno, pois o distancia da normalidade ouvinte da fala. Um contexto comunicativo desses inviabiliza trocas efetivas entre surdos e ouvintes e, portanto, impede a interlocução necessária para abordar conteúdos mais abstratos. De fato, falar sobre qualquer coisa no âmbito da História, da Geografia, da Ciência ou mesmo do Português, ainda que em níveis de séries iniciais, sem uma língua comum, é impossível, já que, como todo o resto da linguagem, tais conteúdos são conceitos e generalizações só possíveis de alcançar através de uma língua.

A ausência de uma língua comum entre professores ouvintes e alunos surdos leva, portanto, a uma redução e simplificação dos conteúdos. Sem a abstração da língua, pouco se explica em sala, só aquilo que o desenho ou uma mímica simples permitirem. No lugar de explicações, diálogos, debates e questionamentos, impossibilitados de participarem da aula, aparecem atividades mecânicas de cópia, recorte, colagem e tudo mais que for possível fazer sem a mediação da língua (SOUZA, 1998; LANE, 1989, 1992).

Um último fator que destacamos como motivador dessas “adaptações curriculares” refere-se ao uso do tempo. Desde que se elege como prioridade os saberes orais

⁴⁹ Vide Goldfeld, 1997.

auditivos no currículo para surdos, pouco ou nenhum tempo vai restar para trabalhar os “conteúdos comuns”. Se passamos a aula treinando a fala, a produção e identificação de sons e a capacidade de ler os lábios, não sobrarão mais tempo para muita coisa, mesmo quando a escolarização compreende dois turnos.

A partir do final do século XX, observamos o enfraquecimento da abordagem oralista de ensino. Foram postas em questão as premissas dessa concepção, tais como a representação negativa do surdo e a exclusão da língua de sinais. Assim, o currículo (oralista) oferecido na Educação dos surdos também passou a ser questionado sob diversos aspectos e passou-se a reivindicar para o surdo um currículo igual ao do ouvinte.

A discussão que se coloca nesta ocasião no âmbito da educação de surdos parece estar em sintonia com as reflexões feitas a partir das teorias críticas do currículo⁵⁰. Segundo Silva (2009), tais teorias, ilustradas por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, dentre outros, vêm questionar as teorias tradicionais do currículo que, preocupando-se apenas com as questões técnicas, deixavam de problematizar os arranjos educacionais e as desigualdades existentes entre os grupos que chegavam até a escola.

A aparente neutralidade que a escola e o currículo ostentavam - sob o prisma das teorias tradicionais - é negada pelas teorias críticas, que acreditam existir uma forte conexão entre ideologia e educação. Por esse prisma, a escola, assim como o currículo, participa ativamente (embora não necessariamente explicitamente ou conscientemente) da manutenção das desigualdades sociais e econômicas, seja através de matérias escolares que fazem o aluno ver os arranjos sociais existentes como bons, seja através da oferta de uma escolarização diferenciada para dominantes e dominados. Como diz Silva (2009), para a teoria crítica (destaca-se aqui Bourdieu e Passeron) é necessária uma Pedagogia em que:

As crianças da classe dominada tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola - a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte das experiências das crianças das classes dominantes (...), um currículo que reproduza na escola, para as crianças das classes dominadas aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família (p.36).

É claro, nenhum desses autores problematizou diretamente o currículo apresentado na educação do surdo, e como teóricos fortemente influenciados pela abordagem marxista questionaram as desigualdades existentes entre a escolarização dos filhos dos

⁵⁰ Segundo Silva (2009) na década de 1970 acontece o lançamento de grande parte das obras dos teóricos críticos. É também nessa época que a educação oralista e todos os dispositivos pedagógicos (incluindo o currículo) passam a ser questionados.

operários e dos filhos dos burgueses. Apesar da ênfase dada por estas teorias para os aspectos econômicos, abre-se espaço para pensar a relação de desigualdade também entre outros grupos, cria-se uma atmosfera de “desconfiança” e de questionamento no âmbito educacional. Surdos, familiares e educadores se apropriam desse prisma para (começar) um movimento de contestação do currículo oralista que, dentre outras coisas, excluía os saberes “comuns” oferecidos ao grupo dominante (neste caso, dos ouvintes).

É importante ser dito que a reivindicação do surdo e da comunidade surda não era de que o primeiro se tornasse um ouvinte (isso reportava ao Oralismo). O que eles queriam era justamente o contrário. Não tendo que se transformar em um ouvinte, não precisaria aprender a falar e a ler lábios, e poderia usar o tempo da escola para aprender os conteúdos comuns que os ouvintes aprendiam e assim poder progredir academicamente e profissionalmente, chegar à universidade e ao mercado de trabalho.

Por mais paradoxal que pareça, as primeiras ações para legitimar a diferença da surdez - e não apagá-la - foi através da luta por um currículo e uma educação “iguais” aos do ouvinte. Esta foi a primeira forma de contestação do currículo e da ideologia oralista normatizadora. Essa mobilização, sob certos aspectos, permanece até hoje⁵¹, mas não se apresenta da mesma forma e nem esgota todas as novas reivindicações que o surdo dirige à escola e ao currículo.

Mais contemporaneamente, com o advento das teorias pós-críticas, a compreensão sobre a escola e o currículo como espaços de poder é significativamente ampliada. Com Foucault percebe-se que o Poder não está apenas nas grandes corporações industriais e que as relações de dominação não são apenas econômicas, há formas microscópicas de poder que aparecem nas dinâmicas mais variadas possíveis, como, por exemplo, nas relações que envolvem pessoas/grupos de diferentes gêneros, orientação sexual ou etnia.

As teorias pós-críticas representadas por movimentos como o Pós-Modernismo, o Multiculturalismo, o Pós – Estruturalismo, os Estudos Culturais (sobre o qual falamos no subcapítulo anterior), a teoria Queer, dentre outros, vêm, segundo Silva (2009), ao mesmo tempo ampliar e modificar as teorias críticas. Para os propósitos desse texto, não nos cabe aqui detalhar as particularidades destas teorias, mas gostaríamos de destacar um ponto que é comum a elas e que nos auxilia a pensar as mudanças no campo da educação de surdos.

⁵¹ Em texto produzido recentemente (2006), Lopes percebeu que os surdos “querem aprender como os outros ouvintes”. Afirmar a autora: “ao dizerem isso não estão lutando pelo apagamento da diferença surda, e nem mesmo os vejo como colonizados pelo ouvinte, mas sim que estão nesse mundo e precisam lutar para conquistar espaços dentro dele” (p.31).

Diz respeito à compreensão de que o currículo é uma construção social, resultado de um processo histórico que reflete as disputas e conflitos entre os diferentes grupos culturais. Criados pelo discurso e pela linguagem⁵², os currículos não são verdades absolutas e incorporam os conhecimentos considerados válidos pelos grupos (ou seja, pelas identidades culturais) que estão no poder. Nas teorias pós-críticas, mais ainda do que nas críticas, se problematizam esses conhecimentos eleitos como válidos e compreende-se que essa escolha não é ao acaso e tem implicações importantes no reconhecimento de algumas identidades em detrimento das outras.

Nessa perspectiva, as reivindicações de mudança do currículo na educação do surdo passam a ser outras, pois não se acredita que a diferença surda será legitimada apenas através do acesso aos mesmos conhecimentos do ouvinte. Como afirma Perlin (2000):

A igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. É preciso que haja presença da diferença cultural nos currículos para garantir ou refletir as formas pelas quais a diferença é produzida em relações sociais de assimetria (p.25).

Mais do que ter acesso à mesma escolarização do ouvinte, ao mesmo currículo, os surdos passaram a reivindicar um currículo “diferente”, que permitisse a construção de identidade(s) surda(s) positiva(s) e o empoderamento do grupo visto sob o prisma cultural⁵³. Mas não parece ser fácil chegar a esse currículo surdo (ou um currículo estruturado na cultura surda).

Sobre isso, Lopes (2006) nos alerta que grande parte das escolas tem tentado responder a essa demanda de um “currículo surdo” com ações como incluir a língua de sinais no currículo, ou apresentar histórias surdas na hora do conto, ou ainda comemorar o dia do surdo. Tais iniciativas estão certamente em sintonia com esse currículo cultural, mas elas, por si só, não revelam ou asseguram a diferença surda.

Para entender as dificuldades na concretização desse “currículo da diferença” é preciso compreender que a concepção de currículo em questão é mais ampla e menos objetiva do que a concepção tradicional com a qual estamos mais familiarizados. Aqui, o currículo não é apenas conteúdos e distribuição de carga horária e série, mas diz respeito “aquilo que nos acontece dentro de um universo pensado e impensado de experiências escolares cotidianas”

⁵² Nas teorias pós-críticas, o “discurso” torna-se uma categoria importante pra entender a realidade, a educação e o currículo, assim como era a “Ideologia” nas teorias críticas (SILVA, 2009).

⁵³ Sobre essa mudança de prisma sobre o currículo é válido evocar também Formozo (2009): “*Não há um poder único, centralizador, um conhecimento verdadeiro e definitivo; portanto não será o acesso a esse conhecimento que fará com que o sujeito se emancipe e se torne autônomo, como apregoavam as teorias críticas. O mundo é constituído pela linguagem que compõe os discursos que produzem identidades, diferenças e múltiplas realidades. Os discursos ao se repetirem instituem verdades (FOUCAULT, 2005). Assim o currículo é uma forma de representação que se constitui como sistema de controle e regulação moral, sendo produto de disputas de poder que constroem as identidades sociais, entre elas as identidades surdas*” (p.37).

(LOPES, 2006, p.39). Além do conteúdo que se ensina, entra em questão valores, regras, comportamentos e representações que perpassam as experiências e o cotidiano da escola e da sala de aula, e é esperado que tudo isso seja marcado por uma forma diferente de ver e narrar o outro, o surdo.

É preciso deixar de enxergar o surdo como aquele que precisa de reabilitação e parar de tratar o currículo como instrumento de normalização. Da mesma forma é preciso submeter o currículo oferecido ao surdo às discussões políticas que, historicamente, vêm ficando de fora do cenário da educação do surdo. Nas palavras de Dorziat (2009): “Havia total dicotomia entre o estudo dos processos educacionais em geral e os específicos voltados para a surdez, como se fosse indevido o questionamento sobre as questões de classe, raça, de gênero, de identidade e de alteridades na surdez (p.47)”.

Não sei se podemos afirmar que todas essas mudanças pelas quais o currículo oferecido ao surdo vem sofrendo são consequências diretas dos debates mais gerais no campo do currículo, mas certamente, vem, de alguma forma, dialogando com esses movimentos e teorias (tradicionalistas, críticas, pós-críticas) que estão em voga em um ou outro momento. O currículo “surdo”, celebrado e desejado hoje, proposto pelo Bilinguismo e pela Pedagogia Surda/Visual parece ser pensado por meio da influência das teorias pós-críticas, em particular dos Estudos Surdos com vertente pós-estruturalista⁵⁴.

É importante ser dito também que a despeito de todas as mudanças, a língua portuguesa sempre foi conteúdo privilegiado nos currículos para surdos. Num primeiro momento materializado predominantemente na oralidade (falar era mais importante do que escrever) e, num segundo momento, já identificado com a escrita. Muitos debates têm sido realizados sobre o Português na vida do surdo brasileiro, assim como sobre o valor e forma como ele aparece (ou deveria aparecer) nos currículos oferecidos aos surdos. Hoje há algumas certezas e alguns consensos - como, por exemplo, a condição de 2ª língua que o Português deve ter para o surdo -, mas este não é um debate encerrado e nem pacífico. Há muita controvérsia quando se discute o lugar do Português no currículo, na escola e na vida do surdo. No próximo capítulo tentaremos entender melhor essa discussão.

⁵⁴ Grande parte dos trabalhos sobre currículo na educação de surdos apontados nesse subcapítulo tem claramente essa influência.

3 SURDEZ, LINGUAGEM E ENSINO

Neste 3º capítulo problematizaremos a realidade dos sujeitos e nações que se organizam e funcionam a partir de pelo menos duas línguas, em particular a situação dos surdos brasileiros. Como a condição bilíngue desses sujeitos se efetiva em uma nação que nega e desconhece o seu plurilinguismo? Tentaremos também compreender as particularidades que marcam a aprendizagem da escrita pelos surdos - particularmente das crianças surdas - discutindo como as línguas pelas quais esses alunos transitam têm sido manejadas pela escola (no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental) e pelo professor quando a questão é a alfabetização e o letramento em língua portuguesa.

3.1 Encontros e desencontros do sujeito bilíngue: pensando a situação dos surdos

Hoje, no discurso científico, acadêmico, no discurso legal ou no discurso pedagógico há consenso: o surdo é um sujeito - potencialmente - pelo menos bilíngue (pode ser trilingue, poliglota). Mas o quê exatamente significa dizer que o surdo é potencialmente bilíngue? Vamos tentar refletir nessa seção sobre essa afirmativa e pensar, como essa condição linguística repercute nas relações sociais e educacionais, e na formação acadêmica e escolar do surdo.

É sabido que mais de 90% dos surdos nascem em lares ouvintes, ou seja, são criados por pais e mães cuja primeira língua é uma língua oral (Português, Inglês, Francês etc.). Como então afirmamos - inclusive já o fizemos nesse texto - que a língua de sinais (no caso do Brasil, a Libras) é a 1ª língua do surdo? Certamente, a adjetivação não decorre nem da procedência parental⁵⁵ e nem da cronologia de chegada da língua à vida do surdo, já que tais crianças, geralmente, começam a ter acesso aos sinais só quando ingressam na (pré)escola e ainda assim, muitas vezes de maneira descaracterizada sem os interlocutores legítimos, já que a maior parte são ouvintes e usam os sinais de forma híbrida, misturados com a língua oral (GÓES, 2000).

A condição de 1ª língua vem em função da relação que o surdo estabelece com ela, da condição potencial para uma aquisição plena que essas línguas (de sinais) possuem em relação a esses sujeitos. A história demonstra através do depoimento direto (LABORIT, 1994,

⁵⁵ Behares; Peluso (1997) entendem que a língua de sinais embora seja primeira língua dos surdos filhos de pais ouvintes, não é língua “materna”. A língua oral é que ocupa esse lugar e apesar das evidentes limitações para comunicação e formação psicológica, tem, ainda assim, um papel estruturante, produzindo a “inscrição da criança no simbólico” (p.47).

STROBEL, 2008; PERLIN, 1998) e indireto (LANE, 1989, LEITÃO, 2003; MOURA, 2000) de inúmeros surdos que mesmo chegando depois (para alguns surdos bem depois, no final da adolescência ou até quando adultos apenas) é por meio de uma língua de sinais que eles se comunicam com fluência, que eles sonham, contam piadas, discutem política, brigam, elogiam, expressam as emoções etc⁵⁶.

A superioridade das línguas de sinais na vida da maior parte dos surdos se justifica pela materialidade que assumem: trata-se de línguas cujos parâmetros de organização não são orais auditivos, mas sim visuais e espaciais. Regidas pelo movimento, essas línguas se organizam sintaticamente, morfologicamente e fonologicamente⁵⁷ de forma bem particular, diferente das línguas orais, explorando o uso do espaço, a configuração das mãos e as expressões faciais. Na próxima seção, falaremos com mais detalhes sobre as diferenças entre as línguas, oral e de sinais, para melhor entendermos as particularidades que se impõem ao aluno surdo que aprende Português e ao professor que tenta ensiná-lo. Agora, nos interessa apenas situar algumas questões gerais da língua.

Entendemos que os estudos sobre as línguas de sinais estão hoje relativamente bastante avançados e disseminados no meio acadêmico. Não queremos ser repetitivos trazendo informações que a maior parte dos leitores já conhece, entretanto, se queremos discutir as condições nas quais o bilinguismo do surdo se efetiva, faz-se necessário lembrar algumas coisas.

Em primeiro lugar entender que a materialidade destas línguas (o corpo ao invés do som) e o seu pertencimento a um grupo considerado “deficiente” determinou um atraso nas investigações e no reconhecimento linguístico e legal delas. É sabido que os primeiros estudos sobre essas línguas (neste caso a língua americana de sinais) datam apenas da década de 1960⁵⁸.

⁵⁶ Segundo Crystal (1997), a língua materna ou primeira língua (L1) de uma pessoa se diferencia de quaisquer outras línguas que ela possa adquirir. É a língua que se adquire e se usa em interações espontâneas, confortavelmente.

⁵⁷ O termo fonológico obviamente não se refere neste caso a “som”, mas às menores unidades que compõem a língua. William Stokoe, o primeiro linguista a dissecar uma língua de sinais usava o termo “Quirema/quirológico” (do grego Quiro/Kheir=mão), ao invés de “fonema/fonológico”. Aqui, seguindo Quadros; Karnopp, 2004 e Ferreira-Brito, 1995 manteremos a terminologia comum a outras línguas, ou seja: “fonema/fonológico”.

⁵⁸ STOKOE, W.C. *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press [1960]1978.

No Brasil, a Libras - língua brasileira de sinais⁵⁹ - começou a ser estudada - quanto aos aspectos linguísticos - na década de 1980, pela pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1993, 1995), ou seja, duas décadas após o lançamento do livro de Stokoe. O reconhecimento legal veio apenas em 2002 com a lei 10.436, regulamentada em 2005 pelo Decreto 5626. Junto com o reconhecimento de que esta é uma “língua nacional” (portanto não é mímica, não é gesto e pertence aos brasileiros), vem nos textos das referidas leis, diretrizes para a disseminação e fortalecimento da língua, através da criação de cursos de formação de professores e intérpretes e a indicação da necessária presença dessa língua na vida e educação dos surdos, que, aliás, passam a ser definidos não mais apenas como sujeitos que não ouvem, mas como aqueles que “por terem perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras⁶⁰” (Decreto 5626/05 art.2).

Entendemos que o reconhecimento dos linguistas e dos legisladores é fundamental para a sobrevivência da língua. Sabe-se que durante a história da humanidade muitas línguas “morreram”, quando em situação de contato com povos que usam outras línguas. Tais contatos (voluntários ou involuntários) são também marcados por disputas, por domínio sociolinguístico, conquistado através da força bélica, ou simplesmente da aculturação (certamente seria este o caso das línguas de sinais) que tira o prestígio da língua “dominada”, deixando-a com pouca utilidade para ter acesso ao trabalho e aos bens de uma sociedade (RASO *et al.*, 2011).

Esse reconhecimento legal, formaliza, oficializa a existência da língua e funciona como dispositivo para cobrar a elaboração e implantação de políticas linguísticas, de ações concretas que divulguem a língua e assegurem e expandam a sua permanência e uso⁶¹. Tais ações são fundamentais para o reconhecimento da língua também em âmbito social, pois é lá que se encontram ainda os principais desafios para legitimação e valorização positiva dela.

⁵⁹ Essa foi a denominação escolhida pela Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) no início da década de 1990 e é também a denominação que aparece nos textos de lei. Antes disso a linguista Lucinda Ferreira Brito, primeira no Brasil a se debruçar sobre a língua, utilizava a nomenclatura “LSCB” (conferir Ferreira-Brito, 1993 e 1995) que significava “língua de sinais dos centros urbanos brasileiros”. Apesar da nomeação “Libras”, muitos pesquisadores utilizam a sigla “LSB” (língua de sinais brasileira), mais em consonância com a nomenclatura seguida em outros países.

⁶⁰ Grifo nosso.

⁶¹ Como exemplo, podemos citar a criação dos cursos de Letras - Libras em inúmeras instituições de ensino superior por todo o Brasil, incluindo a Universidade Federal do Ceará (UFC). Outro exemplo seria a oferta obrigatória da disciplina de Libras em todas as licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas. Este ano de 2015 é a data final para que essas instituições ofereçam em 100% dos seus cursos de licenciatura a disciplina. Na UFC, estamos ofertando também como opcional nos cursos de bacharelados.

Nesse sentido, Quadros; Karnopp (2004) apontam a existência de uma série de mitos sobre as línguas de sinais que persistem no imaginário social, como por exemplo, acreditar que tais sistemas comunicativos não seriam línguas de fato, e sim uma mistura de gesticulação e pantomima, originária da comunicação gestual espontânea entre os ouvintes e que por isso seria então um sistema inferior ao das línguas orais, gramaticalmente, esteticamente e expressivamente, incapazes de veicularem conteúdos abstratos, restringindo-se apenas a comunicação superficial e concreta. Além disso, sendo um sistema decorrente da gestualidade, seria então completamente icônico, portanto universal, e os surdos do mundo inteiro se comunicariam com a mesma língua de sinais.

É curioso que tais ideias sobre as línguas de sinais ainda se façam presentes, já que todas essas crenças contrariam as características que, sabemos, marcam uma língua. Não importa em que modalidade esteja, uma língua é sempre arbitrária ou convencional quanto à relação entre os seus elementos, os significantes e aquilo que expressam - os significados -, por isso mesmo capaz de expressar qualquer conceito por mais abstrato que seja (PETTER, 2002; LYONS, 2011). As línguas são, além disso, alimentadas pela cultura, ou seja, nomeiam aquilo que o grupo que a utiliza precisa nomear e fazem isso através de um prisma próprio, que também é cultural, particular a cada grupo e a cada realidade, o que impossibilitaria que uma mesma língua (de sinais ou não) fosse “falada” por pessoas do mundo inteiro.⁶²

Com a Libras ou qualquer outra língua de sinais, obviamente não será diferente, mas ter que lembrar isso, revela como tais línguas, assim como a própria surdez ainda lutam pelo reconhecimento social e para se desvincular do peso das representações normatizadoras que não apenas sobrevivem - mesmo na era do Bilinguismo - mas que também ainda governam, em alguma medida, o que pensamos e fazemos no campo da surdez.

Ser a “língua dos deficientes” deixa a língua de sinais em uma condição de marginalidade difícil de ser modificada. Embora haja novas representações mais positivas sobre essas línguas ocupando espaço, especialmente em alguns segmentos, o preconceito persiste e resiste, dificultando uma aceitação mais ampla, necessária para a própria efetivação da condição bilíngue do surdo.

Tal condição, como afirmamos no início, não é mais negada nem no discurso científico, nem no legal e nem no pedagógico, mas se apresenta em um cenário/contexto complexo e de muitas contradições. O reconhecimento apenas parcial da língua de sinais é

⁶² Um bom exemplo desta relação entre língua e cultura: o povo Gbaya, um povo de caçadores e coletores que vive na República Centro-Africana, tem 82 denominações diferentes para o que nós chamamos apenas de “lagarta” (PETTER, 2002).

uma dessas contradições, assim como também a relação demasiadamente assimétrica entre a língua de sinais e a língua oral majoritária (no nosso caso o Português) e o valor que as diferentes comunidades (de surdos e de ouvintes) atribuem a cada uma das duas línguas.

Outra contradição, quando falamos da condição bilíngue do surdo, diz respeito à aceitação do bilinguismo como parte da vida dos sujeitos e das nações. Para Maher (1997), ao longo do tempo se construiu na consciência individual e coletiva a noção de que o homem/cidadão deve ser monolíngue e que o bilinguismo seria algo negativo e por isso deve ser erradicado. A autora acredita que tal crença vem se alimentando de uma série de fatos históricos que compreendem desde o episódio bíblico da torre de babel - muitas línguas significa um caos⁶³ - até a criação do conceito do Estado-Nação (pós Revolução Francesa) cuja formação dependeria da uniformidade linguística e cultural.

A histórica negação do plurilinguismo na vida das pessoas e das nações parece nos impedir de perceber o que hoje é claro para os linguistas: “O monolinguismo é muito mais exceção do que regra e algum tipo de relação com mais de uma variedade linguística envolve a grande maioria da população do planeta” (MELLO *et al.* 2011, p.9). Isso se aplica também ao Brasil. Aliás, o Brasil, é segundo Raso *et al.* (2011), um dos territórios com maior diversidade linguística do mundo, pois aqui além da língua portuguesa, há cerca de 200 outras línguas sendo faladas - como 1ª língua - por brasileiros nativos: São cerca de 170 línguas indígenas⁶⁴, diversas línguas de imigrantes (francês, espanhol, alemão, etc.) e duas línguas de sinais, a Libras e a língua de sinais da tribo indígena Urubu Kaapor.

É possível pensar que a ilusão do monolinguismo no Brasil, talvez, se sustente também porque apesar da grande diversidade linguística existente, o Português é a língua materna da maior parte dos brasileiros, mais de 170 milhões (RASO *et al.* 2011), e é também a língua oficial do país. Não importa de onde nós partimos linguisticamente; para acessarmos as atividades administrativas, econômicas e jurídicas do Estado brasileiro, precisaremos nos valer da língua portuguesa.

A supremacia do Português no Brasil passa, portanto por fatores quantitativos e qualitativos. Somos levados a crer que esses últimos explicam mais efetivamente a soberania da língua portuguesa que alimenta a nossa falsa crença no monolinguismo brasileiro. De fato,

⁶³ A torre de Babel é “segundo o Gênesis [11, 1-9] um castigo imposto por Deus para ‘confundir os homens, que por sua ousadia em construir uma torre que atingisse o céu passaram a falar línguas diferentes e a não mais se entender, se dispersando por toda a face Terra’” (RASO *et al.* 2011, p.42).

⁶⁴ Como dissemos anteriormente, quando ocorre o contato entre os povos, também ocorre disputa por território linguístico. Nesse sentido Oliveira (OLIVEIRA, 2009) informa que por ocasião do descobrimento do Brasil, eram faladas aqui mais de 1000 línguas indígenas. Das 170 que sobrevivem hoje, muitas estão enfraquecidas sendo usadas apenas por grupos muito pequenos.

não apenas no caso do Brasil e da língua portuguesa, mas de uma forma geral, as línguas se encontram (digo se encontram, pois se trata de uma condição historicamente passível de mudança) em uma determinada situação de maior ou menor prestígio junto a um povo⁶⁵.

Do ponto de vista linguístico não há uma língua melhor do que a outra e não é possível classificar ou hierarquizar as línguas, mas do ponto de vista sociolinguístico, sim. Há línguas de maior prestígio que ocupam os espaços públicos, que têm produção literária incentivada e documentada, que aparecem nos discursos legais e nos meios de comunicação, enquanto outras não. Mas essa não é uma condição permanente; o prestígio e o poder de uma língua, assim como as modificações em sua estrutura e até a sua morte são possibilidades as quais todas as línguas vivas estão sujeitas.

Há muito dinamismo na história de vida de uma língua, especialmente se considerarmos que grande parte delas está existindo em espaços comuns a outras línguas. E é justamente pela premente possibilidade de enfraquecer e morrer que as línguas, estão em permanente disputa por espaço e prestígio. As nações plurilíngues vivem essa disputa, assim como os próprios indivíduos que têm em sua vida mais de uma língua.

Desde uma visão sociofuncional (GROSJEAN, 1982), não é possível afirmar que o bilinguismo é um fenômeno pacífico/estável/sem conflitos. A maior parte dos sujeitos bilíngues tem desempenhos diferentes nas línguas, a depender do gênero discursivo, do momento em que a comunicação acontece, dos interlocutores e do estado emocional em que se encontram. Usa-se mais ou usa-se menos a língua também a partir dos sentidos que o falante atribui a ela, por exemplo, para afirmar ou negar uma determinada identidade étnica ou social.

Além disso, muito do que acontece no funcionamento discursivo de um sujeito bilíngue não é intencional. Maher (1997) nos lembra que esse sujeito tem uma competência comunicativa que não é equivalente apenas ao somatório das competências de ambas as línguas, o que possibilita a ele transitar entre as duas línguas, ir de uma a outra mesmo quando não é esperado que isso aconteça. É essa competência diferenciada que lhe permite fazer uso de estratégias comunicativas valiosas, sofisticadas como uso de empréstimos linguísticos e a utilização da mudança de código. Sobre isso, nos alerta Maher (1997), “todo cuidado deve ser tomado para que a escola não ‘problematize’ aspectos do desempenho da criança bilíngue que

⁶⁵ Nesse sentido Skliar (1998/2010) aponta duas situações: a da Inglaterra, em que a população falante de Galês é a mesma de surdos usuários da BSL, e da ASL nos Estados Unidos, que é a terceira língua de maior uso no país. Em ambos os casos, as línguas de sinais britânica e americana têm menos status acadêmico, social e linguístico que o Galês (no caso da Inglaterra) e que o Espanhol, Francês e Chinês, no caso dos EUA.

na verdade são constitutivos do seu discurso, são uma de suas riquezas, umas das suas especificidades” (p.24).

Ao contrário do que a história nos fez acreditar, o plurilinguismo não é, portanto, nem um fenômeno raro e nem um fenômeno pacífico. Acontece com mais de 90% dos países (RASO et al. 2011) e ganha vida movido por interesses afetivos, disputas de poder e de afirmação de identidades. Da mesma forma, também não é algo a ser evitado (ou pelo menos não deveria ser) ou erradicado, pois não enfraquece nem os sujeitos e nem as nações.

Sabe-se (CUMMINS, 2001) que o indivíduo que domina mais de uma língua apresenta vantagens no campo cognitivo, conseguindo diversificar as maneiras de organizar o mundo. Também do ponto vista social, político e cultural, há mais flexibilidade quando se domina várias línguas. Além disso, como nos lembram Quadros; Campello (2010), com a globalização, saber muitas línguas não representa mais uma ameaça à nacionalidade de um determinado país, e sim, mais poder. Nas palavras das autoras, “Há um movimento que olha com bons olhos o plurilinguismo, pois ‘ser cidadão do mundo’ passou a representar algo positivo” (p.29).

Apesar das vantagens oferecidas pelo bilinguismo, o Brasil, assim como outros países tem adotado políticas linguísticas que tendem a subtrair as línguas, favorecendo o monolinguismo. Para Quadros (2012): “A ideia equivocada é de que uma língua leva ao não uso da outra e neste caso ‘subtrai’. Assim não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazida para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira” (p.188). Se observarmos a realidade das escolas brasileiras, veremos que o ensino da língua portuguesa, porque é língua majoritária e oficial, reina absoluto nos currículos. O ensino bilíngue, de fato, praticamente não é adotado - apenas timidamente no ensino privado, mas não no ensino público - e as línguas não-oficiais (apenas as estrangeiras Inglês ou Espanhol) inseridas nos currículos das escolas públicas “não apresentam um status que as valorizem como oportunidade de os alunos serem bilíngues” (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Pensemos agora o que acontece quando o bilinguismo em questão é o dos surdos. Quadros; Campello (2010) entendem que temos hoje no Brasil um reconhecimento legal da Libras que favorece uma política linguística propositiva quanto ao bilinguismo dos surdos⁶⁶, entretanto, como demonstramos no parágrafo anterior, temos no Brasil “uma política

⁶⁶ Como mencionamos anteriormente a legislação atual (Lei 10.436/02 e Decreto 5626/05) indica a Libras como 1ª língua dos surdos, aponta um planejamento linguístico para que essa língua seja reconhecida e difundida, através da inclusão da Libras não apenas na escola do surdo, mas em diferentes espaços da sociedade, assim como no currículo dos cursos de formação de professores. Diz explicitamente também que a língua portuguesa deve ocupar o lugar de 2ª língua.

linguística maior que legitima o Português como ‘a’ língua brasileira, submetendo as demais línguas, inclusive a Libras, a um status de menos valia” (p.30).

É possível perceber o status de menos valia da língua de sinais em nosso país, particularmente na Educação. A comunidade ouvinte, majoritária inclusive na escola de surdos, mostra resistência em uma aceitação total e sem restrições dessa língua, encaminhando o seu ensino (agora obrigatório) para o contraturno, retirando-a das aulas de Português e mesmo dos momentos didáticos em geral, já que se opta preferencialmente pela inclusão de surdos em salas regulares cuja língua de instrução não será a Libras, e sim o Português oral com a mediação do intérprete⁶⁷. Nas escolas de surdos, essa resistência também aparece, não sendo incomum encontrar professores com décadas de tempo de serviço na escola, mas que não dominam a Libras e/ou usam demasiadamente o Português sinalizado.

De fato, não é simples a efetivação de uma educação bilíngue para surdos, e se, por um lado encontramos uma comunidade ouvinte resistente (ainda que inconscientemente) à língua de sinais, também nos deparamos com uma comunidade surda que não se reconhece na língua portuguesa. Sabemos que a Libras é a 1ª língua do povo surdo brasileiro, língua espacial visual e não oral auditiva, e que os surdos, “pertencem a uma fronteira móvel que não está ligada a um espaço geográfico específico, fixo, independente, mas que está ‘entre-lugares’” (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p.32). Porém também sabemos que esse povo surdo é brasileiro, portanto, a língua oficial do país também é deles.

Concordamos com Quadros; Campello quando afirmam que a “Libras e o Português são línguas dos surdos brasileiros” (2010, p.31), mas também nos identificamos com as autoras quando afirmam que percebem que na prática o reconhecimento desse status bilíngue é visto com preconceito (também) pelos surdos, que põem em xeque o pertencimento real à comunidade daqueles membros que são fluentes e gostam da língua portuguesa.

A rejeição à língua portuguesa não é por acaso. É efeito desse sentimento de nacionalidade e pertencimento que as línguas evocam, mas não apenas. Para além desse sentimento sempre presente na relação linguística entre diferentes grupos/povos (mas também como consequência dele), é preciso atentar para a longa e sofrida história dos surdos brasileiros com a língua portuguesa.

Como vimos nas seções anteriores, a princípio, a surdez era ignorada ou concebida como algo diferente do humano. Quando passa, na Modernidade, a ser

⁶⁷Referimo-nos aqui aos documentos analisados na seção 2.2, do Atendimento Educacional Especializado-AEE (ALVES *et al.*, 2010) e o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

reconhecida, pensada e olhada, passa também a ser cuidada, curada e reabilitada. O surdo torna-se visível porque foge à “normalidade” (essa também uma construção da Modernidade), assim as intervenções junto a ele terão o propósito de aproximá-lo dessa normalidade, da “maioria” que ouve e que fala.

É assim que a língua majoritária era apresentada ao surdo: como única possibilidade de torná-lo “humano”, por isso era preciso aprendê-la a todo custo (e que custo!). A referência principal nesse momento é certamente do Português oral, já que o que é buscado é uma aproximação ao modelo de normalidade da pessoa ouvinte (a fala asseguraria isto mais do que a escrita).

Certamente não é possível gostar do Português nesse contexto. A língua era oferecida e cobrada em uma modalidade sensorialmente inacessível para o surdo, apresentada como mecanismo de anulamento da sua identidade surda (falar o Português para não precisar sinalizar), e apresentada de forma opressiva e impositiva. O Português era a normatização, o Ouvintismo encarnado em forma de língua.

Hoje, temos uma realidade, em parte, diferente e o Português escrito ganha mais visibilidade. Por um lado, compreende-se mais as impossibilidades de quem não ouve para aprender a falar, entendendo que esta escolha (somente) seria viabilizada de forma sofrida em um processo demorado e com poucos resultados. Por outro lado, vivemos um momento de maior valorização da escrita, e em muitos aspectos ela se sobrepõe em status a oralidade. Nas palavras de Marcuschi (2001):

ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia- a- dia nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido pode ser vista como essencial a própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral (...) ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (p.16, 17).

A expectativa predominante hoje na Educação do surdo, reforçada pela abordagem bilíngue, é quanto ao aprendizado do Português escrito e não do falado. Essa reorientação da demanda quanto à língua majoritária abre novas possibilidades na relação do surdo com o Português, já que enquanto um sistema gráfico, a escrita é visual, e passa, portanto, a ser acessível ao surdo.

Entretanto, não podemos perder de vista que o grafocentrismo (que vivemos hoje e marca também a escola de um modo geral e a escola para surdos) partilha de elementos ideológicos comuns com o fonocentrismo. Seríamos ingênuos se não atentássemos para a

continuidade que existe entre a valorização da fala e da escrita da língua majoritária no contexto da escolarização dos grupos que não têm essa língua como 1ª língua (caso não apenas dos surdos, mas de índios, filhos de imigrantes e crianças de fronteira).

Se antes era preciso falar como o ouvinte, hoje é esperado que o surdo escreva como um de nós. Para Cavalcante; Silva (2007) esse “grafocentrismo naturalizado” em uma sociedade ouvinte (como são todas) mantém a escola como um lugar que continua pouco acolhedor a diferença linguística do surdo (e de outros). Nas palavras delas,

O malogro da educação de surdos não está diretamente relacionado ao fato de eles não aprenderem a falar, mas ao fato de sua educação ser pensada exclusivamente dentro de uma orientação grafocêntrica, própria da escola, e da perspectiva de uma língua oral própria do mundo ouvinte (p.237).

Não defendemos em absoluto que a língua majoritária oficial seja retirada da vida das comunidades surdas espalhadas pelos mais diversos países, até porque, acreditamos que o domínio das línguas oficiais é, não apenas um dever de todo cidadão, mas um direito que dá a ele (seja surdo ou não) inúmeras possibilidades de ação, integração e intervenção na sociedade em que vive. Não acreditamos que o Português é (apenas) a língua do Outro, o ouvinte, mas se assim fosse, continuaríamos defendendo o direito de o surdo se apropriar dela; o empoderamento necessário para resistir à opressão do Outro, passa também pelo domínio da língua “dele”.

Acreditamos, como Quadros; Campello (2010) que é possível romper com a ordem instituída e as formas colonizadoras de imposição da língua portuguesa sobre os surdos, e ressignificar essa língua como uma das línguas dos surdos brasileiros. Para isso, buscar, como propõe Cummins (2001), uma educação bilíngue e culturalmente aditiva⁶⁸, em que a diferença seja acolhida, e a 2ª língua ganhe seu espaço sem que seja em detrimento da língua de sinais, ao contrário, que seja apresentada a partir desta língua, a 1ª, a principal de acesso ao conhecimento. Buscar, além disso, possibilitar ao surdo um acesso funcional, não opressivo e prazeroso ao Português.

⁶⁸ “aditiva” se opõe aqui a ideia de subtração, ou seja, de que uma língua leva ao não uso da outra. Cummins (2001) defende o oposto, quanto mais línguas o indivíduo souber, melhor. Defendemos também um “bilinguismo aditivo”, não apenas para o aluno surdo, mas para toda a comunidade escolar. A professora ouvinte, sobre quem refletimos nessa pesquisa, também é um sujeito bilíngue e vivencia processos semelhantes aos dos alunos surdos no que diz respeito as relações entre as línguas. Refletiremos melhor sobre isso por ocasião da análise e discussão dos dados.

3.2 Ensino-aprendizagem do Português escrito como 2ª língua: pensando a situação dos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental

Uma questão usualmente feita pelas pessoas que se deparam pela primeira vez com a Educação dos surdos é: como é que eles aprendem a ler e escrever (a língua majoritária cuja natureza é oral auditiva) se não escutam? A questão tem a sua pertinência, se considerarmos que estamos falando da aprendizagem de um sistema de escrita alfabético.

No sistema alfabético, que compreende a maior parte das escritas contemporâneas das línguas ocidentais, busca-se representar a língua oral, incluindo a linearidade com que se organiza (uma palavra seguida da outra, uma sílaba seguida da outra e um fonema seguido do outro) e seus elementos de composição. Suas menores unidades - os fonemas - são representadas através de símbolos específicos que denominamos de letras.

Quando falamos hoje de escrita é na escrita alfabética que pensamos, porque é ela que está nos nossos livros, nas ruas, nos panfletos, no jornal, nos documentos oficiais etc. Mas nem sempre foi assim. Aliás, houve um tempo que nem escrita tínhamos. A escrita é uma invenção da humanidade, cuja data é difícil de precisar, mas estima-se que tenha surgido em torno de 6 a 4 mil anos antes de Cristo - a.C. (BARBOSA, 1994; FISCHER, 2009).

A escrita deu ao ser humano a possibilidade de “representar a [sua] memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural” (CAGLIARI, 1989/2005, p.112). Com a escrita, os fatos, os acontecimentos passaram a poder ser registrados, repassados através de gerações, rompendo a barreira do tempo e do espaço. Os ganhos são incontáveis, talvez por isso, os historiadores identifiquem no advento da escrita, um dos principais marcos para separar a pré-história da história; (junto) com a escrita nascem as civilizações.

A escrita surge como possibilidade de complexificar a comunicação e de dar vazão à necessidade humana de se expressar e de registrar de forma definitiva o que expressa. Quando tudo começa, o desenho e a pintura, como possibilidades de representação (com funções mais estéticas do que comunicativas), já eram uma realidade para o homem pré-histórico, e é desse formato familiar de registro gráfico que a escrita parte (CAGLIARI, 1989/2005; FISCHER, 2009).

No início, a escrita não representava a fala, nem as menores unidades e nem partes maiores dela. Não tinha qualquer compromisso com a linguagem, ou com sons, mas sim apenas com os aspectos semânticos da mensagem. Usando elementos figurativos, a escrita intencionava representar o significado, e fazia isso, em um primeiro momento, através de desenhos simplificados dos objetos da realidade, os pictogramas, e, num segundo momento,

de desenhos mais sofisticados, mais convencionais e mais “coletivos”⁶⁹, os Ideogramas (CAGLIARI, 1989/2005).

Acredita-se (FISCHER, 2009) que somente em torno do segundo milênio antes de Cristo, foi que linguagem e escrita, sons e grafismos se encontraram. A humanidade (através primeiramente do povo sumério) percebeu que representar o significante diretamente e não mais o significado permitiria que a escrita desse conta também de tudo aquilo que não pode ser desenhado, os nomes próprios, os nomes abstratos etc. Estabelecer essa (co)relação entre a linguagem/fala e a escrita foi sem dúvida importante para aumentar as possibilidades de representação desse grafismo que tem tanta funcionalidade para nós.

Passados (pelo menos) 4 mil anos do encontro entre escrita e fala⁷⁰, chegamos ao século XXI com o sistema alfabético “mandando” na escrita. As “escritas” pictográficas e ideográficas ainda se fazem presentes através, por exemplo, de placas de trânsito, da internet e de histórias em quadrinhos, mas deixaram de ter o status de escrita. Não colocamos em dúvida isso, a força das (nossas) escritas alfabéticas, e nem a ampliação do alcance e das possibilidades de representação que a correlação entre escrita e linguagem/fala permitiu. Nossa inquietação é outra.

Nas escritas alfabéticas, como a da língua portuguesa, a intenção de fato é representar a fala, mas isso implica dizer que tais sistemas somente poderiam ser acessados por intermédio dela? Voltamos à indagação apontada no início deste subcapítulo para pensar a condição de aprendizagem da escrita de quem não ouve e não fala e acrescentamos algumas outras indagações: Fala e escrita são representações idênticas e por isso o aprendizado da fala asseguraria o da escrita? Como a audição e a fala participam do processo de alfabetização de uma forma geral e do processo de alfabetização das crianças surdas?

Apesar de representarem um mesmo objeto - a língua -, fala e escrita são fenômenos diferentes. Engana-se quem acredita que por se tratar da mesma língua, as representações são idênticas, como se uma fosse espelho da outra. Nas palavras de Marcuschi (2001),

A escrita não pode ser tida como representação da fala (...) porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados (p.17).

⁶⁹ Ou seja, representações cujo significado era conhecido por um número maior de pessoas.

⁷⁰ É válido mencionar que as primeiras aproximações, entre escrita e fala, não convergiram de imediato para uma escrita alfabética. Houve escritas nas quais o símbolo gráfico representava sílabas através das consoantes. Antes disso houve também a logografia, quando aproveitavam-se símbolos (geralmente icônicos, quase um desenho) de coisas mais concretas para representar outras palavras cujo significante era o mesmo.

Saber falar uma língua não assegura o aprendizado da modalidade escrita da mesma língua, pois as particularidades, como apontou Marcuschi, são inúmeras. Além disso, apesar da natureza oral auditiva das línguas cuja escrita é ensinada na escola, as escritas, todas elas, são sistemas com apresentação visual e não sonora.

Apesar da materialização visual espacial que tem a escrita alfabética (assim como as demais escritas) e das particularidades que a representação gráfica assume, o fato de ela representar a língua oral auditiva levou os educadores a acreditarem que, para escrever (bem), é imprescindível falar e ouvir (bem). Muitos (BARBOSA, 1994; CAGLIARI, 1989/2005; FERREIRO; TEBROSKY, 1985) apontam que essa compreensão – equivocada - levou a práticas pedagógicas de alfabetização (com crianças ouvintes!) demasiadamente preocupadas com a capacidade de distinguir sons e de pronunciar “corretamente” as palavras, sílabas e fonemas⁷¹.

A supervalorização da relação fala e escrita marcou profundamente a história da alfabetização no Brasil e favoreceu a construção de um cenário pedagógico onde o objetivo principal das aulas de linguagem consistia em fazer os alunos codificarem e decodificarem. O tempo de aula, as atividades e as intervenções do/a educador(a) tinham como propósito maior permitir que o aluno estabelecesse a relação entre fonemas e grafemas.

Autores como Cagliari (2005) e Barbosa (1994) denunciam que as práticas alfabetizadoras no Brasil eram, em um passado recente, repletas de atividades nas quais se apresentava à criança *pseudopalavras* e *pseudotextos*, com coerência e coesão duvidosas⁷². O amontoado de frases inventado pelo autor do livro didático (único material de leitura usualmente oferecido ao aluno) era pensado segundo uma lógica cumulativa em que as palavras deveriam combinar as famílias silábicas já trabalhadas em sala, como por exemplo, na frase “o *vovô viu a uva*” e tudo deveria ser lido em voz alta, já que, nessa perspectiva, ler é sonorizar o escrito⁷³. O mesmo acontecia nas atividades de escrita. A produção textual propriamente dita inexistia e a criança se ocupava predominantemente de cópias, de atividades de cobrir letras/sílabas e de reproduzi-las em sequência. Em prol do desenvolvimento de habilidades mecânicas e perceptivas que, se acreditava, seriam fundamentais - como, por exemplo, correlacionar fala e grafismo - transformou-se as salas de

⁷¹ Ferreiro e Teberosky (1985) nos lembram que “nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral” (p.24), logo seria impossível treinar as crianças para escrever do jeito que se fala. Além disso, em meio a enorme variação dialetal que existe no Brasil ou em qualquer outro lugar, qual seria a fala “correta”?

⁷² Como, por exemplo: “*Caca caiu. Ela caiu. Coca calou.*”, ou “*A barata comeu a abóbora. A fita é para fifi. Fábio comeu o bife.*” (BARBOSA, 1994).

⁷³ Se entendermos a leitura como ação de reflexão e questionamento sobre o escrito (JOLIBERT, 1994), a leitura individual e silenciosa é que deverá ser privilegiada, já que a busca de sentido demanda exploração cognitiva, onde o leitor levanta hipóteses e busca indícios para confirma ou refutar tais hipóteses.

alfabetização em espaços onde a escrita não tinha vida ou funcionalidade, servia apenas para “aprender a ler”.

Hoje, sabemos, com Ferreiro e Teberosky (1985) e com todos os que as seguiram, que ler e escrever são tarefas conceituais, cognitivas. Para torna-se um leitor/escritor, a criança precisa responder à questões complexas sobre o que a escrita representa e como se dá essa representação. Faz isso, levantando hipóteses, pensando e comparando. Para que esse processo caminhe, certamente ela precisa ter acesso a todo o universo material (textos, palavras, letras, escritos reais) e simbólico (os sentidos atribuídos à escrita pelo outro já letrado) que envolve a escrita, mas vai fazer isso através dos canais sensoriais possíveis a ela. Os aspectos motores (que implicam a capacidade de segurar um lápis, ou seguir uma linha no papel) e sensoriais são secundários nesse processo de ler e escrever; se a visão não funciona, como no caso dos cegos, otimiza-se outros canais como a audição e o tato, o surdo certamente otimizará a visão. Não se deixa de aprender por não ouvir, não ver ou não conseguir segurar um lápis, apenas modificam-se os mecanismos de acesso para compreender e expressar algo que efetivamente está sendo apropriado (ou construído) a nível mental.

Na investigação com crianças ouvintes, Ferreiro e Teberosky (1985) também evidenciaram que o processo de alfabetização diz respeito predominantemente à atribuição de sentido, de significado, mais do que a decodificação⁷⁴, e que isso aparece de forma muito concreta nas primeiras hipóteses infantis sobre a escrita que, conforme foi constatado pelas pesquisadoras, desconsideram, ignoram a relação entre o oral e o gráfico. Para as crianças ouvintes que iniciam seu processo de letramento, a escrita não é a representação da fala, nem ao nível do grafema e nem ao nível de unidades maiores como a sílaba. É somente no final do processo de alfabetização que essa compreensão se apresenta e mesmo assim, não vai funcionar isoladamente como facilitadora das ações de ler e escrever. Sem o significado, sem a compreensão pragmática do contexto e do gênero textual, a leitura e a escrita não se realizam de fato, tornando-se, como diz Vygotsky (1991) um ato mecânico, onde a criança desenha letras ou pronuncia seus nomes sem efetivamente se apropriar da linguagem escrita.

Com crianças surdas não é diferente e o significado comanda o processo. Sabemos (MACHADO, 2000), além disso, que a tarefa de construção inicial da escrita tem um ponto de partida semelhante ao das crianças ouvintes, ou seja, para as crianças menores, inicialmente a escrita não representa a língua(gem) - nem oral e nem sinalizada - e os grafismos produzidos (com ou sem a presença de letras) relacionam-se àquilo que se quer

⁷⁴ Ferreiro e Teberosky (1985) não são as primeiras a pensarem isso. Antes delas, Jean Foucambert, Frank Smith, dentre outros já afirmavam isso.

representar⁷⁵. As hipóteses iniciais da criança surda revelam, assim como acontece com as crianças ouvintes, uma relação com a escrita marcada pela subjetividade do leitor/escritor, onde tudo pode ser escrito e lido (quase) de qualquer forma, desde que se assegure um mínimo de letras /caracteres, e os sentidos do grafismo (que algumas vezes nem letras utiliza) tem que ser buscado na intenção de quem produziu ou nas imagens que o acompanham, mais do que nos aspectos objetivos do traçado. Assim como ocorre com crianças que escutam (e como aconteceu com o homem pré-histórico), o desenho é o início das representações gráficas e funciona durante um bom tempo como apoio para escritas que devem ser lidas ou produzidas (MACHADO, 2000; PEIXOTO, 2004).

Entretanto, se por um lado os canais sensoriais (e isso inclui a audição) não são determinantes no processo de aprendizagem da escrita nem de crianças surdas e nem de ouvintes, por outro encontramos na evolução conceitual das crianças ouvintes um momento em que elas percebem a relação entre fala e escrita e passam a se beneficiar dessa descoberta. Como dissemos antes, a escrita não é espelho da fala e há diferenças entre as duas representações, mas também há semelhanças e a criança ouvinte percebe isso e passa a utilizar desse novo conhecimento para (ajudar a) predizer e regular a compreensão e produção das escritas⁷⁶.

Com as crianças surdas o processo de construção da escrita não evolui da mesma forma. Sabemos hoje (MACHADO, 2000; BROCHADO, 2003; PEIXOTO, 2004) que para grande parte das crianças surdas com perdas auditivas mais significativas - severa ou profunda - a pauta sonora inexistente como elemento regulador do escrito. Até mesmo as crianças que demonstram ter alguma competência oral (emissão de fala e leitura labial), que usam prótese auditiva e que frequentam regularmente a fonoterapia⁷⁷ não demonstram fonetizar a escrita⁷⁸.

O que acontece então com as crianças surdas em sua psicogênese da escrita? Como chegarão ao estágio alfabético sem estabelecer relação entre a escrita e a fala? As

⁷⁵ As crianças surdas investigadas por Machado (2000) quando ainda em etapas bem iniciais do processo de construção da escrita, apresentaram tais quais as crianças de Ferreiro e Teberosky o chamado “Realismo Nominal”, ou seja, relacionavam as propriedades quantitativas do texto a propriedades quantitativas dos objetos (objetos grandes terão nomes mais extensos do que objetos pequenos).

⁷⁶ Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) dividem o processo de evolução conceitual da escrita em quatro grandes períodos: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. Nos três últimos a criança constrói hipóteses de escrita já orientada pela crença de que a escrita representa a linguagem, primeiro acreditando que o grafema representa sílabas (período silábico), depois que ele representa o fonema (período alfabético).

⁷⁷ Nos estudos de Machado, 2000 e Peixoto, 2004 não foram investigadas crianças surdas com implante coclear, assim as afirmações feitas aqui sobre a não fonetização da escrita não incluem esse grupo.

⁷⁸ Em pesquisa anterior (PEIXOTO, 2004) realizamos uma atividade de produção de palavras, na qual apresentávamos um sinal à criança surda em processo de alfabetização e ela deveria escrever o que corresponderia aquele sinal. Diante do sinal de “eu”, Ab. (2ª série) oraliza a palavra “eu” e em seguida escreve no papel “Você”. O mesmo acontece com sua colega (mesma série) que diante dos sinais de “Eu”, “Escola” e “Mau”, oraliza (espontaneamente) corretamente as palavras em Português, mas escreve, ao invés disso, “Casyas”, “Alans” e “Bocomes”.

crianças surdas chegam efetivamente a esse estágio, ou ficam condenadas a estágios anteriores, sem autonomia para predizer escritas? Crianças surdas tornam-se alfabéticas e fazem isso buscando nos aspectos visuais desse sistema os elementos para sua apropriação.

Como lembramos anteriormente, a escrita organiza-se visualmente (e não auditivamente). As palavras são formadas por letras que se apresentam graficamente, numa ordem específica, ocupando um espaço (no papel, na tela etc.). Tornamo-nos pessoas alfabetizadas quando entendemos a lógica desse sistema de escrita. Um sujeito alfabetizado sabe que cada signo tem sua própria representação (não se pode, como quer as crianças pré-silábicas eleger ora um significado, ora outro para uma mesma escrita), que essa representação é formada pelas letras (e não por traços, círculos ou desenhos quaisquer) e que para assegurar um determinado significado as letras selecionadas devem estar na quantidade e na sequência que todos conhecem. O sujeito alfabetizado sabe que as letras escolhidas, a sua quantidade e a ordem em que elas aparecem é uma padronização que ele não pode alterar, caso contrário, teremos outro significado ou significado nenhum. Compreender isso é possível, mesmo sem fonetizar a escrita.

Os estudos anteriormente mencionados (MACHADO, 2000; PEIXOTO, 2004) perceberam isso. As crianças surdas se alfabetizam e evoluem no processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa porque compreendem essa lógica, mesmo sem fonetizar a escrita. Certamente sem o som, como suporte para predizer, precisam explorar ainda mais intensamente, do que fazem as crianças ouvintes, esses aspectos visuais e vão precisar, ainda mais, de contato (refletido e contextualizado) com as formas padronizadas da escrita para internalizar a sequência e as letras usadas na formação de uma palavra.

Mas não é só isso. As crianças surdas vão se alfabetizar e prosseguir no aprendizado da língua portuguesa explorando os aspectos visuais da escrita, mas também vão buscar, assim como as crianças que escutam, suporte nos seus conhecimentos linguísticos, no que já dispõem antes da alfabetização.

Se compreendermos que ler e escrever são tarefas cognitivas (de análise, de comparação, de levantamento de hipóteses, de atribuição de sentido), concordaremos que a língua já internalizada e apropriada pelo sujeito será fundamental nesse processo. Sabemos, com Vigotski (2000) que é a língua(gem) a responsável pela complexificação do pensamento e é apenas quando a internalizamos que nossa capacidade de simbolizar e abstrair desponta de fato e nos tornamos capazes de fazer a “leitura de mundo”, que como nos lembra Paulo Freire (1991) precede - e torna possível - a leitura da palavra.

Como afirmamos em seções anteriores, para a grande maioria das crianças surdas, mesmo aquelas que são filhas de ouvinte e frequentam fonoterapia, a língua oral não se efetiva plenamente, deixando de desempenhar as funções cognitivas que as línguas orais costumam desempenhar para as crianças ouvintes (GOLDFELD, 1997; BEHARES, 1993). A língua de sinais, ao contrário, tem potencial para aquisição plena, em tempo hábil e desta forma funcionará como 1ª língua do surdo e língua de representação mental. É por isso que tantos estudos (BEHARES, 1993; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997 e 1997b) vêm observando que o aprendizado da leitura e da escrita pela criança surda, é mais bem sucedido quando ela já domina a língua de sinais.

A língua de sinais é a 1ª língua do surdo e desta forma vai estar envolvida em todos os processos mentais, nas aprendizagens em geral e na aprendizagem de outras línguas, inclusive do Português escrito, 2ª língua dos surdos brasileiros (QUADROS, 1997). No aprendizado de uma 2ª língua (oral ou de sinais) qualquer aprendiz vai buscar na sua 1ª língua suporte para significá-la, especialmente se é um aprendizado “não natural” que ocorre através do ensino formal. Por melhores que sejam as metodologias de ensino de L2, fechado em uma sala de aula, não seria possível, para um aprendiz, compreender o significado de uma infinidade de conceitos se eles estiverem sendo apresentados pela primeira vez⁷⁹. Por outro lado, é possível transpor o conceito já construído e internalizado para outro significante seja ele falado ou sinalizado, ainda que as condições não sejam “naturais”, como acontece no ensino formal.

A língua de sinais é, portanto, condição imprescindível para alfabetização de crianças surdas, pois fornece as bases conceituais que tal tarefa demanda. Mas é preciso observar que também traz desafios adicionais. Como é esperado no funcionamento de sujeitos bilíngues, a 1ª língua, enquanto um modelo já conhecido de organização fonológica, morfológica e sintática será acionada para compreender e produzir a 2ª língua. Tais fenômenos são esperados e já conhecidos dos psicolinguistas, e aparecem através de diversos comportamentos⁸⁰, dando a impressão que as línguas se misturam.

Selinker (1994) mostra que no aprendizado de uma 2ª língua é tão presente e inevitável a participação da 1ª língua que os aprendizes, diante da tarefa de expressar a L2, costumam produzir uma “Interlíngua”, ou seja, uma espécie de meio termo, um sistema

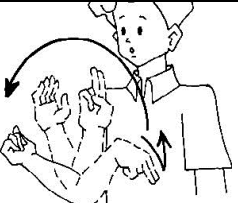

⁷⁹ Como aprender através apenas do suporte de alguns diálogos pontuais, imagens e textos o significado de palavras como *corrupção*, *mentira*, *Deus*, *fé*, *solidariedade*, dentre outros? Nenhum de nós aprenderia. Construímos essa compreensão quando adquirimos a primeira língua, em contexto “natural”, dialógico, através de inúmeras situações reais que se fazem presentes no nosso cotidiano.

⁸⁰ Como por exemplo, a utilização de “mudança de código” e de “empréstimos linguísticos” (MAHER, 1997).

organizado, mas que não é exatamente a língua que está sendo aprendida (2ª) e nem a língua já internalizada (1ª). Investigando a produção textual de crianças surdas, Brochado (2003) encontrou três níveis de interlíngua, mostrando que a cada nível a criança se aproxima mais das regularidades da L2.

Da mesma forma, encontramos (PEIXOTO, 2004) uma série de hipóteses na construção inicial da escrita pela criança surda cujo ponto de partida é a língua de sinais, ou sua interface com a língua portuguesa. Para interpretar palavras da língua portuguesa ou prever a tradução para o português escrito de um sinal, as crianças surdas vão, algumas vezes, buscar pistas nos elementos visuais/gráficos dessas palavras, quando as palavras já foram vistas anteriormente, mas, outras vezes - especialmente em palavras e sinais pouco ou nada conhecidos - as crianças buscam pistas nos parâmetros fonológicos da língua de sinais e em elementos de interface entre as duas línguas, como, por exemplo, a configuração de mão do sinal⁸¹ que, na maioria das vezes, é também a configuração emprestada para representar uma letra do alfabeto da língua portuguesa. Vejamos dois exemplos, nos quais, ao propor a escrita para o sinal apresentado, desconhecendo a grafia apropriada, as crianças tomam a configuração de mão do sinal para propor a primeira letra da palavra ou mesmo a palavra inteira.

Figura 1 - Influência da língua de sinais na produção de palavras por crianças surdas

SINAL APRESENTADO	ESCRITAS PRODUZIDA PELAS CRIANÇAS
 <p>“NUNCA”</p>	<p><i>NO</i> – Ab. 2ª série; “<i>NCA</i>” –Y. 2ª série; “<i>JÁ</i>”- Ad. Alfabetização “<i>NA</i>” – Am-2ª série; “<i>UA</i>”- Ar. 2ª série; “<i>U-A –N-U-N-N</i>” Gr- 2ª série</p>
 <p>“Mau”</p>	<p><i>banero</i> AI. - 2ª série <i>Barnio</i> Ar. - 2ª série <i>Bocamos</i> Y. - 2ª série</p>

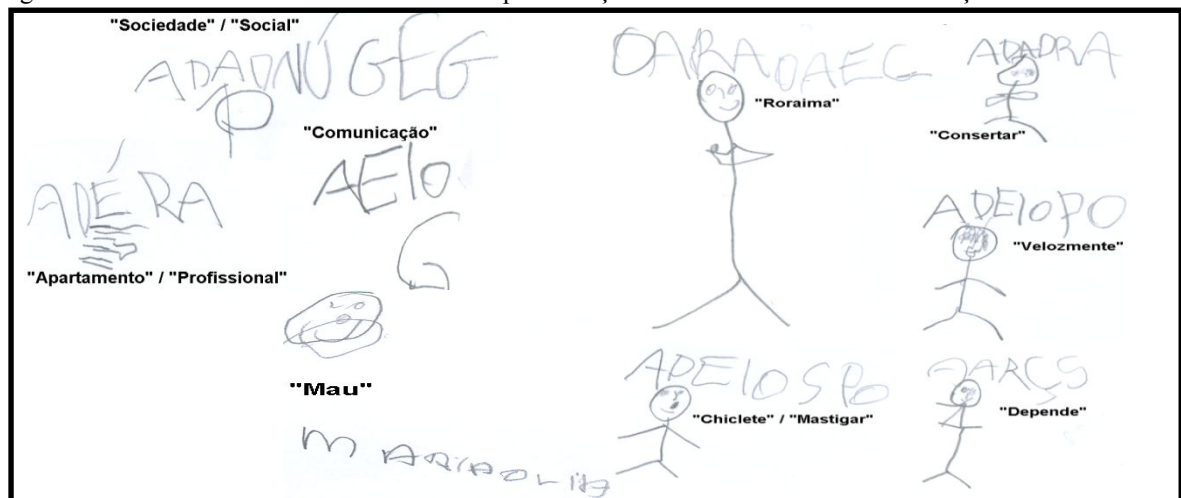
Fonte: Peixoto (2006).

A língua de sinais não apenas participa das hipóteses de leitura e de escrita de crianças já quase alfabetizadas, como também parece impulsionar a saída do estágio inicial de construção da escrita, quando o grafismo ainda não é percebido como representação do

⁸¹ A configuração de mão é, juntamente com o ponto de articulação e o movimento, um dos parâmetros fonológico básicos das línguas de sinais (FERREIRA BRITO, 1995, QUADROS; KARNOPP, 2004).

significante e sim do significado, para um estágio no qual já existe a compreensão de que escrita representa linguagem, ou seja, de que a escrita representa o nome das coisas e não as coisas diretamente. Ainda submetidos à hipótese de que a imagem acompanha o texto, diante do pedido para “escrever” alguns nomes, crianças surdas produzem uma grafia que reproduz o significante sinalizado, seja de forma isolada (QUADROS, 1997b), seja acompanhada de letras da língua portuguesa (PEIXOTO, 2004). Vejamos a produção de escrita de duas crianças surdas de 6 anos :

Figura 2 - Escrita com o desenho do sinal feito por crianças surdas de turmas de alfabetização



Fonte: Peixoto (2006).

É interessante observar que não fonetizando a escrita o leitor/escritor surdo escapa das “armadilhas ortográficas” que costumam acometer as crianças ouvintes recém-alfabetizadas e que são consequência das várias irregularidades que existem entre som e grafia (por exemplo: “kaza/casa”, “com migo/comigo”, “vrido/vidro”, “chicra/xicara”, etc.). Por outro lado, aparecem erros ortográficos inesperados e erros sintáticos e morfossintáticos decorrentes, em grande parte das diferenças entre as línguas.

Como dissemos anteriormente, a língua de sinais, como 1ª língua do surdo, é o instrumento simbólico para apropriação de novas línguas, sendo usada para significar a escrita do Português. Os parâmetros fonológicos da Libras dialogam com os da língua portuguesa e orientam a produção e compreensão das palavras (PEIXOTO, 2004; QUADROS, 1997b). O mesmo vai acontecer em relação aos demais aspectos linguísticos. As particularidades

morfológicas e sintáticas também reverberam nas construções de escrita do surdo, aparecendo no âmbito da frase e do texto⁸².

Nesse sentido, entendemos ser pertinente apontar algumas diferenças importantes entre as duas línguas. A principal delas é sem dúvida o fato de a língua de sinais ser uma língua gestual, enquanto o Português é oral auditivo. Desta forma o movimento e o uso do espaço é que irão orientar a variação e a flexão das “palavras” (sinais), assim como a junção delas de forma coesa em enunciados (frases e textos). Na tabela abaixo indicamos algumas dessas diferenças morfológicas e sintáticas e como elas influenciam na construção de escrita do surdo:

Tabela 1 - Algumas das principais diferenças entre língua portuguesa e Libras e possíveis repercussões na escrita do surdo

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA	CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA⁸³	ANÁLISE
Uso linear e simultâneo dos termos na frase (sinais podem ser apresentados ao mesmo tempo).	Uso predominantemente linear dos termos na frase (uma palavra seguida da outra).	“ <i>Não gosto de brigar com surdos porque uma falta é educação</i> ”.	Ordenação não convencional de constituintes do enunciado.
Artigos não são lexicalizados	Artigos são lexicalizados	“ <i>O chamar o ônibus ligeirinho</i> ”	Omissão ou uso inadequado do artigo.
Algumas preposições não são lexicalizadas.	Preposições e elementos de ligação em geral são lexicalizados.	“ <i>Vovó (está com) vontade (de) comer doce</i> ”.	Omissão ou uso indevido de elementos de ligação (preposições, conjunções, pronome relativo).
Apenas uma parte dos verbos (os com concordância) se flexionam em pessoa e número, mas nenhum verbo se flexiona quanto a modo e tempo.	Todos os verbos se flexionam em tempo, modo, pessoa e número.	“ <i>mamãe cozinhar doce chegar chamar</i> ”.	Uso inadequado do tempo e modo dos verbos.
Todas as variações	O próprio termo	“ <i>A avião viajar o</i> ”	Omissão ou uso inadequado

⁸² Para ver mais sobre a participação da Libras nas construções (morfofossintáticas) de escrita em Português do surdos conferir Adjuto (2001), Fernandes (1999) e Brochado (2003).

⁸³ Os exemplos aqui apresentados são procedentes de Gôes (2000), Fernandes (1999) e de atividades realizadas pela pesquisadora com alunos surdos em 2003.

de gênero são externas ao termo (ex: sinal de GAT@ + sinal de MASCULINO= GATO).	sofre as variações de gênero (ex: GAT <u>O</u> , GAT <u>A</u>). ⁸⁴	<i>França</i> ".	do artigo.
---	--	------------------	------------

Fonte: Elaboração própria.

O processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo assume então essas duas principais particularidades: primeiro, não é um processo que conta com a participação do som já que grande parte dos surdos não fonetiza a escrita; segundo, dialoga desde o início (alfabetização) com a 1ª língua - língua de sinais - buscando nela subsídios fonológicos, morfológicos e sintáticos para compreender e produzir a 2ª língua, o Português. Compreendido isso, surge a questão, como essas particularidades foram acolhidas/consideradas no ensino de língua portuguesa para surdos?

Olhando para o passado, a resposta não é animadora. Vimos que, quanto à relação entre som e escrita, mesmo na Educação de crianças que escutam, houve uma exagerada supervalorização desta relação, desconsiderando que o significado, o contexto e a funcionalidade da escrita comandam o processo. A tendência de tratar a leitura/escrita como um processo de (de)codificação marcou de uma forma geral a educação de crianças no Brasil (BRASIL, 2000). Com as crianças surdas não foi diferente.

O ensino de Português para surdos se alimentava das mesmas influências teóricas e pedagógicas que orientavam a educação de ouvintes, e os professores de surdos recebiam a mesma formação que os demais, uma formação, diga-se de passagem, completamente alheia as particularidades do surdo que apontamos acima. Havia ainda um complicador. Durante grande parte do século XX, a Educação do surdo foi marcada pela abordagem oralista que identificava na fala/produção de sons a competência mais importante, a meta de toda e qualquer proposta educacional para surdos. Pela ótica oralista, fazer o surdo falar era condição indispensável para sua integração social, para sua aprendizagem (já que sem a fala não iria conseguir abstrair ou evoluir cognitivamente) e também para a aprendizagem da escrita. Assim, mais ainda do que na educação de ouvintes, a fala era considerada pré-requisito para o aprendizado da escrita e deveria orientar grande parte das atividades e intervenções pedagógicas.

⁸⁴ Em se tratando do substantivo, há exceções (termos femininos cuja desinência não é "a" e masculino que não é "o", por exemplo, "mulher" ou "telefonema"). Há também os substantivos heterônimos (radicais distintos que dispensam artigo ou flexão como "cabra" e "bode"), os epicenos e sobrecomuns (têm um só gênero, como "onça" e "criança") e o comum de dois gêneros (apenas o artigo define o gênero, como em "dentista"). O mesmo acontece com os adjetivos que podem ter também uma única forma para substantivos masculinos ou femininos (por exemplo, "feliz").

O tratamento dado à relação fala - escrita pela escola em geral, e em particular no âmbito da Educação de surdos, explica muitos dos resultados acadêmicos desastrosos denunciados por muitos pesquisadores e pelos próprios surdos⁸⁵. O ensino oralista não ensinou o surdo a falar e como consequência também não ensinou a escrever, já que para escrever seria preciso primeiro falar e ouvir.

Em relação à outra especificidade linguística das crianças surdas, de ser a língua oral auditiva - ainda que na modalidade escrita - uma 2ª língua, o cenário pedagógico também não tem sido diferente. A Libras foi reconhecida muito tardiamente, além disso, existe a crença - que persiste até hoje no senso comum e mesmo entre alguns profissionais - de que se o surdo é brasileiro, filho de pais e mães cuja 1ª língua é o Português, então sua 1ª língua também será o Português. Soma-se a isso, a inexistência (e isso vale até os dias de hoje) de cursos de formação para o ensino de Português como 2ª língua para surdos e Pedagogia bilíngue⁸⁶. Quem ensinou no passado e quem continua ensinando Português para as crianças surdas nas escolas são pedagogos, bem intencionados e envolvidos com a tarefa, mas que receberam uma formação insuficiente quanto ao ensino de Português, que provavelmente não contemplou peculiaridades deste ensino quando o aluno em questão é surdo, índio, mora em fronteiras ou é filho de emigrantes (em todos esses casos uma abordagem de 2ª língua seria mais apropriada, ou pelo menos seria preciso considerar um contexto bilíngue de aprendizagem)⁸⁷.

Sabemos (ALMEIDA FILHO, 2009; MARTINEZ, 2009 RIDD, 2000 apud SOUSA, 2008; RICHARD; ROGERS, 2001 apud SOUSA, 2008) que entre as teorias linguísticas que abordam o ensino de 2ª língua, há aquelas que defendem a participação da L1 (como a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas) e aquelas que não aceitam (como a Abordagem Audiolingual),⁸⁸ mas entendemos que, no que diz respeito à alfabetização e ensino de Português nos anos iniciais para crianças surdas, há uma total impossibilidade quanto ao segundo posicionamento (embora seja exatamente isso que

⁸⁵ Ver sobre isso a introdução deste trabalho.

⁸⁶ Até o ano de 2015, apenas a UnB em Brasília oferece cursos de formação de professores (graduação) habilitados para ensinar Português 2ª língua para surdos e apenas o INES oferece o curso de graduação em Pedagogia Bilíngue para surdos.

⁸⁷ Os cursos de Pedagogia comuns formam professores polivalentes, logo precisam organizar sua matriz curricular de forma a atender os diferentes ensinamentos (matemática, estudos sociais, ciências, etc.), não podendo destinar muito mais do que uma ou duas disciplinas obrigatórias para o ensino da linguagem. Tempo insuficiente até mesmo para uma formação (mais consistente) voltada apenas para o ensino como 1ª língua, visto que é necessário apresentar os fundamentos da linguagem/ linguística e os processos de ensino-aprendizagem da língua nas 4 dimensões: oral, escrita, leitura e gramática.

⁸⁸ Para os propósitos desta pesquisa e para o contexto em que ela se insere (um programa de doutorado em Educação) optamos por não aprofundar as discussões referentes às teorias linguísticas quanto ao ensino de 2ª língua. Além disso, embora sejam teorias complexas e relevantes para orientar as metodologias de ensino de línguas, tomamos como parâmetro, predominantemente, aprendizagens adultas e ouvintes, ou seja, bem diferentes do perfil dos alunos das turmas que investigaremos que são crianças e surdas.

proponha o Atendimento Educacional Especializado - AEE). Impedidas de terem acesso natural a L2 na modalidade oral, assim como de fazer uso da própria escrita da L2 de forma mais metalinguística (já que ainda não dominam a língua efetivamente, estão em fases iniciais da aprendizagem), as crianças surdas precisam do apoio da L1 (Libras) para dar sentido aos materiais escritos, especialmente aos textos. Não é possível chegar ao significado de palavras, frases ou textos sem que aqueles que já conhecem os significados daqueles grafismos nos informem, logo, a tradução no ensino de línguas para crianças surdas é mais do que uma escolha metodológica, é o único caminho efetivamente viável para apresentar o Português para crianças que não ouvem (ou então faremos como os oralistas, esperam-se 10, 12 anos para que o surdo domine minimamente a fala e então a utilizamos como apoio para o ensino, como no ensino de 1ª língua para crianças ouvintes, ou um ensino de 2ª língua audiolingual).

Antes de encerrar o capítulo é interessante pensar também que muitas das problemáticas encontradas no cenário do ensino de Português para surdos (pelo menos em um passado recente), tais como a ênfase em atividades mecânicas, descontextualizadas, centradas na repetição de modelos e de estruturas frasais e que supervalorizam o estudo da gramática (em detrimento de intervenções mais voltadas para a compreensão e uso funcional de textos, para o estabelecimento da competência comunicativa do aprendiz e de uma relação mais prazerosa dele com a escrita) são comuns tanto a contextos de ensino de (Português como) 1ª língua, quanto em contexto de ensino de 2ª língua ou língua estrangeira.

A postura didática que valoriza essas práticas mais centradas na forma e na repetição, do que no uso e na reflexão origina-se de uma concepção de língua vista como código, portanto, decorrente de influências estruturalistas, e marcou fortemente o campo do ensino de línguas em geral no Brasil no século XX (ANTUNES, 2003; 2009; ALMEIDA FILHO, 2009; SÃO PAULO, 2008). Os autores identificam a presença forte dessa concepção de língua, em detrimento de uma concepção discursiva, interativa da língua e entendem que a influência dessa concepção na prática pedagógica trouxe inúmeros prejuízos a aprendizes de 1ª e 2ª língua. Apesar disso, entendemos que propostas de ensino que secundarizam a competência comunicativa em detrimento do aprendizado das formas, podem ser ainda mais danosas para os aprendizes de 2ª língua, que contam apenas – ou predominantemente – com os contextos formais de ensino (a sala de aula, a escola) ⁸⁹.

Os surdos, apesar de morarem no Brasil e serem filhos de pais ouvintes, não têm acesso ao Português nos contextos de uso espontâneo e “natural” da língua. Ao contrário, as

⁸⁹ Há situações de aprendizagem de 2ª língua que ocorrem em contextos naturais, como por exemplo, quando a língua é falada pela comunidade, em ambiente doméstico. Não é a essas situações que nos referimos.

crianças ouvintes, embora igualmente submetidas a práticas de ensino de escrita descontextualizadas e menos atentas à construção da competência comunicativa, têm mais possibilidades de “compensar” as lacunas decorrentes desse ensino porque também vivenciam o Português e o uso de textos. Além disso, participam mais ativamente (e principalmente de forma mediada) em práticas de escrita no cotidiano em casa, na comunidade, nos espaços de lazer (por exemplo, leitura de histórias pelos pais, leitura de diferentes portadores de texto escritos como rótulos de embalagem de alimentos, as instruções dos jogos e brinquedos, nomes dos ônibus que vai tomar, placas de lojas e propagandas nas ruas, cardápios de restaurante etc.).

Para os surdos, assim como outros aprendizes de 2ª língua (principalmente os de língua estrangeira), as experiências com o Português ficarão mais restritas aos espaços formais de ensino, de maneira que, mais do que as crianças aprendizes de 1ª língua, eles precisam encontrar na escola e na sala de aula uma vivência contextualizada e significativa da língua. Será que hoje a escola está assegurando ao surdo esse acesso funcional ao Português escrito? Será que, ao contrário do que acontecia anteriormente, a escola hoje oferece aos surdos práticas de ensino de Português que sejam visuais, não apoiadas no som e mediadas pela Libras? É o que veremos nos próximos capítulos.

4 METODOLOGIA

Compartilhamos das ideias de Ludke e André (2013) de que a abordagem qualitativa apresenta-se como enfoque privilegiado para investigar os fenômenos da área da Educação, pois tratam-se de fenômenos dinâmicos, complexos, que envolvem a singularidade da ação humana e que dificilmente são apreendidos e explicados através de análises segmentadas que excluem ou minimizam o fator subjetivo.

Na presente investigação, na qual temos como propósito analisar práticas de ensino que se delineiam no cotidiano das salas de aula, identificamos na abordagem qualitativa e no enfoque etnográfico as opções metodológicas mais pertinentes. Tais propostas metodológicas determinam que os dados sejam resultado de situações de contato direto - também prolongado e aprofundado - do pesquisador com os eventos e com os participantes dos eventos estudados, que a perspectiva desses participantes seja considerada e que haja atenção ao processo de obtenção desses dados até mais do que ao produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, se propõem a buscar dados no “ambiente natural” onde o fenômeno se manifesta - em nosso caso a sala de aula -, mantendo-se sensível ao contexto cultural que envolve esse fenômeno, diversificando as fontes de informação e coleta de dados que funcionariam como “alimento” para redefinir e reorganizar as hipóteses e o problema durante a investigação (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

Para responder às questões que levantamos nessa investigação, elegemos a Observação participante como principal forma de acesso à realidade pesquisada. Tal estratégia metodológica que assume na etnografia um papel central, chegando a confundir-se com o fazer etnográfico propriamente dito, é mais do que uma simples técnica. Para Evans-Pritchard (2005), a Observação participante é a própria condição que o pesquisador assume quando vai a campo, na qual ele toma para si o cotidiano, a língua, as histórias, as crenças do povo estudado, permitindo-o assim enxergar a realidade e a vida sob o ponto de vista desse grupo. Não se trata exatamente de “tornar-se um nativo”⁹⁰, mas, ainda que sendo “nós mesmos”, entremos em profundidade na vida do grupo, a ponto de “viver simultaneamente em dois mundos mentais diferentes [...] e tornando-se ao menos temporariamente uma espécie de indivíduo duplamente marginal, alienado de dois mundos” (p.246). A Etnografia nos pede essa imersão na vida do grupo pesquisado e a Observação participante é a forma de viabilizar

⁹⁰ Antropólogos mais contemporâneos como Geertz e James Clifford não parecem ter dúvidas que “tornar-se nativo” é de fato uma impossibilidade. Além disso, como nos adverte Foote Whyte (2005) não é necessariamente isso que o grupo pesquisado espera de nós. O próprio Evans-Pritchard (2005) diz que há certo fingimento quando se quer ser um da tribo.

isso. Viver - dentro do possível e do conveniente - a vida do povo estudado é uma necessidade, pois a Etnografia - esteja ela inscrita em que paradigma for - busca acima de tudo perceber o ponto de vista do *Outro*.

4.1 O campo: As escolas

Como a nossa proposta é analisar práticas de ensino de Português para surdos como 2ª língua, sabíamos que o campo precisaria constituir-se de salas bilíngues, salas de surdos. Não sabemos em detalhes como está funcionando hoje a escolarização de surdos nas escolas regulares em Fortaleza, nem mesmo se há ou quantos são os surdos nessas escolas nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental de nossa cidade, mas inferimos que se houver surdos nas escolas regulares estarão ou participando de aulas de Português como 1ª língua juntamente com os colegas ouvintes, ou recebendo aulas de Português para surdos - apenas no contraturno - sem a mediação da Libras (já que é o que propõem as orientações do AEE, mencionadas anteriormente no subcapítulo 2.2). Dessa forma para realizar a seleção do *corpus* nos reportamos diretamente às escolas de surdos de Fortaleza, pois entendemos que não encontraríamos em outro lugar o ensino de Português como 2ª língua.

As duas escolas de surdos que escolhemos existem já há bastante tempo: uma desde 1961 e a outra desde 1988. Em todas duas estive anteriormente em experiências de trabalho⁹¹ e em visitas que muito me ensinaram sobre a Educação de surdos, assim, as escolas não eram de todo desconhecidas, e nem eu era uma desconhecida para todos nas escolas. De fato, um campo conhecido ou “familiar”, para usar as palavras de Roberto Da Matta, parece caracterizar muitas das pesquisas etnográficas contemporâneas que elegem como objeto de estudo não mais tribos de países distantes, mas acontecimentos urbanos de bairros vizinhos, de espaços nos quais nós também circulamos, com pessoas que partilham, sob algum aspecto, da nossa própria realidade cultural. As pesquisas que nós educadores desenvolvemos nas escolas parecem caracterizar-se por esse encontro com o familiar, assumindo como diz Da Matta (2010) o desafio de estudar a alteridade, transformando o familiar no exótico, mas também vice-versa. Familiarizando-se com o desconhecido, com a cultura e com a forma de

⁹¹ Durante os anos de 2005 e 2006 trabalhei como psicóloga escolar no Centro de Capacitação de Profissionais e Atendimento às pessoas com Surdez - CAS, instituição do governo estadual que prestava assessoria aos profissionais, às escolas e aos alunos surdos. Na ocasião, elaborei e desenvolvi projetos com as duas escolas pesquisadas. Em uma das escolas retornei em 2010 para acompanhar estagiários do curso Letras Libras no qual eu era tutora.

ser diferente da nossa, mas também estranhando falas, gestos, ações, pessoas e espaços presentes no cotidiano do pesquisador.

Conhecer muitos dos profissionais e ter estado anteriormente nas escolas foi um elemento facilitador tanto para estabelecer os primeiros contatos e receber autorização para realizar a pesquisa⁹², como também para transitar pelos espaços e assistir às atividades e conversas que aconteciam no cotidiano das instituições. Na primeira escola, a maior e mais antiga das duas, o primeiro contato foi feito com a diretora através de uma conversa previamente agendada por e-mail. Emanuelle⁹³, a diretora, é surda - a primeira em toda a história de existência da escola - e recebeu de forma muito positiva o meu pedido para pesquisar lá. Nessa 1ª conversa, na qual dialogamos apenas em língua de sinais e sem a mediação do intérprete⁹⁴, Emanuelle me disponibilizou as turmas e o espaço da escola antes mesmo que eu pudesse argumentar quanto ao pedido e quanto aos ganhos que a pesquisa proporcionaria. Na 2ª escola, o 1º contato foi estabelecido por meio de Anne (uma das mais antigas professoras ouvintes dessa instituição que na ocasião ocupava uma função na gestão de captação de recursos). Ela recebeu de forma positiva a minha abordagem para estar lá, assim como outras professoras - também já conhecidas de experiências anteriores - que encontrei na escola quando fui ter a primeira conversa sobre a pesquisa⁹⁵.

Durante todo o ano de 2013 eu estive com uma frequência média de uma a duas vezes por semana em cada instituição⁹⁶ e reconheço que na maior parte do tempo desfrutei de livre acesso aos espaços das escolas. Entretanto, ser conhecida pelo grupo me deixou de fora em algumas situações, como por exemplo, quando Marlee, professora responsável pelas visitas em uma das instituições, desistiu de apresentar a escola para mim, pois entendia que eu “já conhecia tudo por ali”. Também me deparei com dificuldades que, acredito, enfrentaria em qualquer circunstância (sendo ou não uma pesquisadora conhecida pelas escolas) e que avalio serem decorrentes do rígido controle que uma das escolas imprime à sua gestão.

⁹² Nas duas escolas, as professoras envolvidas diretamente com a pesquisa, assim como cada um dos responsáveis dos alunos que compõem as quatro turmas pesquisadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) concordando com a participação na pesquisa e com o registro das imagens. O modelo dos termos segue em anexo.

⁹³ Todos os nomes apresentados aqui são fictícios.

⁹⁴ Saliento este aspecto, pois acredito que ele deve ter sido importante para o estabelecimento de uma relação de confiança com a diretora. Para os surdos, a escolha pela sinalização por parte do ouvinte é sentida como atitude de respeito e de envolvimento com a comunidade surda.

⁹⁵ Nas primeiras vezes que fui às escolas, vários profissionais - que já me conheciam - me abordaram perguntando se estava indo trabalhar com eles e afirmando que se alegravam com isso, pois - diziam - “a escola precisa de bons profissionais como você”.

⁹⁶ A primeira escola, comecei a frequentar em janeiro de 2013, porque realizei um exercício etnográfico como atividade da disciplina cursada no doutorado, “Etnografia e Educação”. Até o início de fevereiro de 2013 estive apenas nesta 1ª escola que ainda estava no ano letivo 2012 (calendário alterado por causa da greve). A escola entrou em recesso, e entre o final de fevereiro e final de março eu frequentei apenas a 2ª escola.

Nesta escola, criada e mantida por uma congregação religiosa, a direção e a coordenação da instituição têm ficado a cargo das freiras, que de tempos em tempos, deixam a função para que outras religiosas de Fortaleza ou de outras partes do mundo (a congregação existe em vários estados do Brasil e em diferentes países) assumam os cargos. Há na escola um vasto corpo docente que tem progressivamente sido ampliado - já que a escola, nos últimos três anos, passou a ofertar também o ensino fundamental II - com professoras e professores da rede municipal e estadual de ensino (a escola é conveniada), sendo algumas delas profissionais com mais de 15 anos de trabalho nesta instituição. Apesar disso, tais professoras nunca assumiram um cargo na gestão até o ano de 2013. No início do último ano, algumas professoras leigas assumiram as funções de coordenação da educação infantil, fundamental I e fundamental II, além de coordenação de captação de recursos (não sendo uma escola de fato das redes municipal ou estadual, a instituição está em permanente estado de falta de recursos). Embora submetidas à coordenação geral e direção das religiosas, as novas coordenadoras pareciam ter alguma autonomia, tanto que a apresentação da proposta da pesquisa que na outra escola fiz para a diretora, nesta aconteceu com a coordenadora do fundamental II, que é também a responsável por visitas, estágios e pesquisas realizados na escola.

Percebi que essa autonomia é apenas aparente. No 2º semestre quando precisei pedir a autorização dos responsáveis para registro da imagem dos alunos, recorri à coordenadora do fundamental I com quem eu já vinha dialogando sobre essa questão. Apesar de se tratar apenas de uma formalidade e, apesar de já ter esclarecido à coordenadora leiga sobre o procedimento, fui impedida de entregar os pedidos de autorização e de conversar com os pais (embora eu já estivesse na porta da sala onde os pais aguardavam), pois “era preciso que a irmã diretora lesse e autorizasse”. Ainda que a diretora estivesse presente na escola, a leitura não aconteceu de imediato e apenas 15 dias - e muita cobrança - depois é que os termos foram entregues aos alunos acompanhados de um bilhete assinado pelas religiosas dizendo que os pais deveriam assinar o termo.

O episódio é ilustrativo de um controle e de um rigor que aparecem em diferentes dimensões da rotina e do funcionamento dessa escola, seja na relação da gestão com o corpo docente, seja na relação do corpo docente com os alunos ou na relação da escola com pessoas “de fora”. Um controle que aparece na estrutura física da instituição, com seus portões e muros altos que não permitem que a escola e a rua se enxerguem, na rotina das crianças e

jovens que passam o dia lá⁹⁷, na grande quantidade de filas (os alunos fazem filas até sentados para esperar o horário de entrar na sala tanto no início dos turnos, quanto depois do recreio. Só podem ir para a sala com o professor) e até na disposição do material dos alunos na sala⁹⁸.

Certamente, o controle e a disciplina são velhos conhecidos das rotinas e da gestão das instituições educacionais (como bem nos ensinou Foucault), e essa escola 2 não me deixou esquecer disto em nenhum momento. Na escola 1, a proposta laica e pública tornava-a mais democrática em muitos aspectos⁹⁹, mas mesmo assim com inegáveis evidências de que o controle e a disciplina são elementos sempre presentes. Destaco nesse sentido dois¹⁰⁰ episódios que pude assistir. O primeiro foi numa reunião convocada pela direção com toda a equipe no início do período letivo (uma das poucas que aconteceram na escola durante o ano), em que a diretora determinou - a despeito de questionamentos de alguns professores - que todos deveriam realizar seus lanches apenas na sala de professores. A diretora argumentou que seria bom para a integração do grupo, mas parte do grupo contestou veementemente, afirmando sentirem-se tolhidos quanto à sua liberdade para escolher o lugar em que ficar nos intervalos. A diretora não cedeu e passou a justificar a determinação afirmando ser inapropriado lanchar na sala de multimeios (lugar onde um numeroso grupo de professores ouvintes costumava passar os intervalos), pois poderia danificar os livros e materiais lá expostos.

Gostaria de esclarecer que não é propósito dessa pesquisa refletir especificamente sobre questões de disciplina e controle das instituições para surdos. Trago esses episódios porque eles revelam aspectos do funcionamento das escolas e das relações entre os membros da comunidade e podem nos ajudar a compreender questões relacionadas ao ensino de Português e a percepção das professoras e gestoras sobre o surdo, a surdez e a escrita. Por

⁹⁷ Os alunos do fundamental I participam do semi-internato. Ficam na escola até 17: 20h e as aulas extras (sala de leitura, informática, artes, sala de matemática, educação física, teatro/dança) são distribuídas juntamente com as disciplinas tradicionais (Português, matemática, ciências etc.) nos dois períodos. As crianças assistem às aulas até 11h, trocam de roupa sob a supervisão de um adulto, vão para a quadra fazer a oração e, em seguida, para o refeitório onde os pratos já estão feitos. Há duas grandes mesas no refeitório e colocam-se pratos maiores com mais comida em uma delas para que os alunos possam escolher sentar à mesa do tamanho do seu apetite. Depois do almoço, dormem por 1 hora no auditório e às 13h retornam para a rotina da tarde, voltando a vestir a farda.

⁹⁸ Presenciei certa vez a professora repreendendo ao aluno porque o estojo dele deveria estar sobre a carteira ao lado do caderno (e não guardado sob a mesa como estava naquele momento).

⁹⁹ Certa vez conversando com uma professora dessa instituição, ouvi-a dizendo que a escola era “caótica, mas caótica no bom sentido”. A professora referia-se ao fato de que essa escola recebe todos os tipos de alunos surdos, muitos com outras deficiências e/ou com história de grande atraso acadêmico (alunos que começaram a frequentar a escola pela primeira vez na adolescência). Mostrou-me que se a escola tinha mais dificuldades do que a “outra”, era porque estava aberta a todos, “assim como a vida lá fora, encontramos aqui um pouco de tudo”.

¹⁰⁰ Comentarei apenas o primeiro agora. O segundo episódio diz respeito à chegada do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) na escola e das implicações didáticas controversas (em especial quanto a conteúdos e avaliações) decorrentes disso. Apesar das críticas dos professores a proposta permaneceu nos moldes pensados pela gestão durante todo o ano letivo.

exemplo, esse fato que descrevemos por último, referente à escola 1, nos ajudou a perceber que havia nesta instituição agrupamentos informais decorrentes do perfil linguístico dos professores e funcionários. Numa escola que se afirma bilíngue e que tem aproximadamente 20 profissionais surdos¹⁰¹ é relevante constatar que existem esses agrupamentos em função da língua: os ouvintes na sala de multimeios e os surdos (e intérpretes) na sala de professores. Apesar do desconforto gerado em alguns - incluindo o grupo de gestores da escola - ambos os grupos pareciam não incomodados com essa divisão¹⁰². Nós também entendemos que a língua é territorializada e a relação entre as línguas refletirá - inevitavelmente - tensões e disputas por espaço e por poder - e afirmação de identidade - dos grupos que as utilizam. Ainda que possamos identificar a presença da língua de sinais nesta escola - inclusive nas salas de aula onde pesquisamos - acreditamos como Maher (1997) que em situação de bilinguismo diglótico nem a convivência entre as línguas é pacífica e nem os indivíduos bilíngues (sejam eles surdos ou ouvintes) dominarão e/ou optarão por usar as línguas equitativamente. Posteriormente, quando formos analisar as estratégias de ensino das quatro professoras - ouvintes - que colaboraram conosco, voltaremos a problematizar essa questão da relação de disputa entre as línguas.

4.2 As professoras e as turmas

Começamos a pesquisa intencionando investigar seis turmas, pois ambicionávamos olhar para o ensino de Português no âmbito do fundamental I inteiro: duas turmas de primeiro ano, duas de terceiro e duas de quinto, sendo uma turma de cada série de cada uma das duas escolas de surdos que existem aqui em Fortaleza¹⁰³. Acreditávamos que abarcando turmas do início, meio e fim do fundamental I, teríamos um retrato mais “completo” dessa realidade. Percebemos, entretanto, que esta alternativa seria inviável considerando o tempo que dispomos (mesmo sendo um estudo de doutorado) para a

¹⁰¹ A grande maioria é de professores de Libras, mas também há profissionais surdos tratando de informática, elaboração e edição de vídeos (incluindo aí os vídeos das provas que são já há alguns anos filmadas em Libras), professores polivalentes no fundamental I, um funcionário na secretaria, professores que acompanham individualmente alunos com múltiplas deficiências, além da diretora. Há 20 anos não havia um único profissional surdo na escola, e em 1999 entraram os 3 primeiros, como “instrutores” (não professores) de Libras.

¹⁰² Da mesma forma que os ouvintes se agrupavam na sala de multimeios, os surdos (e eventualmente os intérpretes) pareciam se concentrar na sala de professores, mais especificamente na mesa do canto esquerdo (na sala há duas mesas grandes com várias cadeiras). Certa vez vi/ouvi a servente indo até a mesa em questão e ao observar que a garrafa de café em cima da mesa estava vazia disse para a colega que “o café dos surdos tinha acabado”.

¹⁰³ As escolas que existiam na ocasião da pesquisa. Recentemente (2015.2) foi criada no município de Fortaleza uma terceira escola para surdos.

realização da pesquisa em todas as suas etapas. Também percebemos que a opção inicial se revelou demasiadamente ambiciosa quando nos definimos metodologicamente por uma abordagem etnográfica que, como foi dito inicialmente, demanda uma imersão profunda e prolongada no campo¹⁰⁴. É nesse contato estreito e cotidiano que o “fazer” etnográfico ganha vida; é esse contato estreito e cotidiano o instrumento metodológico de acesso aos dados¹⁰⁵, assim “olhar/observar” muitas turmas seria (quase) como olhar - etnograficamente - nenhuma.

Diante da necessidade de reduzir a quantidade de turmas, optamos por escolher as turmas do final do fundamental I, pois entendemos que nestas séries, onde a alfabetização já está mais consolidada, haveria maior probabilidade de ocorrerem situações didáticas em que o texto fosse explorado (tanto para a leitura quanto para a produção), e que as diferenças estruturais entre as línguas fossem problematizadas, aspectos relevantes para os propósitos de nossa pesquisa. Decididas quanto à diminuição de turmas, ainda nos restava um posicionamento quanto às escolas. Neste caso, optamos por manter a proposta inicial de pesquisar nas duas instituições, pois se tratam de duas escolas de referência com uma história de intensa participação na Educação do surdo aqui no Ceará. A decisão pela permanência das duas instituições não foi fácil e, sabemos, pode ter comprometido a “qualidade” metodológica do trabalho no que diz respeito às exigências etnográficas de imersão profunda no campo, já que com duas escolas, ao invés de uma, o tempo em cada uma seria reduzido.

Buscamos então nas escolas a indicação de duas turmas, preferencialmente do final do fundamental I. Deixamos claro que o interesse principal da pesquisa eram as estratégias de ensino, portanto, o professor - mais do que os alunos - seria o foco. Pedimos ainda que o professor fosse ouvinte e tivesse um bom domínio da Libras, já que nos interessa refletir sobre o ensino de Português como 2ª língua, ver os ajustes e as adaptações feitas para um aluno que tem a língua de sinais como primeira língua.

Nas duas escolas, a indicação de professoras/turmas foi superior à quantidade máxima de turmas que estabelecemos (quatro). Consideramos, então, o interesse da professora em envolver-se na pesquisa que duraria pelo menos um ano, também a série que lecionava e a formação da professora (preferencialmente formação em Pedagogia). Na escola

¹⁰⁴ Vale aqui evocar Geertz (2012) que nos lembra que uma boa descrição etnográfica deve ser interpretativa, microscópica e densa.

¹⁰⁵ É claro que a realidade empírica por si só não basta para compreendermos o campo pesquisado e o ponto de vista do outro, mas como nos lembra Clifford (2002), ela tem seu valor, pois é a partir do momento que a acessamos que nos tornamos capazes de interpretar, e é através desse movimento dialético de experiência e interpretação, de trânsito entre exterior e interior que uma pesquisa etnográfica - especialmente uma como a nossa que se apoia na Observação participante - vai se construindo.

1, por exemplo, duas professoras, fluentes em Libras foram indicadas pela diretora e ambas interessaram-se em participar, mas enquanto uma era formada em Pedagogia, a outra tinha feito a formação em nível médio (o “Pedagógico”) e atualmente cursava Psicologia. Como ambas lecionavam no 5º ano, escolhemos a primeira. Compreendemos que seria menos interessante para os propósitos da pesquisa ter duas professoras da mesma série na mesma escola porque havia grande probabilidade de a abordagem ser bem semelhante, já que são os mesmos conteúdos e as professoras planejam juntas.

Ao final do processo de “escolha” (mútua), ficamos assim: na escola 1, uma turma de 4º ano e uma de 5º ano, do turno da manhã, e na escola 2, uma de 3º ano e outra de 4ª ano, turno integral. A turma do 4º ano da escola 1 é a turma de Mel, uma professora de 37 anos¹⁰⁶, formada em Pedagogia por uma universidade pública, com especializações em Psicopedagogia (1999) e Educação Especial (2013), ambas por uma mesma instituição particular do Ceará. Há mais de 15 anos é professora efetiva do Estado. Lecionou a vida inteira para crianças ouvintes, mas em 2011/2012 a instituição que ela trabalhava deixou de ofertar os anos iniciais do ensino fundamental (como vem acontecendo com várias escolas estaduais) então ela foi transferida para esta escola de surdos¹⁰⁷. Veio para a escola de surdos por uma necessidade, mas diz que gostou, pois “sempre quis aprender sinais”. A outra professora desta escola é Lena de 48 anos, uma das mais antigas professoras da escola (me disse que em 2 anos já deverá se aposentar). Lena é formada em “Pedagogia em regime especial” por uma faculdade particular (cursada quando já era professora nesta escola) e tem pós-graduação em Educação Infantil pela mesma instituição. Lena participara anteriormente de um grupo de trabalho de formação continuada na área de leitura e escrita, que eu coordenei em 2005 quando trabalhava no CAS. Sei que ela se interessou em participar da pesquisa agora também pelo vínculo que estabelecemos naquela ocasião. Lena é apontada pela escola como sendo mais fluente em Libras do que Mel (e de fato é), e no passado, quando havia menos intérpretes na escola, Lena era requisitada para essa função. A sua turma é de 5º ano, apesar de ter mais experiência - e interesse - com as turmas iniciais do ensino fundamental. Como Mel, Lena é casada e tem filhos, no caso dela, os filhos estão em séries aproximadas a que ela

¹⁰⁶ As idades mencionadas são referentes ao ano de 2013, quando aconteceram as observações de sala.

¹⁰⁷ O Estado tem progressivamente fechado suas turmas de educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Como parte da mesma política de atenção exclusiva para ensino nos anos finais do fundamental e médio também não realiza concursos para pedagogos - apenas para professores especialistas - já há um bom tempo, o que vem afetando diretamente as duas escolas pesquisadas que contam hoje com uma grande quantidade de professoras temporárias, cuja remuneração e as condições de trabalho são inferiores. Na escola 2, conveniada com Estado e Prefeitura, esse número é ainda maior, e as duas professoras que contribuíram com a pesquisa estão nessa situação.

leciona agora e, de vez em quando, a escolarização e o material didático usado pelos filhos aparecem como parâmetros das suas aulas.

Na Escola 2 temos Agnes professora do 4º ano e Norma professora do 3º ano. As duas são professoras “temporárias” há mais de 12 anos na escola, tem idades aproximadas também, Norma tem 38 anos e Agnes 36. Ambas recebem da escola uma remuneração adicional para administrar o período de passagem entre os turnos (o almoço e descanso) para os alunos do semi-internato (todos do 2º ao 5º ano), são as duas únicas professoras oficialmente responsáveis por este momento¹⁰⁸. As duas professoras têm uma história de formação também parecida, fizeram o curso “Pedagógico” de nível médio e depois um curso superior em uma faculdade particular¹⁰⁹, mas enquanto Norma fez Pedagogia, Agnes cursou uma habilitação em regime especial Português - Inglês. Ela fez também um curso de especialização em Educação Especial pela mesma faculdade particular onde cursou a graduação. Norma não tem curso de especialização, mas fez o 4º ano Pedagógico (cujo foco é a Educação Especial) no Instituto de Educação do Ceará (assim como Lena).

Todas as quatro professoras vêm realizando, paralelamente ao exercício docente nas escolas de surdos, uma formação quanto à língua de sinais. Agnes fez um curso de Libras de dois semestres que a própria escola ofereceu, depois fez um terceiro semestre desse curso no CAS e mais recentemente quando houve a expansão da carga horária dos cursos de Libras, fez um curso no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará - CREAECE, totalizando 450h aulas de Libras; um curso de Libras com a mesma carga horária foi concluído por Norma no ano da realização desta pesquisa (2013). Na mesma instituição das outras duas, Mel vem cursando desde 2011 os módulos II, III, IV e V do curso de Libras (tinha feito o módulo I na FENEIS), cada um com carga horária de 90h (60 presencial e 30 à distância) e iniciará, também lá, no próximo ano (2014), o curso de intérprete. Lena é a única que fez sua formação em Libras em outra instituição, a APADA (Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo) e também é a única que tem cursos para intérprete de Libras e professor intérprete, totalizando 240h. Com exceção de Mel, que está há apenas 2 anos na educação de surdos, as outras 3 iniciaram sua trajetória quando a educação de surdos era assumidamente oralista, ou seja, acreditava-se que a língua de sinais não era língua de fato, que caberia à escola usar o tempo que dispõe para instrumentalizar os alunos quanto aos

¹⁰⁸ Algumas das outras professoras preferem permanecer na escola durante o almoço, ao invés de irem para casa. Essas dão alguma ajuda nesse momento e em troca recebem da escola o almoço.

¹⁰⁹ Grande parte das professoras da educação infantil e ensino fundamental I desta escola fizeram sua formação, quando já lecionavam, nessa mesma faculdade. Essa instituição, pioneira no Ceará quanto à oferta de cursos sequenciais em nível superior, oferecia um processo seletivo menos rigoroso e maior flexibilidade nos horários de aula (aos sábados, depois do expediente), o que deve explicar a enorme procura a esta instituição.

saberes orais auditivos e que o surdo traria com ele, pela simples condição da surdez, inúmeros déficits de aprendizagem, cognição e linguagem.

4.3 Pesquisando

Passamos aproximadamente um ano em cada escola. Começamos em 10 de janeiro de 2013 na escola 1 e em 20 de fevereiro na escola 2. Na escola 1, começamos antes do início do ano letivo de 2013 (o calendário da escola estava atrasado por causa da greve) que só iniciou no final de março, assim durante um mês e meio¹¹⁰, estivemos observando a escola como um todo, os espaços comuns (sala de professores, pátio, sala de edição de vídeo, sala da coordenação, sala de multimeios) e conhecendo melhor as professoras do ensino fundamental I para encontrar as que colaborariam conosco na pesquisa¹¹¹. As observações nas salas de Mel (4º ano) e Lena (5º ano) iniciaram em final de março e foram até dezembro¹¹², compreendendo um total de 13 manhãs na sala do 4º ano e 16 manhãs na sala do 5º.

Na escola 2, a sistemática foi um pouco diferente e o período de observação das salas pesquisadas quase coincide com o momento de chegada na escola. A conversa com Dona (membro da gestão responsável pelas visitas) aconteceu no dia 20/02/13, retornamos ainda no dia 25 e participamos de um evento comum a todas as séries, mas no dia 27 já estávamos frequentando a sala de Norma professora do 3º ano. Em algumas ocasiões, mais precisamente nos dias 1, 8 e 17 de março, fizemos observações gerais da escola, assim como também nos intervalos ao longo de todo o ano, mas desde o início a maior parte do tempo foi dentro das salas pesquisadas (ao contrário da escola 1, quando começamos a frequentar a escola 2, as aulas do ano letivo 2013 já estavam em andamento). Ao longo do ano foram 22 períodos de observação na sala de Norma e 15 na sala de Agnes. Na primeira, iniciamos em fevereiro e fomos até dezembro e, na segunda, iniciamos em março e fomos até outubro (Agnes tirou licença em outubro para realizar uma cirurgia no joelho). Em ambos os casos, a maior parte das observações aconteceram pela manhã e apenas com as professoras mencionadas, porém algumas vezes aconteceram à tarde e com a participação das professoras da sala de leitura e da sala de informática.

¹¹⁰ Mais exatamente nos dias: 16, 22, 25 e 28 de Janeiro; 06, 08 e 26 de Fevereiro e 18 de março quando aconteceu - nesta última data - a reunião para informar aos professores sobre a lotação das salas e horários.

¹¹¹ Para mais informações sobre esse período inicial de observação na escola 1 ver: PEIXOTO, R. C.; DIAS, A. M. I. . *Entre palavras e sinais: um olhar etnográfico sobre as relações linguísticas numa escola de surdos*. Recife - PE: 2013 (Apresentação de Trabalho/Comunicação, EPENN).

¹¹² Em janeiro de 2014 houve ainda atividades letivas referentes ao ano de 2013, mas como foram predominantemente atividades de avaliação e de recuperação, eu não retornei mais à escola.

É importante ser dito que em uma pesquisa etnográfica (ou com enfoque etnográfico) estar no campo não é tarefa simples. A chegada ao campo inaugura uma etapa crucial da pesquisa, cujos desafios envolvem mais do que o estabelecimento da confiança - fundamental para que possamos partilhar do cotidiano e do ponto de vista do grupo que por si só já é um grande desafio. Numa pesquisa etnográfica, embora tenhamos objetivos traçados e questões levantadas antes do campo¹¹³, não temos - como acontece em outros enfoques metodológicos - todas as ações decididas. Parte das decisões de como agiremos está no próprio campo¹¹⁴.

Assim, o que íamos vendo nos ajudava a decidir - por exemplo - sobre a permanência mais, ou menos prolongada em determinados ambientes da escola, ou sobre os momentos de sala de aula que deveríamos privilegiar para conhecer melhor a abordagem feita sobre a língua portuguesa. Foi dessa forma que percebemos que o trabalho com a leitura era algumas vezes mais intenso nas aulas de história e geografia do que propriamente nas de língua portuguesa, ou que - como aconteceu na escola 2 - espaços cuja regência era de outros docentes, como a sala de informática, também nos forneceriam elementos importantes para compreender a forma como o Português é ensinado¹¹⁵.

Nesta, como em outras pesquisas etnográficas, o dia de hoje nos dava subsídios para decidir sobre o de amanhã. Estar nas escolas, observar as aulas e conversar com as professoras nos permitia compreender melhor o objeto pesquisado e o fazer da pesquisa. Era o contato com a realidade empírica que iniciava quando chegávamos à escola, mas que parecia não se esgotar quando saíamos dela e que de alguma forma continuava nas reflexões e nos registros feitos durante e depois do campo.

¹¹³ Evans-Pritchard (2005) defende que uma boa pesquisa de campo deve ser precedida de preparação com "treinamento rigoroso em teoria antropológica que dê as condições de saber o quê e como observar e o que é teoricamente significativo" (p.243). Essa preparação consiste em ler e levantar questões. Essas "ideias pré-concebidas" sobre o campo pesquisado são fundamentais, pois "não se pode estudar coisa alguma sem uma teoria a respeito de sua natureza" (p.244).

¹¹⁴ Quando lemos relatos de pesquisas etnográficas como a de Corsaro (2005) com crianças de pré-escola, a de Foote White (2005) com comunidades da periferia de Boston, ou a de Wacquant (2002) nas academias de boxe em Chicago, percebemos que as escolhas metodológicas são construídas - também - no campo. Corsaro, por exemplo, passa semanas observando como agem os adultos na escola de forma, a saber, como agir com as crianças (já que precisa ser o oposto desses adultos). Até mesmo a definição do objeto é revista no campo. Vemos por exemplo, a decisão de Evans-Pritchard (2005) de estudar sobre "bruxaria" entre os Azande, quando já no campo percebe a relevância dessa temática para entender o grupo em questão.

¹¹⁵ Em ambas as escolas, iniciamos a observação nas salas de aula tentando estar lá em dias da semana diferentes, o que nos permitiu assistir momentos didáticos variados, envolvendo todas as disciplinas. À medida que a observação caminhava, fomos priorizando aulas de Português e de História e Geografia.

A propósito do registro, é relevante apontar a importância teórica e metodológica desta ação em uma pesquisa como a nossa estruturada a partir da Observação participante¹¹⁶. Constitui, enquanto escrita/texto que é, um momento de sistematização cognitiva que complementa a ação empírica, sensorial do campo e que possibilita “que nosso pensamento caminhe, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1994, p.239)¹¹⁷. Também acreditamos - apoiados em Geertz, 2012 - que o relato das experiências vividas no campo, é como o próprio nome sugere uma narrativa, portanto em alguma medida é “ficção”. Ficção, porque virou história, virou representação daquilo que como pesquisadora vi e ouvi. A representação da realidade não é mais ela mesma, além disso, a história nunca é a mesma quando contada por pessoas diferentes, e a minha versão dos fatos virá inevitavelmente atravessada pela minha subjetividade. Na minha descrição, apresentada no diário de campo, que analisaremos nos próximos capítulos trago, portanto um pouco da realidade do ensino de Português para surdos, já com as interpretações e os sentidos que eu atribui conscientemente ou não.

4.4. Análise e discussão dos dados

Estivemos nas escolas durante 12 meses, participando de inúmeros momentos do cotidiano dessas instituições. Nas salas, onde as aulas de Português e os momentos de leitura e escrita aconteciam, estivemos durante 66 períodos inteiros, mais de 250 horas, vendo conteúdos serem apresentados, atividades sendo propostas e professoras dedicadas empenhando-se em mostrar aos seus alunos surdos o que achavam importante (ou ainda o que a escola exigia, ou mesmo o que conseguiam apresentar naquela “outra” língua). Tudo isso com “gente estranha” olhando. Não apenas olhando, mas anotando tudo em um caderninho, tirando fotos, às vezes fazendo perguntas e às vezes até filmando. Por isso, antes de dar lugar às reflexões que tentarão responder as nossas questões de pesquisa, é preciso ser dito: falaremos das práticas de ensino de quatro professoras corajosas e generosas que se dispuseram a compartilhar conosco (sabendo que compartilharíamos com muitos outros por

¹¹⁶ Corsaro (2005) sugere uma “documentação cuidadosa de entrada no campo” (p.445), assim como também o faz Evans-Pritchard (2005) que acredita que “deve ser registrado nos cadernos de campo o máximo possível, tudo o que se observa” (p.255).

¹¹⁷ Nas primeiras idas às escolas o registro foi feito apenas *a posteriori*, mas logo na segunda semana percebemos a necessidade de registrar na hora, para guardar mais elementos. Também a partir do final do mês de abril, aos registros escritos somaram-se às fotografias, e no segundo semestre passei também a filmar trechos das aulas.

meio da tese) suas escolhas metodológicas, sua performance em sala, também suas dificuldades, suas “imperfeições”.

Para todos os momentos que estivemos nas escolas houve um registro. Nosso olhar, embora guiado pela temática do ensino do Português, precisava estar atento a tudo, e o registro que fizemos reflete isso. Trabalhamos com Notas (ou Diário) de campo que segundo Bogdan; Biklen (2010) devem contemplar tanto a parte mais *descritiva* da observação (local, pessoas, ações e conversas), quanto uma parte mais *reflexiva* (o ponto de vista do observador, suas ideias, impressões, preocupações, palpites etc.) Para os autores (idem), “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p.150).

Nossa tentativa de detalhar o cotidiano dessas quatro turmas e de suas quatro professoras aparece nas 341 páginas do diário de campo desta pesquisa¹¹⁸, e é sobre essas notas que nos debruçaremos agora para realizar a análise. Sobre o diário de campo é importante ser dito que ele passou por dois momentos de elaboração, um feito na hora da observação (ou imediatamente depois), no caderninho de papel, escrito à mão, com uma escrita particular, topicalizada às vezes e eventualmente com redações incompletas¹¹⁹. O segundo momento de elaboração diz respeito à digitalização do texto. Nesta 2ª etapa, a escrita não apenas se organiza melhor, mas também se expande, ganha explicações adicionais e detalhes necessários para a compreensão do outro¹²⁰, além de imagens, de fotografias (principalmente dos espaços, dos materiais didáticos e das escritas no quadro) e de vídeos (com trechos das aulas ou depoimento das professoras).

Debruçar-nos-emos sobre o diário de campo já digitalizado. Como o nome sugere (“diário”), trata-se de um texto organizado como uma narrativa, uma história (mas cujos elementos descritivos são bem explorados). Como toda história, descreve seus personagens, situa o lugar físico em que tudo acontece e, principalmente, organiza-se temporalmente. Assim, na estrutura do texto, encontramos (logo no início) sempre a indicação do dia da observação, da hora de chegada, e os acontecimentos vistos/ouvidos/presenciados são, geralmente, informados no texto na ordem cronológica em que aconteceram.

¹¹⁸ São 167 páginas da escola 1 e 174 da escola 2.

¹¹⁹ Esse é o formato de registro possível para quando se tem que estar atento, até enquanto anotamos (o que é ainda mais complicado quando os diálogos são visuais como aconteceu nesta investigação).

¹²⁰ Embora a intenção não seja a de tornar público o diário de campo na íntegra, dele serão recortado os trechos que irão ilustrar e compor a análise.

Também nos debruçaremos sobre cada uma dessas “histórias” vistas todos os dias nas salas pesquisadas, mas começamos o processo de análise já entendendo que o compromisso agora não é mais com a cronologia dos acontecimentos (DA MATTA, 2010). Há outra lógica cujo fio(s) condutor(es) passa(m) pelo imperativo antropológico de perceber a perspectiva dessas 4 professoras que colaboraram conosco. É essa outra lógica, juntamente com os elementos teóricos que apresentamos nos capítulos anteriores, que guiarão nossa análise¹²¹.

Da mesma forma, nem tudo que vimos e ouvimos nas salas de aula será objeto de reflexão. Como é esperado em um processo de análise, selecionaremos tudo aquilo que nos ajude a compreender nosso propósito de pesquisa, neste caso, as práticas e estratégias de ensino de Português desses contextos didáticos (as duas escolas, as quatro turmas) que se afirmam bilíngues; queremos saber se as professoras consideram a estrutura da Libras quando vão ensinar Português para seu aluno surdo, se as atividades (e também os conteúdos) que elas selecionam dos livros didáticos (ou que elas mesmas elaboram) consideram que o Português é 2ª língua e que o surdo não se relaciona com essa língua pela mediação do som. Queremos entender como essas quatro professoras, ouvintes, “estrangeiras” em alguma medida em relação à língua de sinais manejam os textos em língua portuguesa para os seus alunos surdos e como ajudam esses alunos a lerem e escreverem em Português.

Guiadas por essas questões, elaboramos 7 categorias de análise. Na tabela abaixo observamos os nomes dados as 7 categorias e o(s) objetivo(s) da pesquisa ao(s) qual(is) ela se relaciona:

Tabela 2 – Relação entre as categorias de análise e os objetivos da pesquisa

CATEGORIA DE ANÁLISE	OBJETIVO(S) DA PESQUISA RELACIONADO A ESSA CATEGORIA
<i>1- Escola e professora bilíngue? Sobre abordagens de ensino e práticas pedagógicas das professoras e das escolas pesquisadas.</i>	- Analisar se o nível de conhecimento da língua de sinais do professor ouvinte influencia na condução das aulas de língua portuguesa, observando como interfere na escolha, apresentação e exploração de textos; - Analisar as concepções docentes sobre a escrita do surdo, sobre

¹²¹ De fato, uma arrumação puramente cronológica dos “dados” não aparecerá nem mesmo no diário de campo. Essa outra lógica já aparece em alguma medida também nas notas de campo, especialmente no já digitalizado. Os comentários da pesquisadora feitos ao longo da descrição (vêm geralmente entre parênteses) e a junção de situações ou comentários da professora, que aconteceram em momentos não sequenciados da aula, demonstram a presença dessa outra lógica já no diário de campo.

	<p>as particularidades linguísticas e as particularidades do ensino de Português para esse grupo observando como o professor avalia e como ele lida com o “atravessamento” da língua de sinais comumente presente nessas escritas.</p>
<p>2- <i>Vamos de novo? Sobre o lugar do erro, da repetição e das estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as concepções docentes sobre a escrita do surdo, sobre as particularidades linguísticas e as particularidades do ensino de Português para esse grupo; - Averiguar se as estratégias de ensino do Português, assim como atividades e materiais didáticos utilizados consideram a relação visual e não mediada pelo som que o surdo tem com a escrita.
<p>3- <i>(Poucos) Os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar se as intervenções dos professores ouvintes, assim como atividades e recursos didáticos que propõem consideram os aspectos linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático) e a estrutura da Libras como parâmetro para ajudar o aluno a compreender os aspectos linguísticos e a estrutura da língua Portuguesa tanto nas situações de leitura quanto de escrita; - Analisar se o nível de conhecimento da língua de sinais do professor ouvinte influencia na condução das aulas de língua portuguesa, observando como interfere na escolha, apresentação e exploração de textos?
<p>4- <i>A Leitura e o fantasma do Português sinalizado.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar se as intervenções dos professores ouvintes, assim como atividades e recursos didáticos que propõem consideram os aspectos linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático) e a estrutura da Libras como parâmetro para ajudar o aluno a compreender os aspectos linguísticos e a estrutura da língua Portuguesa tanto nas situações de leitura quanto de escrita; - Analisar se o nível de conhecimento da língua de sinais do professor ouvinte influencia na condução das aulas de língua Portuguesa, observando como interfere na escolha, apresentação e exploração de textos?
<p>5- <i>Produção textual na sala de aula: Escrever só no final?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar se as intervenções dos professores ouvintes consideram a estrutura gramatical da Libras como parâmetro

	<p>para ajudar o aluno a compreender a estrutura da língua portuguesa tanto nas situações de leitura quanto de escrita;</p> <p>- Como o nível de conhecimento da língua de sinais do professor ouvinte influencia na condução das aulas de língua Portuguesa e como interfere na escolha, apresentação e exploração de textos?</p>
<p>6- <i>O Português sem o som: Sobre conteúdos e estratégias sonoras e estratégias visuais de acesso ao escrito.</i></p>	<p>- Averiguar se as estratégias de ensino do Português, assim como atividades e materiais didáticos utilizados consideram a relação visual e não mediada pelo som que o surdo tem com a escrita;</p> <p>- Analisar as concepções docentes sobre a escrita do surdo, sobre as particularidades linguísticas e do ensino de Português para esse grupo, observando como o professor avalia e como ele lida com o “atravessamento” da língua de sinais comumente presente nessas escritas.</p>
<p>7- <i>2ª ou 1ª língua? Refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos.</i></p>	<p>-Analisar se as intervenções dos professores ouvintes, assim como atividades e recursos didáticos que propõem consideram os aspectos linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático) e a estrutura da Libras como parâmetro para ajudar o aluno a compreender os aspectos linguísticos e a estrutura da língua Portuguesa tanto nas situações de leitura quanto de escrita;</p> <p>- Analisar as concepções docentes sobre a escrita do surdo, sobre as particularidades linguísticas e do ensino de Português para esse grupo, observando como o professor avalia e como ele lida com o “atravessamento” da língua de sinais comumente presente nessas escritas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Como procedimento de análise, iniciamos a (re)leitura de todo o diário de campo, mês por mês, dia por dia, de cada escola. Elegemos uma cor de realce do texto (recurso disponível no Word) para cada categoria e procedemos à marcação de todos os trechos do diário que se relacionam à referida categoria. Cada marcação que fazíamos no diário (de uma conversa, de um comentário, de uma intervenção da professora etc.) se tornava uma subcategoria, ou um aspecto que compõe a temática daquela categoria. Se aquele aspecto destacado do texto já estivesse contemplado em uma subcategoria, nós apenas indicariamos

aquele episódio, a escola e o dia em que aconteceu, sem dar origem a nenhuma nova subcategoria.

Nos próximos 3 capítulos, faremos a apresentação e discussão dos “dados” agrupando as 7 categorias da seguinte forma. O primeiro capítulo intitulado *Práticas pedagógicas e abordagens educacionais para surdos nas escolas pesquisadas* compreende as categorias 1 e 2, e trazemos aqui as informações, fatos e reflexões que nos ajudarão a compreender as concepções pedagógicas e as abordagens de educação de surdos que norteiam efetivamente as práticas nas duas escolas e nas quatro turmas observadas. Nesse primeiro capítulo, apresentamos elementos para compreender “se” e “como” o Bilinguismo se materializa no dia a dia dessas turmas. A efetivação do Bilinguismo na escola e apropriação da língua de sinais pela professora é o primeiro passo para chegar a um ensino de Português para o surdo como 2ª língua. Interrogámo-nos aqui, até que ponto as escolas e as professoras que se dizem e que intencionam serem “bilíngues”, efetivamente superaram as antigas ideias e práticas oralistas, nas quais a surdez era vista como incapacidade e o surdo como deficiente (da linguagem, da cognição e, portanto, da aprendizagem).

No 2º capítulo da análise (6 - “Lendo e escrevendo na escola bilíngue”) vamos nos debruçar sobre as situações de aula e comentários das professoras que nos deem subsídios para pensar as práticas de leitura e escrita e o manejo e a participação do texto nesses dois processos. Aqui aparecem as categorias 3, “(Poucos) Os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras”, 4 “A Leitura e o fantasma do Português sinalizado” e 5 “Produção textual na sala de aula: Escrever só no final?”. Vamos refletir sobre a frequência e a forma como a leitura e a escrita acontecem nessas salas de aula. O que é lido e produzido? Os alunos participam mais ativamente? Os gêneros textuais que circulam socialmente chegam à sala de aula e são explorados a partir do uso e da função, ou as formas e a gramática do Português ainda se destacam? Como a língua de sinais da professora participa na condução da leitura e da escrita? Acontece a tradução? Quais as dificuldades? E como as professoras manejam os sentidos mais complexos e abstratos dos textos?

O 7º capítulo da tese (o último da análise), “Estratégias de ensino para surdos” acolhe as categorias 6 “O Português sem o som: sobre conteúdos e estratégias sonoras e estratégias visuais de acesso ao escrito” e 7 “2ª ou 1ª língua? refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos”. Aqui vamos tentar observar se há ou não a presença de conteúdos relacionados ao conhecimento oral auditivo do Português nas propostas didáticas dessas turmas e como as professoras se posicionam diante desses conteúdos. Também tentaremos descrever e refletir sobre todas as estratégias que

identificamos como estando atentas à visualidade do surdo, além das estratégias que a nosso ver apresentam o Português de uma forma “diferente”, em especial aquelas estratégias que estabelecem contraste entre as línguas.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

O presente capítulo apresenta duas partes principais: o 5.1 “Escolas e professoras bilíngues? Sobre as abordagens de ensino e as práticas pedagógicas das professoras e escolas pesquisadas” e; o 5.2 “Vamos de novo? Sobre o lugar do erro, da repetição e das estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem”, apresentando as categorias de análise 1 e 2 respectivamente. Trazemos aqui as informações, fatos e reflexões que nos ajudarão a compreender as concepções pedagógicas e as abordagens de Educação de surdos que norteiam efetivamente as práticas nas duas escolas e nas quatro turmas observadas. Nesse primeiro capítulo de análise, apresentamos elementos para compreender “se” e “como” o Bilinguismo se materializa no dia a dia dessas turmas. A efetivação do Bilinguismo na escola e a apropriação da língua de sinais pela professora é o primeiro passo para chegar a um ensino de Português para o surdo como 2ª língua. Interrogamo-nos aqui até que ponto as escolas e as professoras que se dizem e que intencionam serem “bilíngues”, efetivamente superaram as antigas ideias e práticas oralistas, nas quais a surdez era vista como incapacidade e o surdo como deficiente (da linguagem, da cognição e, portanto, da aprendizagem).

5.1 Escolas e professoras bilíngues? Sobre as abordagens de ensino e as práticas pedagógicas das professoras e escolas pesquisadas

A análise presente na categoria 1, aqui expressa pelo título supracitado nos ajudará a entender como o Bilinguismo, enquanto abordagem de ensino no campo da Educação de surdos se efetiva nas escolas e turmas pesquisadas; em especial queremos entender como a língua de sinais participa da vida da escola e das intervenções didáticas das professoras, assim como compreender também as concepções das professoras sobre o ensino de Português para surdos. Dentro dessa primeira categoria, apresentamos quatro subcategorias de análise: 1ª- “Aspectos de um bilinguismo em construção... ou seria em contradição?”; 2ª- “Presença da língua de sinais na escola: Há valorização?”; 3ª- “O funcionamento bilíngue das professoras: o que está para além do domínio das línguas”; e 4ª- “Primeiras aproximações com o ensino de Português nas escolas pesquisadas”.

5.1.1 Aspectos de um bilinguismo em construção... ou seria em contradição?

Era 10 de Fevereiro de 2013 e eu retornava após alguns anos à escola 2. A escola estava diferente, fisicamente diferente. Havia sido construída uma elevação próxima à sala de dança (que já existia em um segundo andar ao fundo do prédio da escola) onde funcionavam agora novas salas de aula (a escola expandiu sua oferta incluindo os anos finais do ensino fundamental). Fui conversar com Dona, responsável pelas visitas, estágios e pesquisas realizados na escola e ela me conduziu até sua sala, uma salinha estreita, que logo reconheci, pois era onde funcionava, da última vez que estive nessa instituição, as cabines de atendimento fonoaudiológico. A escola estava diferente. Tinham oficialmente mudado de orientação quanto ao ensino de surdos. A escola de forte tradição oralista, disse-me Dona, tenta, já há aproximadamente 3 anos, tornar-se bilíngue e a transformação das cabines de fono em salas de coordenação confirmam isso.

Na escola 1, chego em 10 de janeiro de 2013, à noite - também após muito tempo. O motivo da ida à escola era a conversa com a diretora Emanuelle para pedir autorização para começar a pesquisa. Emanuelle é surda. A primeira ocupando um cargo de gestão nesta escola que tem mais de meio século de existência. E não é a única. Soube depois que esta escola, que também se define bilíngue¹²², tem hoje mais de 20 profissionais surdos, dentre professores de Libras, funcionário da secretaria, auxiliares de sala e professores polivalentes do fundamental I. Essa escola também está mudando. Há 20 anos não havia um único profissional surdo e quando começaram a chegar em 1999 eram apenas 3 “instrutores”:

Uma coisa que me chamou a atenção foi a grande quantidade de surdos adultos - que não são alunos - circulando por lá. Havia alguns que não eram sequer da instituição como a Karen - professora de libras da UFC -, que tinha ido lá para gravar algo no estúdio da escola, e o Jander com a sua esposa, ele atual presidente da associação de surdos, que tinha ido para dar uma “palestra” sobre o acesso do surdo à Copa das Confederações. Pude presenciar certo número de alunos no pátio assistindo Jander, Ângelo (professor surdo de Libras), e Fábio (professor surdo de informática) explicarem como preencher a página da FIFA na internet para assistir aos jogos que ocorrerão esse ano em junho - Ângelo me explicou que o surdo/o deficiente tem desconto na compra de ingressos - (DIÁRIO DE CAMPO, 10/01/13).

Muitos desses surdos que hoje fazem parte do corpo de profissionais da instituição são jovens, ainda com a formação em andamento. Alguns deles são ex- alunos da escola:

A sala de multimeios estava lotada quando Antônio chegou, mas Alana - professora responsável pelo espaço multimeios - insistiu pra que Antônio - professor surdo das disciplinas de Libras, Artes, Educação física e Ciência das turmas de 4º e 5º anos - ficasse, afirmando que caberia sim (eu achava que a sala da Alana era um reduto dos

¹²² Esta informação consta inclusive no folder institucional.

ouvintes apenas, mas Antônio parece ter o costume de ir pra lá para estudar e fazer o planejamento; disse que é mais “sossegado”). Alana contou orgulhosa que Antônio (assim como o Rômulo, professor auxiliar do 1º ano) foi seu aluno quando criança e agora foi aprovado no curso de Letras Libras e que parece que vai estudar em Santa Catarina (DIÁRIO DE CAMPO, 6/2/13).

A presença de profissionais surdos na escola depõe a favor do Bilinguismo anunciado. Numa abordagem bilíngue, os surdos são “modelos” linguísticos e são também importantes para a formação de identidades positivas das crianças e jovens surdos. Além de estarem na escola, é esperado que esses profissionais surdos tenham participação efetiva nas ações didáticas e nas decisões da escola, já que o Bilinguismo se opõe às tradicionais relações assimétricas e colonialistas entre ouvintes e surdos, onde apenas os primeiros são considerados aptos a decidirem. O bilinguismo impõe uma revisão na distribuição do poder nas escolas de surdos.

Na escola 1, a presença de um número maior de surdos parece vir sim acompanhada de uma participação mais ativa:

Hoje estava sendo comemorado o aniversário da escola e apesar das condições ruins (espaço apertado, com luminosidade que prejudicava a projeção de *slides*) o pátio estava lotado e o grupo de alunos (adolescentes, pré-adolescentes e jovens adultos) prestava atenção e interagia com interesse quando os “palestrantes”, todos surdos, faziam perguntas e comentários. Falaram lá na frente os professores Sávio e Adam e a diretora Emanuelle. O tema era a própria escola, em especial sua história; fizeram vários comparativos entre a escola antes e hoje - os palestrantes eram todos ex-alunos da escola - (DIÁRIO DE CAMPO, 27/3/13).

Os profissionais surdos estão mais presentes nas duas escolas (embora na escola 2 seja uma participação mais tímida do que na escola 1), mas são ainda minoria. Como essa minoria se relaciona com a maioria de profissionais ouvintes? Chama atenção que quando essa interação acontece, o resultado é interessante e positivo, como aconteceu em 21 de agosto na feira cultural da escola 1, quando os professores Mel (ouvinte) e Antônio (surdo) da turma do 4º ano se juntaram para elaborar com os alunos a apresentação sobre “Literatura surda” (cada turma tinha um tema relacionado ao assunto “Acessibilidade”). Uma exposição sobre histórias e piadas surdas e a filmagem da peça “A bela e a fera” - encenada pelas crianças - que se transformou em uma exibição de cinema, encantou a todos, a comunidade escolar e a mim.

A (boa) interação percebida nesse episódio envolvendo Mel e Antônio não parece, entretanto, ser a regra, nem nos projetos de trabalho e nem nos momentos informais. Na escola 2, vi no dia 26 de março, na sala dos professores, Carina uma das professoras surdas de Libras e Isabelle, uma professora ouvinte recém contratada (também intérprete de Libras), conversando animada e demoradamente sobre temas diversos, tudo em língua de sinais. Na

escola 1 também presenciei em alguns momentos essas interlocuções, mas, na maior parte das vezes, o que vi nos momentos informais foram surdos interagindo com surdos, e ouvintes com ouvintes:

Fomos para a sala de professores. Assim que entramos encontrei Lena que estava conversando com uma antiga professora de português da escola. Cumprimentei-a e combinamos de conversar ainda naquele dia. Havia outras pessoas na sala e então me sentei. Emilson, Antônio e Eliana (os 3 são instrutores surdos) conversavam e algum tempo depois, chegaram mais professores, pois era o intervalo do fundamental I. A sala de professores é uma sala grande, com banheiros, armários, bebedouro e duas mesas grandes com cadeiras (uma mesa do lado da outra). Observei que em uma das mesas – a que eu estava – sentaram-se as 3 professoras ouvintes que eu havia visto anteriormente (ficaram próximas a mesa, de um lado da sala), enquanto na outra mesa (do outro lado da sala) sentaram-se uma professora surda, e os intérpretes (ouvintes). Não houve interação entre os grupos (DIÁRIO DE CAMPO, 16/1/13).

Logo que cheguei nesta escola fui informada pela diretora que havia 3 professores surdos, cuja tarefa seria auxiliar o professor ouvinte na elaboração das aulas quanto a língua de sinais, mas descobro logo no primeiro mês na escola que a referida assessoria não acontece. Sávio, professor surdo, acha que os ouvintes não querem; Mel, professora ouvinte, diz:

que não procura a professora surda responsável pelo auxílio/assessoramento de libras para as professoras do fundamental I, mas que procura os colegas surdos professores da mesma turma. R: *Você não pede ajuda à surda Georgia (cuja função é assessorar as professoras do fundamental quanto a questão da Libras)? M: Quase nunca... porque não dá tempo* (Mel acha que precisaria já ter planejado tudo para procurar Georgia e acaba pedindo ajuda aos professores de Libras do fundamental I, Antônio e Juçara) (DIÁRIO DE CAMPO, 02/05/13).

Apesar de propor essa “assessoria” do professor surdo, a escola parece ter dificuldades de criar condições - e viabilizar o tempo - para que o diálogo entre professores surdos e ouvintes se efetive. O momento do planejamento seria uma ocasião apropriada, não apenas para a assessoria de Libras (no caso da escola 1), mas também para interlocução entre os professores que dividem a regência de uma mesma turma (ambas as escolas), entretanto não há planejamento conjunto entre as professoras ouvintes e os professores surdos, os horários não coincidem. Como diz Norma em 26/3: “não há planejamento juntos e conversamos apenas informalmente nos corredores”. Aliás, a dinâmica de trabalho dos anos iniciais do ensino fundamental nas duas escolas é pensada de tal forma que enquanto as professoras ouvintes estão planejando, os professores surdos estão ensinando¹²³, assim não apenas não se encontram no planejamento como também não partilham momentos didáticos.

¹²³ Na escola 1, a professora ouvinte leciona: Português, Matemática, História, Geografia, Religião e o/a profess@r surd@ leciona Libras, Ciência, Artes e Educação Física. Na escola 2, as professoras ouvintes lecionam: Português, Matemática, História e Geografia e o/a profess@r surd@ leciona apenas Libras. A professora ouvinte P2 leciona Ciências e para Artes e Educação Física há um professor (ouvinte) comum às outras turmas.

O planejamento é um momento importante da prática docente, quando (parte da) as escolhas são feitas. Também é momento privilegiado de reflexão sobre o dia a dia da sala de aula e sobre as escolhas feitas anteriormente. Entendemos que seria de grande valor se os profissionais vivenciassem o planejamento também em um âmbito coletivo. Observamos que é o que pensam também as professoras:

Quando cheguei à sala com a Norma, observei que ela estava com o caderno aberto e o livro de Geografia. Explicou-me que faz o planejamento junto com Clara - já que a Tati não fica no período da tarde -, mas que hoje Clara tinha faltado. Faz sempre o planejamento da próxima aula (então estava fazendo o planejamento da segunda-feira). Reclama que não gosta de ficar ali sozinha, acha “estranho” (DIÁRIO DE CAMPO, 1/3/13).

A escola 1 parece não reconhecer a necessidade de interlocução dos professores uns com os outros, especialmente aqueles que lecionam na mesma turma ou na mesma série. Em 22/4 encontrei Lena no seu planejamento e junto dela estava Fátima, professora do outro 5º ano. As duas me explicaram que a escola as colocou em dias separados, mas elas reclamaram e conseguiram um horário juntas para planejar. Já a escola 2 organiza o planejamento de forma que as professoras da mesma série (lá há sempre pelo menos duas turmas de cada série) planejem juntas, mas assim como a escola 1, não parece perceber a necessidade das professoras em receber apoio da coordenação pedagógica:

Agnes começa a copiar a letra da música no quadro. Enquanto faz isso conversamos sobre algumas questões dos alunos, como a briga do aluno R., e sobre a aula de Libras da turma dela que eu assisti (com a profª. Paula; Agnes não permanece na sala nessa hora). Agnes diz que há um problema generalizado e que os alunos não respeitam os professores de Libras. Me diz que falta apoio da coordenação para com eles, assim como para com outros professores - não foi a primeira vez que ouvi essa queixa... - (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Retomando a conversa, Alana explicou que as professoras do fundamental I vão às vezes para lá no dia de seu planejamento e trocam ideias com ela ou pedem emprestado seu caderno com os planos de aula que ela dava no passado - entendendo que a procura é potencializada pela ausência de apoio da coordenação pedagógica - (DIÁRIO DE CAMPO, 6/2/13).

Nas duas escolas, identifiquei muitas fragilidades na ação da coordenação junto às turmas pesquisadas. A escola 1 começou o ano letivo de 2013 sem coordenação e a escola 2, apesar de ter duas coordenadoras para os anos iniciais do fundamental – uma leiga e uma religiosa - parece se ocupar mais de ações burocráticas (como xerox, envio de aviso aos pais, organização dos eventos da escola, etc.) do que pedagógicas (tanto que, as coordenadoras, como informou Agnes em 7 de agosto, “não participaram do planejamento semestral”). A escola 1, talvez por ser escola estadual, parece dedicar-se mais aos anos finais do ensino fundamental e médio. Nas duas reuniões de professores e gestão que assisti (uma em março e

outra em agosto) fica evidente a atenção privilegiada - através dos projetos e ações que a escola oferta, além da quantidade de turmas que disponibiliza - a esses dois segmentos.

No que diz respeito à gestão, a falta de participação nos planejamentos junto às professoras parece não ser o único problema. Uma atuação impositiva e até autoritária parece também marcar a participação da gestão junto às turmas pesquisadas:

Antes de Lena começar a explicar, chega à sala a supervisora Janete para informar à professora que hoje é planejamento dos surdos (creio que se referia aos professores surdos do fundamental I: Antônio, Juçara e Rômulo) e que ela quer que eles trabalhem um livro de literatura por semana (depois entendi que são os livros do PAIC). Lena fica relutante, mas embora Janete pergunte sua opinião, ela não se pronuncia com muita clareza. Chega a dizer que “pode ser muito um livro por semana”, mas quando Janete insiste, dizendo que “é só pra contar”, Lena não retruca. A supervisora diz que “é importante e os ‘meninos’ [professores surdos] precisarão talvez da ajuda do intérprete, porque na semana passada, na história do *macaco melado*, houve equívocos” (chama minha atenção duas coisas: Janete apontar os equívocos da contação da história feita pelos surdos, certamente pela falta de fluência deles com o Português, mas não vejo a Libras da professora ouvinte, necessária na tarefa em questão ser problematizada; também o fato de as histórias serem contadas nas aulas de Libras, a contação pode ser apropriada para aprender Libras, é positivo, mas será que é isso que a supervisora espera? Ou ao contrário, imagina a ocasião como uma aproximação do aluno surdo com o Português). Janete fala para Lena – e parece buscar a minha participação (e aprovação) na conversa, mas eu permaneci de cabeça baixa anotando, achei melhor não me envolver -. Quando a supervisora sai, Lena diz: “Tenho pena de mim e dos surdos... acho que muitas vezes é pedido muito (dos surdos) e a consequência é que acaba não acontecendo” (fico imaginando que a supervisora não considera o tempo do docente surdo ou ouvinte para se apropriar do livro em uma língua e contar aos alunos em outra). R: *Por que você não coloca sua posição para a supervisora?* L: *Às vezes não vale a pena “discutir” certas questões...* (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/13).

Além da relação impositiva por parte da gestão, chama atenção também nesse episódio o tratamento diferente dado a professores surdos e ouvintes. Janete parece perceber com facilidade supostas limitações dos professores surdos para dar conta da tarefa em questão - contação de história - e ignorar que a mesma problemática se coloca para as professoras ouvintes. Perguntamo-nos que representações Janete e outros membros da comunidade escolar - surdos e ouvintes - têm sobre o surdo e a surdez.

Sabemos, desde Skliar (1997), que modelos clínicos e socioantropológicos classificam as diferentes representações sobre a surdez, e que em uma proposta bilíngue de Educação, esperamos encontrar uma concepção socioantropológica, mas como nos adverte o próprio Skliar (1999) a realidade é mais complexa e na prática essa mudança não é simples:

A surdez configura-se atualmente como um território de representações que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em modelos conceituais opostos, tais como clínicos ou sócio-antropológicos. Trata-se, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam. Passar da naturalização da medicina à curiosidade

etnográfica, como tem assinalado Lane (1992) não é simplesmente trocar uma roupa antiga por uma nova. E a questão central parece-me ser, ao invés, passar da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999, p.10).

Ambas as escolas parecem funcionar nesse território “irregular”, plural e muitas vezes contraditório de representações. Na escola 1, em agosto, elegeu-se temas surdos para a feira cultural e o trabalho com a Literatura surda na turma do 4º ano volta a aparecer em novembro quando cada aluno ganha uma cópia do livro “Cinderela surda”. No mesmo mês, Lena me informa que está trabalhando com sua turma do 5º ano a fábula “O leão e o rato” e que o texto já foi entregue aos intérpretes para ser traduzido para a Libras e gravado, e tenho a oportunidade de presenciar - 1 mês antes - a prova bilíngue na turma dela; além da avaliação escrita no papel, cada aluno recebe um computador para assistir ao vídeo em Libras da prova. Ao mesmo tempo presencio a seguinte cena na sala de multimeios em 6 de fevereiro:

Houve depois um barulhão vindo da sala de vídeo ao lado e Alana foi lá bater na porta que estava trancada; disse ao aluno que abriu a porta que estavam fazendo muito barulho – de fato havia gritos e barulho de cadeira arrastando. Perguntei a ela o que tinha havido, pois achei que tinha apenas alunos na sala e me chamou atenção porque estavam trancados, e Alana disse que era porque Eliane estava lá (professora surda) e ela não ouve, então não sabe que estava fazendo todo aquele barulho; “*vão pensar que só tem doido aqui*”, disse referindo-se ao que os visitantes iriam pensar (DIÁRIO DE CAMPO, 6/2/13).

Na escola 2, todos se organizaram em setembro para a comemoração do dia do surdo e fico sabendo por Agnes que terão uma programação especial envolvendo dinâmicas, palestras de ex-alunos surdos, passeata e homenagem na Assembleia Legislativa do Ceará. Também vejo Agnes, solicitando em maio ao intérprete Felix a janelinha com a interpretação da música do São João. Ao mesmo tempo há apenas 3 exemplares de um único título de literatura surda na escola e os vídeos apresentados para as turmas de Norma e Agnes nas salas de informática e leitura em agosto (o vídeo sobre a “Mula sem cabeça” e o vídeo sobre o “Coronel e o lobisomen”) não têm legenda.

Avaliar se a “diferença surda” é de fato acolhida nas escolas não é tarefa simples. Como estávamos lá por outras razões muitas coisas devem ter passado despercebidas (outras aparecerão ao longo do restante da análise quando formos comentar questões ligadas à valorização da língua de sinais, a forma como o bilinguismo dos surdos é percebido, ao respeito quanto ao funcionamento visual do surdo, às concepções de ensino - aprendizagem etc.). Fica-nos a impressão, todavia que, na escola 2, as dificuldades para se despojar de um olhar médico/clínico (incompatível com o bilinguismo assumido) são ainda maiores. Um bom exemplo disto é a forma como as festas são conduzidas. Ambas as escolas incorporaram a

dança às suas comemorações, mas vejamos a diferença quanto ao tratamento dado à música. Apresento três episódios, a festa de Carnaval da escola 1 e às festas de Natal e São João da escola 2, e fica evidente como a escola 2 desconsidera a diferença do surdo quanto a experiência da música/som:

Foi interessante a questão da dança. Os surdos não estavam escutando, mas se a música parasse - como parou algumas vezes porque a caixa de som deu problema - os ouvintes reclamavam muito e recusavam-se a dançar. Os ouvintes se animavam mais ou menos a depender da música que tocava e os surdos acompanhavam o movimento dos ouvintes. Houve ainda uma apresentação de dança com alguns alunos da escola, ensaiada pelo professor de dança voluntário. Foi interessante. A dupla de um rapaz e uma moça, surdos apresentou uma coreografia para um desses hits baianos de sucesso. Quando vi a dança, o meu primeiro impulso foi procurar um “maestro”, ou seja, alguém de quem eles estivessem copiando a coreografia (como cansei de ver em outras escolas de surdos), mas não havia. A dupla estava responsável pela própria coreografia. No meio da apresentação a caixa de som deu problema e eles pararam. Disseram que só dançariam com o som que agora estava numa altura mais elevada permitindo que a dupla sentisse algum tipo de vibração com a música. Quando a música voltou e foi colocada no volume maior, eles voltaram a se apresentar (DIÁRIO DE CAMPO, Escola 1, 8/2/13).

Agnes comenta (como eu observo sempre nas festas da escola 2) que os alunos dela vão dançar na festa junina uma coreografia que combina com a música que vai tocar na hora, “festa de rodeio” - a escola parece achar natural esse alheamento do aluno em relação à atividade, mas Agnes de forma individual e por conta própria vai trabalhar o texto da letra da música com os alunos dela (DIÁRIO DE CAMPO, Escola 2, 21/5/13).

Todos os 3º e 4º anos estavam na quadra ensaiando a coreografia da festa de natal. Izaura e Norma conduziam. A coreografia tinha um tema japonês e em seguida vinha uma música animada que falava de Jesus e Natal, mas que os alunos não sabiam, pois não estavam ouvindo (na festa junina foi a mesma coisa, mas Agnes - que está afastada de licença por causa da cirurgia - na época quis trabalhar com os alunos a letra da música “Festa de rodeio”; ela foi exceção (DIÁRIO DE CAMPO, Escola 2, 27/11/13).

Um indicativo valioso da (não) consideração à Diferença surda é a forma como a língua de sinais ganha vida dentro da escola. No próximo tópico discutiremos melhor essa questão, mas adiantamos aqui algo que nos chamou atenção porque não passa exatamente pelo domínio da língua, mas pela forma como se concebe o Bilinguismo para surdos. Na escola 2, flagrei diferentes situações em que a língua de sinais deixou de ser a língua de instrução porque a professora entendia que se o aluno “ouvia” (ainda que apenas um pouco) deveria falar, desconsiderando que o uso desta língua como 1ª língua e língua de instrução é uma escolha (também) política, uma escolha linguística motivada por uma concepção cultural da surdez, e não uma escolha terapêutica.

Em uma escola bilíngue, usar ou não a língua de sinais, a depender das potencialidades de audição do aluno, é negar essa motivação e reestabelecer um prisma clínico/médico que - tal qual acontecia no passado - decidia sobre as questões linguísticas do

surdo (assim como as de aprendizagem ou cognição) a partir dos graus de perda auditiva do indivíduo. Foi o que aconteceu com Norma em 27/2, que diz que “com a aluna A. que escuta um pouco, uso mais a fala do que os sinais”. Também com Sônia, professora da sala de leitura, que em 15/5 me avisa antes de começar sua explicação para as crianças do 3º ano: “vou sinalizar... mas não sei se é o certo, já que têm crianças que ouvem um pouco”. Por fim menciono o que vi em 25/2 na sala de Cássia, professora da turma do 2º ano:

Ainda hoje, antes de ir embora, fui até a sala da Cassia (2º ano), já que ela estava disposta a participar da pesquisa e já que Dona tinha falado com ela. Entrei e assisti ao restante da aula (uns 20 minutos, que envolveu agenda, tarefas de casa), esperando o término para conversar com ela, e antes que a aula acabasse percebi que ela se dirigia falando para algumas das crianças (há em média 6 crianças em cada turma da escola). Achei estranho, pois sei que Cassia é uma boa sinalizadora, namora um surdo e por causa disso tem a vida pessoal e social muito ligada aos surdos e à língua de sinais. Observei ainda que algumas dessas crianças respondiam bem ao seu comando oral, falando, sendo um deles, inclusive, implantado (perguntei para vários professores quantas crianças com implantes cocleares a escola tinha, muitos não sabiam, alguns diziam 8 ou 9 - de um total de menos de 300 alunos -, outros diziam que *entre os maiores menos do que entre os menores*). Conversei sobre isso com Cassia que me disse que tomou um susto ao chegar das férias e perceber que sua turma tinha esse perfil de alunos com perdas auditivas leves e de uma criança implantada (que segundo outros profissionais da escola é essa criança a que tem o melhor aproveitamento do implante, com um ótimo nível de oralidade) e que por isso falava bastante em sala, às vezes mais do que sinalizava (DIÁRIO DE CAMPO, 25/2/13).

5.1.2 Presença da língua de sinais na escola: Há valorização?

Era 10 de janeiro e eu estava na escola 1 para conversar com a diretora Emanuelle sobre o meu desejo de pesquisar lá. Não poderia ser atendida logo, então fui para a sala dos professores aguardar e acabei assistindo à reunião que acontecia lá com os alunos das turmas do 9º e 3º anos conduzida por um professor novato de Português e por Rita professora de história há mais de 10 anos na escola. O objetivo da reunião era decidir sobre a festa de formatura dessas duas turmas:

O rapaz (não me recordo o nome) conduziu toda a reunião em sinais, com um esforço admirável, mas um domínio da língua ainda parcial, o que gerou alguns maus entendidos. Por exemplo: O professor querendo dizer que os alunos escolheriam o *Buffet*, disse que eles escolheriam o *B-I-F-E* (soletrou). Aí o aluno perguntou “*BIFE (CARNE)?*” (sinal), e o professor respondeu “TANTO FAZ, CARNE, FRANGO, PEIXE (achando que o aluno se referia ao prato servido na festa)”. Estava presente na sala, outra professora, a Rita (que parecia estar lá porque estava responsável por uma das turmas, 9º ou 3º). A professora assistiu à sinalização do colega e acredito, estivesse entendendo - pelo menos parcialmente, mas quando tomou a palavra umas 3 vezes na reunião, não utilizou um único sinal. Na primeira vez, alguns alunos me olharam esperando informações e eu acabei traduzindo (o aluno queria que eu continuasse traduzindo para eu falar coisas para o professor,

mas eu disse que ele mesmo poderia falar, que eu estava “NEUTRA”); da segunda vez, os alunos não tiveram acesso à informação (a professora não parecia estar preocupada com isso) e na terceira vez, ela pediu para o professor de Português traduzir. Vi, durante a conversa, um intérprete circulando pela sala, mas ele não foi requisitado nenhuma vez (DIÁRIO DE CAMPO, 10/1/13).

Começo a análise desse tópico com esse episódio ocorrido na escola 1, porque acredito que ele seja emblemático do que pude observar nas duas instituições quanto às particularidades da presença da língua de sinais. Há, sem dúvidas, muito mais uso da língua de sinais do que em um passado recente. Há mais profissionais surdos, há mais professores ouvintes sinalizadores e há mais tradutores intérpretes. Como aconteceu na reunião de formatura, a maior parte dos acontecimentos (reuniões, avaliações, festas/comemorações, etc.) da escola são agora mediados pelas Libras.

Como o jovem professor de Português, a maior parte dos ouvintes que se entusiasmam com a Libras (e, por isso, querem usá-la, mesmo que o domínio seja ainda parcial) parecem ser os profissionais cujo ingresso na escola (e talvez mesmo na Educação de surdos) é recente. Seu Lair, porteiro da escola 1, e pai de um aluno, é um bom exemplo disto: sempre me recebia no portão, muito simpático com cumprimentos em língua de sinais. Seu entusiasmo e disposição para usar a nova língua são bem evidentes. Também parece ser o caso de Alma, jovem recém formada, que começou a ensinar língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental da escola 2 há pouco mais de um ano, e que pude observar em uma tarde “conversava animadamente na quadra com os alunos, deixando a professora - intérprete Isabelle bem impressionada com sua desenvoltura com a Libras” (DIÁRIO DE CAMPO, 8/3/13).

O entusiasmo para usar a língua é um bom começo, mas também há a necessidade de saber usar a língua com proficiência. Nas quatro turmas escolhidas para a pesquisa, as professoras foram indicadas (também) pelo bom domínio da língua, ou um domínio melhor comparativamente às colegas das outras turmas. De fato, são professoras com uma boa sinalização (umas mais outras menos), mas mesmo entre elas, observei ao longo do ano, uma série de situações em que a língua de sinais faltou. Algumas vezes não se sabia o(s) sinal(is) para aquele conceito que em Português já estava na ponta da língua. Foi o que aconteceu com a professora de informática Ana Célia em 4/4, que não sabia os sinais para “ditongo, tritongo e hiato”, com a professora Norma em 8/5 que pede minha ajuda para traduzir “devoção”, com a professora Mel em 02/5 que queria explicar para os alunos que iriam fazer uma “mensagem” para as mães, com a professora Lena que não sabe como sinalizar “atencioso”, palavra

indicada por ela em uma atividade sobre sinônimos, ou ainda Sônia e Agnes em 24/10 que não encontravam tradução para o título do livro que iriam contar aos alunos “Higiene”.

Ter dificuldades com a 2ª língua em algum momento é algo previsto, que não desqualifica as professoras, mas que alerta para a necessidade de uma atenção maior por parte da escola e da própria docente quanto ao estudo e apropriação da língua. Otimizar a parceria com os professores surdos (como apontamos anteriormente) ajudaria nessa apropriação. É importante também notar que dificuldades com vocabulário não são tão comprometedoras para a qualidade da aula, desde que a professora consiga mobilizar o conhecimento linguístico dela para explicar o conceito para o qual lhe falta o sinal específico. Infelizmente não foi isso que aconteceu com a professora Norma, que em 27/11, sem saber como traduzir a palavra “*quintal*” (título e assunto central do texto que ela estava trabalhando), recorre à datilologia. O mesmo aconteceu em 6/12 quando explicava para os alunos “*meios de transporte*” e “*meios de comunicação*”, apenas a datilologia aparece (ou seja, o conceito permanece em língua portuguesa).

As dificuldades das professoras com a língua de sinais nem sempre são percebidas por elas e muitas vezes atingem aspectos metodológicos da condução da aula, fazendo com que suas intervenções não levem o aluno a compreender o que querem de fato. Sem tomar consciência de que o problema está na comunicação, a professora acaba concluindo, que os alunos não dominam o conhecimento/assunto que está sendo abordado. Vejamos uma situação ocorrida na turma do 4º ano da escola 2:

Agnes e a intérprete Mariana ficam muito impacientes porque por mais que perguntem, os alunos não apresentam os adjetivos e características dos objetos mostrados - 3 tesouras - ; apenas a função era informada. Além de não perceberem que a função também adjetiva o objeto, as duas não perceberam que faziam apenas perguntas gerais como: “*o que é isso?*” ou “*qual a diferença?*”. Em nenhum momento vi questões específicas como “*do que é feito?*” ou “*qual o tamanho?*”. A mesma situação se repete quando os alunos têm que ir à frente descrever as gravuras e elas dão apenas o comando de “*Explique*”, fazendo com que alguns alunos contem histórias ao invés de descrever – contar a história também é “*explicar*” - (DIÁRIO DE CAMPO, 13/8/13).

Vejamos um segundo episódio envolvendo Mel. Também neste caso, a professora, não parece ter percebido, que as intervenções necessárias não foram feitas ou feitas com limitações por uma questão de domínio da língua:

Flagro novamente as trocas fonológicas da professora Mel na sinalização (troca “*atividade*” por “*azul*” e “*aconteceu*” por “*aproveitou*”) e em algumas ocasiões ela realmente não sabe o sinal (como em “*Qualidade*”; a aula era sobre substantivos, adjetivos e artigos. Queria dizer “o adjetivo dá a qualidade ao nome”). Mostra a pulseira da aluna R., e D. (também aluno) diz que é “*Ouro*”, Mel aceita como sendo

o nome/substantivo – embora creio que pudesse explorar como adjetivo/característica. De fato “ouro” era uma adjetivação à pulseira e o aluno voltou a repetir “ouro” diante novamente da pergunta “Qual é o nome desse? O que é isso?” referindo-se ao colar no pescoço da professora (Me pergunto se a professora compreendeu de fato o sinal feito pelo aluno, e acho que estar usando uma outra língua, cujas dificuldades ainda são visíveis impede a professora de fazer as intervenções apropriadas, às vezes). Diz ainda, “Também precisa de adjetivo... lembra *são as características* (faz o sinal meio trocado na C.M)” e por fim acaba soletrando: “C-A-R-A-C-T-E-R-I-S-T-I-C-A-S”. No vídeo 27, ela aparece escrevendo “*características, qualidades*”; não encontra sinal para “qualidades” e usa então o recurso do Português escrito (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Em muitas das aulas assistidas, em ambas as escolas, conteúdos, atividades e textos receberam menos explicações do que deveriam ter recebido. Entendo que essa seja uma consequência das fragilidades das professoras quanto ao domínio da língua de sinais. Vejamos mais um exemplo:

Mel escreve no quadro a tarefa para que todos copiem. Foram 3 questões: “*Identificar o título do texto*”, “*Explicar o que é ‘História’*” e uma 3ª questão que não me recordo. A professora não lê com ou para o grupo e nem explica as questões. Coloca no quadro: “*VOCABULÁRIO (PALAVRAS QUE CONHECEMOS HOJE)*” e para dizer o que quer, usa os sinais “*PALAVRA*” e “*CONHECER*”, mas não explica exatamente o que seria. Apresenta o sinal “*HISTÓRIA*” e escreve o nome no quadro, em seguida pede ao grupo que digam outros sinais/nomes e eles dizem: “*GEOGRAFIA*”, “*MATEMÁTICA*”, e Mel diz que essas palavras não apareceram na aula de hoje e que ela quer palavras do texto. Diante do pedido da professora nenhuma criança se coloca e ela também não insiste, não reformula o que pediu dando explicações adicionais e nem fornece elementos (por exemplo, mostrando o livro cujo texto foi mencionado ou mesmo convidando-os a retornar ao texto) para que o grupo consiga propor tais palavras/sinais. Diante do silêncio do grupo, escreve no quadro (em forma de lista, na vertical) as seguintes palavras: *CIÊNCIAS, SERES HUMANOS, PASSADO E COTIDIANO*, colocando ao lado sinônimos como, por exemplo “Grupo de pessoas” - em *SERES HUMANOS* - e “todo dia” - em *COTIDIANO* - (DIÁRIO DE CAMPO, 3/4/13).

A ausência de explicações esperadas e necessárias para a apropriação do conhecimento é percebida algumas vezes pelas próprias professoras, como confidenciou Lena, quando a questioneei porque deixou de explicar os dois últimos quadrinhos de uma tirinha do Mingau (turma da Mônica). Abaixo a tirinha em questão e um recorte do momento da aula:

Figura 3- História em Quadrinhos trabalhada na turma de Lena

Aluno (a) _____
Série _____ turma _____

GRAMÁTICA RÔTEIRO DIRIGIDO

ADJETIVO- palavras que atribuem qualidades, características aos substantivos.
Adjetivo concorda com gênero e número do substantivo.

MINGAU 	"GATOS CAMINHAM ELEGANTEMENTE..." 	"SÃO VELOZES..." 
"...DIVERSIFICADOS..." 	"...SINGELOS..." 	"...VARIADOS..." 
"...DORMINHOCOS..." 	"...PREGUIÇOSOS..." 	"...ASSEIADOS..." 
"...COMILÕES..." 	"...DESCONFIADOS..." 	"...AMOROSOS..." 
"E VOCÊS O QUE SABEM FAZER?" 		"SEM..." 
"PARA UM BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA!" 		"AU! AU! AU!" 

Marque todos os adjetivos encontrados na tirinha!

Almanaque Historinhas de uma página: Turma da Mônica.
São Paulo: Panini Comics, n. 4, 2009.

23/10/2013

Fonte: Elaborado pela escola 1.

No final da H.Q Lena deixa os dois últimos quadros em branco - na lousa - e coloca uma interrogação em cada um. Depois de repetir com eles o sinal do adjetivo de cada um dos quadros anteriores, ela pergunta aos alunos *o que tem lá*. Lena faz uma sinalização que parece inapropriada: "VOCE CACHORRO SABE (FICOU PARECENDO COME) FAZ + SUJEITO", faz sinalização de ABRINDO A BOCA PRA DEVORAR(?) + FOGÉ"... "FALA NÃO RESPONDE SABE RAIVA" (não fica claro a quem a sinalização pertence: ao gato, ao cachorro, a ela mesma como narradora). Parece que não houve uma tradução apropriada e imagino que os alunos não conseguiram compreender o sentido (e, portanto a graça) da história. Penso que havia uma dificuldade adicional aqui, já que nessa expressão ("*para bom entendedor, meia palavra basta*") o sentido não é simples. Ficou ainda mais difícil de entender porque Lena passou a atividade inteira apresentando os adjetivos no singular como sendo apenas do Mingau, mas na história os adjetivos estavam no plural e se referiam a todos os gatos (no final vem a oposição *gatos x cachorros*). No final das contas, o texto aqui foi só pretexto para trabalhar os adjetivos, não foi explorado/lido efetivamente. Pergunto a Lena sobre esses dois últimos quadros e ela me diz que como não tinha adjetivos, não vai colocar no quadro. Diz que os alunos explicaram o que tinha lá: "*o cachorro, e o gato com medo do cachorro*" R: *E a ironia do gato mingau em relação ao cachorro?* L: *Não consegui fazer essa ironia...* A ironia aparece nos dois últimos quadros e é o que torna a história engraçada (portanto a característica do gênero). Lena deixa de explicar e admite que não soube como fazer (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/13).

Tal qual Lena que admite não saber como explicar o quadrinho em língua de sinais, também Mel revela suas dificuldades em intervir junto aos alunos numa atividade de

interpretação de texto, que acaba fazendo com que ela se contente com respostas insatisfatórias dos alunos:

Mel quer que seus alunos respondam perguntas sobre o texto “*Tchibum no mundo*”. Percebo que na questão 1 as crianças só copiam. Não vejo nem mesmo as crianças respondendo autonomamente pela sinalização (a resposta da 1A era “Na banheira” e na B era “no banho”). Na questão 2, Mel percebe a importância de dialogar antes de escrever, mas as respostas não parecem muito apropriadas à questão (por exemplo: “*Por que a água é importante?*” “*é importante por que é gelada*”), mas Mel parece aproveitar tudo. Por outro lado, não faz perguntas adicionais que levem o grupo a responder de forma mais apropriada (talvez por falta de Libras). Na 5ª questão acontece o mesmo que na 2ª: cada um dá a sua resposta própria sobre *Por que é importante tomar banho*. As respostas não são tão explicativas, mas parece que Mel se satisfaz desde que “*banho*” seja mencionado. D. quase conta uma história pra responder a questão, mas Mel aceita. A última a responder foi a K. que – praticamente – não fala de banho. Mel (olha pra mim e diz oralmente): *E agora? Faço o que? Cadê o “banho”?* (DIÁRIO DE CAMPO, 5/12/13).

As quatro professoras que colaboraram com a nossa pesquisa, apesar das dificuldades que apontamos aqui, esforçavam-se para usar a Libras, e algumas, como Agnes, usavam com clareza e fluência indiscutíveis. Entretanto, nas duas escolas encontramos vários outros profissionais que tal qual Rita, personagem do episódio com o qual iniciamos esse tópico, pouco ou nada dominam a língua. Entendemos que esse é um ponto relevante na construção de uma escola bilíngue para surdos e que merece um tempinho de nossa reflexão.

Dentro desse universo de professores e professoras cujo domínio da língua de sinais é insuficiente para trabalhar em uma escola bilíngue encontramos dois segmentos. Um de professores novatos que ainda não tiveram tempo de aprender a Libras - voltaremos a falar desse grupo ao final deste tópico. E um segundo grupo que compreende professores mais “antigos” (alguns há 5 anos, outros há 10, alguns há mais de 15 anos trabalhando com surdos), como por exemplo Lídia, que esteve à frente, no ano de 2013, de uma das turmas do 4º ano da escola 2. Sempre que eu passava ao lado de sua sala para ir até a sala de Agnes “ouvia” sua voz em tom elevado, explicando os conteúdos para os seus alunos - surdos e fluentes na língua de sinais. Certa vez, quando as três turmas do 4º ano se juntaram para uma aula conjunta de história (em 7/8), pude observar mais de perto: enquanto Jana (tão antiga na escola quanto Lídia) esforçava-se para acompanhar Agnes nas explicações em sinais, Lídia não usava um único sinal. Outros exemplos são Clara, responsável pelo outro 3º ano ou Carlinha do 5º ano. Esta última, trabalhando a mais de 10 anos na escola aparece em 27/2 no meio da aula de Norma querendo saber como daria uma determinada instrução em língua de sinais aos seus alunos quanto a uma atividade de casa. Até a coordenadora da escola 2 aparece neste grupo dos que sinalizam pouco (ou nada):

A atividade (todos os alunos no auditório para ver o vídeo sobre a vida do santo padroeiro da escola) foi praticamente toda conduzida pela coordenadora irmã Lia, que *falando* fez a oração (embora tenha havido interpretação feita por uma das 3 intérpretes da escola). Depois foram todos (alunos de 2º a 9º ano) para a quadra para participar de uma dinâmica, mas curiosamente é a intérprete quem conduz a dinâmica no lugar da coordenadora. A gincana animou bastante os alunos. Cada um ganhou um pirulito com uma cor e então se formaram grupos com as 4 diferentes cores, envolvendo cada, um grupo de alunos de séries diferentes. A irmã fazia as perguntas e um representante de cada grupo tentava responder primeiro. Tânia, a intérprete, fazia a tradução e pelo que pude ver também decidia se a resposta estava correta (já que era a mais capacitada - única?- para entender o que o aluno dizia) (DIÁRIO DE CAMPO, 25/2/13).

Vejamos mais um exemplo:

As salas do infantil 3 e 4 estavam quase vazias (tinha ao total 3 alunos) e talvez por isso estavam juntas, todos sob a regência da jovem professora surda, Rafaela e da colega. Presenciei a chegada de um aluno novo, um garotinho de 3 ou 4 anos sem - como é esperado e sempre acontece - qualquer tipo de comunicação. Ele veio acompanhado da mãe ouvinte que o deixou na sala com as duas professoras (surdas) e duas coleguinhas e foi para a secretaria. Na sala estavam ainda a Marcelle coordenadora da educação infantil e Maria Jamile da captação que conversavam entre si oralmente, mesmo estando na presença de duas professoras surdas. Maria Jamile insistiu em comunicar-se oralmente com a professora surda Ana Rafaela, falando em tom alto e articulando bem a boca, mas não sei se ela a compreendeu, já que até àquela hora Rafaela não sabia sequer o nome do menino - essa e outras informações foram “faladas” quando a mãe do menino estava por perto, mas ninguém informou através dos sinais pra Rafaela, até que ela me perguntou e eu disse - (DIÁRIO DE CAMPO, 25/2/13).

Quando encontramos nas escolas de surdos professores “antigos” que pouco ou nada usam a língua de sinais, ficamos sugestionados a pensar que algo mais se coloca além das possíveis dificuldades que esses profissionais possam ter tido para aprender uma língua nova, cuja materialização e organização são, de fato, bem diferentes do que aquilo que ele já conhecia como língua (estão nas escolas há tempo suficiente para que mesmo um aprendizado lento já tivesse acontecido). No último exemplo, a coordenadora da educação infantil permanece calada enquanto a professora surda Rafaela assiste - sem entender - tudo que se passa em sua sala, alheia ao que está acontecendo. Em outra ocasião, essa mesma profissional entrou na sala de Norma (em 8/5) para dar um aviso e praticamente só falou ao se dirigir aos alunos surdos.

Hipotetizamos que existam também resistências num âmbito afetivo e mesmo ideológico impedindo essa apropriação da língua de sinais, pois, não podemos esquecer, muitos desses profissionais vêm de uma tradição oralista de ensino. A mudança de representação sobre a surdez, os surdos e a própria língua de sinais (que no Oralismo era vista como comunicação inferior, que não era língua e que atrapalhava o - tão esperado - aprendizado da fala), como nos alertou Skliar (1999) não acontece como quem troca de roupa.

Entendemos que compete à escola (através da gestão) agir junto ao corpo docente e demais profissionais promovendo ações (conversas, debates, palestras, e principalmente momentos de reflexão sobre a prática) que favoreçam a apropriação efetiva da Libras. Os cursos de capacitação em língua de sinais são importantes e devem ser estimulados, porém mais do que isso, é preciso atentar às representações sobre a surdez (e conseqüentemente sobre o surdo e a língua de sinais) que aparecem através de discursos e práticas diversas como as que foram mencionadas nesse tópico e no anterior. A valorização da língua de sinais e a disposição para usá-la passa pela desconstrução das (antigas) representações hegemônicas oralistas sobre o surdo e sua língua, e é essa disposição que vai alavancar o aprendizado e o uso - de fato - da Libras pelos profissionais ouvintes das duas escolas.

Na escola 2 essa resistência (talvez porque às vezes seja sutil) à língua de sinais parece passar despercebida à gestão. Logo no meu primeiro dia na escola, em 20/2, percebo pela conversa com Dona que ela não sabe quem efetivamente domina e utiliza a língua de sinais, já que dentre as professoras indicadas por Dona para participarem da pesquisa, como “sinalizadoras fluentes”, estava Lídia, que, como vimos nos relatos anteriores, apesar de ter mais de 10 anos de escola, pouco sinaliza. A resistência à língua de sinais não apenas passa despercebida pela gestão, mas, também parece se fortalecer por ela. Vemos isso com mais clareza quando observamos a política de contratação de novos professores. Em 8/3, por exemplo, fui abordada por Anne (na ocasião também ocupando um cargo na gestão), pedindo indicação de professores de inglês para o fundamental II. Pergunto: *É preciso saber Libras?* Anne responde: *Preferencialmente, mas se não souber, tudo bem.*

De fato, em ambas as escolas, encontramos um número considerável de novos docentes que não dominam a Libras, especialmente no âmbito dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. As escolas se queixam da ausência de profissionais licenciados especialistas (Matemática, Química, Física, História, Português, Inglês etc.) que tenham o perfil para trabalhar em escolas bilíngues para surdos, especialmente dentre os professores já efetivos, concursados das redes estadual e municipal, e acabam recebendo professores sem o domínio da língua. As escolas para surdos atraem muitos professores, já que o Estado paga em torno de 20% a mais para os professores do “ensino especial” (há professores efetivos do Estado em ambas as escolas), que além de ganhar mais, trabalharão com turmas bem menores (em média 10 alunos) do que aquelas encontradas no restante das escolas das redes (30, 40 alunos).

Apesar da escassez de profissionais sinalizadores, insisto em afirmar que a resistência à efetivação da Libras nas escolas é fortalecida pela postura da gestão (no caso da escola 2) que age como se essa competência não fosse fundamental em uma escola bilíngue:

Tati e Larissa (professoras do 3º e 5º anos respectivamente) estavam bastante baqueadas com a notícia de que perderiam a regência das suas turmas e tornar-se-iam professoras P2 (ministrando apenas “Ciências”), tanto porque vão separar-se de suas turmas, como também porque não foram avisadas com antecedência e nem consultadas. No lugar delas duas professoras novatas, que têm 200h no município, assumiriam e ao que parece são duas professoras que não sabem Libras e que nunca trabalharam com surdos. A razão da mudança é o fato de Tati e Larissa não terem 200h na escola e, portanto não puderem ficar no período da tarde do semi-internato. Algumas professoras questionaram o fato de que elas duas não foram consultadas a expandir a carga horária (Tati, por exemplo, tem mais 100h, mas é pelo Estado e ela cumpre essas horas na escola 1) e eu mesma questiono porque é mais importante ter uma mesma professora por 2 períodos do que ter uma professora que sabe Libras e já possui vínculos com as crianças, especialmente para uma escola que diz está tentando adequar-se ao bilinguismo. Sei de outra professora, a Carlinha (professora antiga na escola) do 5º ano, que também não fica lá a tarde e mesmo assim não/nunca foi substituída (DIÁRIO DE CAMPO, 26/3/13).

No lugar de Tati e Larissa entraram então duas novas professoras. Uma delas foi Samara, que como ela mesma afirmou “não sabe nada de Libras”. Tive a oportunidade de acompanhar mais de perto a atuação desta professora, porque não sabendo sinalizar nada, a escola achou mais apropriado que ela e os novos alunos dela (em torno de 6; os antigos alunos de Tati) ficassem por um tempo juntos à turma de Norma¹²⁴. Estando as duas professoras na sala, Norma conduzia sempre a aula, mas quando, por alguma razão, Norma não estava, Samara assumia e o resultado era constrangedor:

Samara não sabe sinais e usa a fala, mas o alheamento dela à questão linguística dos surdos é tão grande que a vi falando com os alunos enquanto eles estão de costas. No mesmo episódio veio outra professora novata ajudar, a do 5º ano, mas também não sabe Libras e as crianças ficam agitadas querendo uma satisfação e querendo saber se terão aula de Educação física (pois estava previsto para aquele dia), mas as professoras não sabem do que as crianças estão falando - ambas entraram na escola no lugar de professoras que sabiam mais Libras, apenas porque são 200h. A todo instante vejo Samara “comunicando-se” oralmente com o grupo. Ambas agem como se as crianças escutassem: avisam, gritam, fazem ameaças de que cortarão a Educação física se eles não se comportarem, tudo falando, e a professora do 5º ano ainda diz sem qualquer constrangimento que não sabem mesmo - a Libras - e que a turma dela é melhor “por que tem mais ouvintes” - mas não há ouvintes na escola, apenas surdos, oralizados ou não - (DIÁRIO DE CAMPO, 5/6/13).

¹²⁴ Esse arranjo acabou durando todo o semestre. No 2º semestre, Samara assumiu sozinha sua turma, mas por pouco tempo. A escola desfez essa turma (talvez por ter percebido a impossibilidade de uma professora sem conhecimento nenhum da língua de sinais conduzir uma turma de terceiro ano), realocando os 5 ou 6 alunos nas duas turmas restantes de Clara e Norma. Samara continuou trabalhando na escola, lá com os pequenos, onde não há reclamações (embora, haja tanto ou mais prejuízo quanto em uma turma de 3º ano).

A falta de domínio da língua por parte da nova professora trouxe diversas consequências ruins. Além do evidente prejuízo de aprendizagem, os alunos se irritavam e por mais de uma vez, reclamaram: “Samara não sabe sinais, não entende... é ruim”. A ausência de comunicação e o alheamento da professora às particularidades linguísticas dos alunos surdos acabaram favorecendo situações de desrespeito dos alunos para com ela:

As crianças estão bem agitadas e não queriam obedecer à Samara (especialmente Y.) e nem entrar na sala. Ela me explicou que tanto Norma quanto Clara foram resolver coisas em banco, mas que vão voltar. A falta de respeito das crianças com Samara estava maior do que de costume, e eu acabei não aguentando “observar” e intervi, sugerindo a ela que se impusesse mais (Y. chegou ao ponto de jogar as coisas da Samara no chão). Samara diz que quando ela está sozinha, as crianças não a obedecem (há um detalhe importante, ela não sinaliza. O alheamento dela à questão linguística dos alunos é tão grande que já a vi falando com os alunos enquanto eles estão de costas) [...] Grande parte da agitação das crianças, me pareceu decorrente da impossibilidade de se comunicar com as professoras, pois nem Samara e nem a novata do 5º ano sabem Libras (DIÁRIO DE CAMPO, 5/6/13).

Neste dia as professoras Samara e a colega do 5º ano ficaram por mais de uma hora e meia à frente dos 3º anos. A ausência de língua de sinais chegou ao extremo e as professoras acabaram recorrendo aos alunos “oralizados” ou com algum resíduo auditivo para que se comunicassem com a turma (como uma espécie de intérprete). Embora a escola tenha intérpretes profissionais – que deveriam ser convocados nesses momentos - vi essa “estratégia” ser utilizada outras vezes, como por exemplo, em 8/5, quando Marcele foi dar um aviso nessa mesma turma. Neste dia (5/6), entretanto, os “aluno-intérpretes” fizeram a vez de docentes (de fato, tive a impressão de que para as duas professoras as funções de docente e intérprete se confundiam):

Samara e a professora do 5º ano ficam com as turmas do 3º, mas não conseguem se comunicar. Tentam passar a informação, primeiro através da A., aluna da sala, mas não dá certo e elas chamam uma aluna do 5º ano que mais do que interpretar, dá um carão na turma, faz todo mundo sentar e impõe o respeito que as professoras sem libras não estavam conseguindo. Voltam a chamar num segundo momento, embora a professora tenha saído da sala afirmando que ia chamar o intérprete (o que gerou meu espanto e da professora Izaura que passava perto), depois da reclamação chamam o intérprete mesmo e dão a ele a responsabilidade de EXPLICAR o conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO, 5/6/13).

5.1.3 O funcionamento bilíngue das professoras: o que está para além do domínio das línguas

Logo que comecei a frequentar a escola 1, ia constantemente à sala de professores. Para mim que fazia o reconhecimento inicial do campo e procurava entender o funcionamento da escola, este era o espaço ideal, lugar onde teria oportunidade de encontrar a todos. Para minha surpresa, exceto nos dias de reunião, nunca encontrei lá mais de 10 ou 12 professores de uma só vez, curiosamente a maior parte eram de professores surdos. Onde estariam os professores ouvintes durante os intervalos? Boa parte deles - e aí estão incluídas as professoras do fundamental I - passavam seu recreio na sala de multimeios. Na escola 2 o espaço para intervalo era único, sempre estavam todas no refeitório da escola, mas a distribuição de lugares na enorme mesa e o desenrolar da conversa (quem conversava com quem) não deixavam dúvidas de que ali haviam dois grupos e duas línguas.

Por que ouvintes e surdos buscam espaços diferentes para “descansar” em seu intervalo? Por que os agrupamentos - ainda que no mesmo espaço - se orientam pela língua? Problematizamos anteriormente, neste capítulo, aspectos de um bilinguismo (ainda) em construção que precisa desconstruir representações antigas, potencializar interações entre surdos e ouvintes e que precisa valorizar e se apropriar mais da língua de sinais. Sem negar esse debate, gostaríamos de chamar atenção para alguns outros elementos que, entendemos, também compõem esse cenário.

Acreditamos que a língua é territorializada e o movimento de convivência dos grupos/línguas é dialético envolvendo aproximações e afastamentos. O bilinguismo – neste caso, a coexistência de línguas – é também lugar de conflitos e tensões. Desde uma perspectiva sociofuncional (GROSJEAN, 1982) não é possível pensar o bilinguismo – nem do ponto de vista dos grupos e nem dos sujeitos individuais – como simplesmente o somatório pacífico e equilibrado de competências em duas línguas. Como discutimos no subcapítulo 2.1, o uso e o domínio de cada uma das línguas variam bastante a depender da situação, do interlocutor, e dos interesses envolvidos. Além disso, as línguas vêm sempre carregadas de simbolismo, usá-las ou não é afirmar ou negar o poder e a identidade do grupo que representa uma determinada língua (MAHER, 1997).

Além dessa “territorialização” na qual falantes de uma e da outra língua se separam nos momentos informais, também observamos uma série de outras situações em que apesar da reconhecida competência em língua de sinais de alguns professores, eles preferiam falar - mesmo o interlocutor sendo surdo. Foi o que aconteceu em 18/03 na reunião de

professores e gestão da escola 1; apesar das falas serem dirigidas à Emanuelle, a diretora surda, que conduzia a reunião, nenhum ouvinte sinalizou.

As professoras que colaboraram conosco durante a pesquisa são fluentes o suficiente para darem aula exclusivamente em Libras, mas por diversas vezes flagramos (repentinamente) mudança de código durante as aulas. Foi o que aconteceu em 17/10 quando Agnes, conduzindo a aula, sinaliza o tempo inteiro (com perfeição), mas quando perde a paciência com uma das alunas (que parecia estar dispersa ou conversando), resolve falar oralmente “R. não dá!”. Ou ainda Norma, em 15/3: “eu podia ouvir a voz dela em alto e bom som enquanto caminhava no corredor em direção a sua sala, mas quando entro ela passa a sinalizar”. Também Ana Célia, da sala de informática que apesar de sinalizar (bem) oraliza o tempo inteiro com os alunos, visivelmente irritada por que eles não acertam as questões. Quando começam a acertar, Ana Célia muda o humor e a língua, e volta a sinalizar. Há ainda o episódio na sala de matemática em 23/4 em que Norma e Margarida (professora responsável pela sala) sinalizavam sempre apenas depois que falavam oralmente.

Como esses episódios mencionados houve vários outros. As professoras ouvintes, assim como os alunos surdos, são sujeitos bilíngues que transitam - permanentemente - entre duas línguas. Da mesma forma que encontramos na produção escrita em língua portuguesa do surdo, evidências de retornos a sua 1ª língua, também observaremos nas professoras ouvintes manifestações e estratégias comunicativas próprias que retomam a língua portuguesa durante a sinalização, como por exemplo, a referida “mudança de código”¹²⁵. Todo o cuidado que devemos ter ao tratar as particularidades da escrita do surdo também se aplicar às professoras, e como nos lembra Maher, devemos evitar “ ‘problematizar’ aspectos do desempenho do sujeito bilíngue que na verdade são constitutivos do seu discurso, são uma de suas riquezas, uma de suas especificidades” (1997, p.24).

As professoras parecem recorrer à sua 1ª língua quando se exaltam, quando querem brigar com o aluno, quando perdem a paciência, ou seja, momentos de maior intensidade afetiva. Observamos ainda que as sinalizações são trocadas pela fala sempre que um interlocutor ouvinte participa da conversa (ainda que a “audiência” principal continue sendo os alunos surdos). Vejamos:

¹²⁵ Segundo Sousa (2008): “Quanto à estratégia mudança de código, trata-se das ocorrências em que o sujeito faz empréstimo de vocábulos (ou de sentenças inteiras) de outra língua para o texto em L2/LE. Nesse caso, vários fatores podem levar à mudança de código: o desconhecimento de uma palavra na L2; um comportamento não intencional (lapso) do sujeito devido ao seu estado emocional (cansaço, estresse, nervosismo, e outros fatores); o sentimento de que o vocábulo na L2 não dá conta do que o falante deseja expressar, por isso ele faz uso de uma palavra de outra língua, dentre outros motivos” (p.60 e 61).

Agnes ajuda seus alunos a produzirem um texto (“O passeio”): Chama atenção assistindo ao vídeo 29, as conversas orais entre Agnes e a professora substituta, assim como entre essa última e a professora da outra 4ª série que aparecem; interrompe-se a sinalização e fala-se normalmente... como se as crianças (surdas!) não estivessem ali. É curioso também que há um momento quando aparece o verbo “namorar” (fazendo referência ao que fizeram no passeio), Agnes passa a falar e sinalizar - talvez porque a professora substituta tenha mencionado oralmente e passasse a ser interlocutora também naquele momento - (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Mesmo quando o interlocutor ouvinte era sinalizador, as professoras optavam pela fala/oralidade. Comigo, todas elas só falavam oralmente, ainda que eu estivesse na sala junto com os alunos surdos que “assistiam” a conversa, e mesmo que eu iniciasse a conversa em língua de sinais:

Desde que pisei na sala tentei interagir em sinais, mas Lena correspondeu apenas parcialmente. Sinalizava, porém às vezes falava junto (fez o mesmo quando se dirigia aos alunos, embora com eles usou predominantemente os sinais). Em determinado momento optei por perguntar algo falando oralmente e Lena deu uma resposta muito mais completa do que das outras vezes em que eu havia sinalizado (e parecia mais a vontade também). Dialogamos oralmente daí em diante. Lena sabe língua de sinais com certa fluência, mas não parece ter ficado a vontade conversando em sinais comigo, não sei se porque sou ouvinte, ou porque sua 1ª língua é o Português, ou ainda porque preferia que as crianças não assistissem a conversa. Na apresentação, as crianças me perguntaram se eu era surda ou ouvinte e quase todas apostaram que eu era surda. Fico me perguntando qual será o parâmetro de diferenciação... Domínio da Libras, usar a Libras sem juntar com a fala – bimodalismo ? - (DIÁRIO DE CAMPO, 22/1/13).

Observei que a A., a menina mais velha da turma, fala quando se dirige a Norma (e vice-versa), então antes de sairmos para o intervalo conversei com Norma sobre o nível de língua de sinais da turma e como ela corresponde a isso didaticamente (tivemos essa conversa na frente das crianças oralmente e isso se repetiu em outros momentos em que estive na sala dela e depois nas de outras professoras). Nem ela e nem eu tivemos a iniciativa de puxar ou continuar essa conversa em sinais e as crianças ficaram assistindo (certamente sem compreender) tudo. Há muita oralidade entre os ouvintes lá e nunca interações só em língua de sinais, mesmo quando há surdos presentes. As crianças não parecem se incomodar com isso e nem demonstrar estar curiosas para saber o que estamos falando; às vezes olham a conversam e às vezes nem isso, ficam fazendo outras atividades, mas em todas as situações, nunca reclamam (DIÁRIO DE CAMPO, 27/2/13).

Todas falavam oralmente comigo. Até Agnes, a mais fluente:

Durante a aula de hoje, Mariana a intérprete e Agnes se comunicam sempre entre si e comigo oralmente - hoje parecem fazer isso muitas vezes, mais do que o normal, creio que porque estão aflitas com as respostas da turma - (DIÁRIO DE CAMPO, 13/8/13).

Houve uma única exceção com Mel em 22/11: “Em parte da aula, quando conversava com os alunos sobre quem faria qual personagem na encenação filmada da ‘cinderela surda’, a professora preferiu sinalizar quando se dirigia a mim”.

Em algumas ocasiões, o momento didático envolvia a professora e mais outros docentes (bastante comum na escola 2, por causa dos momentos na sala de leitura e informática, ou ainda quando professoras da mesma série juntavam as turmas). As interlocuções entre as docentes eram sempre exclusivamente através da oralidade. Percebo que a estratégia (ainda que não planejada) permitia que as professoras tomassem decisões sobre a condução da aula. Podiam discutir como fazer, que escolha metodológica tomar, falar sobre o desempenho dos alunos sem que esses participem da conversa (entendo que ficam mais a vontade. Muitas coisas “faladas” entre elas, certamente não seriam ditas ali, se os alunos estivessem escutando). Vejamos algumas situações:

Ana Célia e Agnes conversam oralmente entre si enquanto os alunos copiam a agenda, depois Agnes fala oralmente comigo (a aula em andamento) porque quer saber o que eu estou achando de como ela está ensinando (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Ana Célia e Agnes, na sala de informática, sinalizam com os alunos, mas entre si falam de como esperariam que os alunos respondessem diferente. Enquanto os alunos argumentam e propõem respostas para a pergunta de Ana Célia, as duas professoras conversam oralmente (vejo isso acontecer com frequência nessa escola. Para falar entre si ou comigo usam a fala, deixando - propositalmente - as crianças de fora da conversa), falando que esperam que os alunos saibam a resposta porque já falaram sobre isso antes (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Estão na sala de Agnes, as três professoras do 4º ano; estão juntas para “ler” o texto sobre *resistência indígena* e falam o tempo todo paralelamente à aula, falam entre si, desenvolvendo as estratégias da aula (enquanto uma sinaliza as outras falam oralmente às perguntas que ela deve fazer em sinais), ou falando coisas que não dizem respeito à aula, ou mesmo falando comigo.

A oralidade, a fala das professoras ouvintes aparece a todo instante para lembrar a força que a 1ª língua tem na comunicação e na organização do pensamento, mesmo quando o diálogo acontece na 2ª língua (isso deveria sensibilizá-las para acolher também a 1ª língua do surdo que aparece nas produções em língua portuguesa). Como parte desse mesmo fenômeno, flagramos diversas vezes o uso concomitante das duas línguas. Sabemos que do ponto vista linguístico e mesmo comunicativo, tal junção (conhecida como bimodalismo) é inapropriada e prejudica a clareza da mensagem transmitida, já que as línguas têm estruturas diferentes. Tentar usar as línguas ao mesmo tempo, acaba levando ao chamado “Português sinalizado”:

Norma explica o convite/pedido de autorização para o projeto “Segundo tempo”: Chama atenção como ela sinaliza e oraliza (baixinho) ao mesmo tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 6/11/13).

Assim que cheguei à sala, quando Agnes ainda não havia me visto (mas eu já havia avistado ela), observei que ela falava e sinalizava, mas assim que entrei na sala, ela passou a apenas sinalizar. Toda a aula que eu assisti hoje foi sinalizada e Agnes é

uma boa sinalizadora. Também as crianças são sinalizadoras (DIÁRIO DE CAMPO, 13/3/13).

Sônia conversa com os alunos sobre o vídeo “O lobisomem e o coronel” fazendo uso de bimodalismo e Português sinalizado - o que contrasta com a ótima sinalização das crianças, usando classificadores - (DIÁRIO DE CAMPO, 19/8/13).

As professoras da pesquisa usavam a língua de sinais com certa fluência, mas o domínio desta língua não as livrou de vivenciarem momentos de retorno a sua L1. Além disso, é preciso ressaltar que o ensino bilíngue traz desafios adicionais tanto para professores surdos como para professoras ouvintes, o conhecimento na L2 está sempre sendo problematizado:

Agnes põe em questão seu domínio da Libras, já que sua tradução para os sinais sempre sai diferente da do intérprete profissional: Enquanto escreve a letra no quadro, as crianças copiam e Agnes continua a conversar comigo. Nossa conversa foi interrompida pelo intérprete Felix que precisava do computador (parece que vai fazer uma janelinha com a interpretação da música, a pedido da professora). Motivada pela presença do intérprete, Agnes comenta que percebe que a interpretação que ela faz dos textos fica diferente da dos intérpretes (já externou outras vezes essa situação que gera incômodo e a deixa insegura quanto à qualidade da sua Libras). Pergunto se acha que a tradução dela fica errada ou apenas diferente e ela responde: “Espero que só diferente” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

O que nem sempre é posto em questão é o conhecimento e a relação das professoras com a sua L1. De forma equivocada acabamos centralizando na Libras – L2 todas as dificuldades, inseguranças e desconfortos linguísticos das professoras bilíngues. Mas as professoras ouvintes que alfabetizam as crianças surdas, assim como aquelas que alfabetizam crianças ouvintes, tem uma “bagagem”, um conjunto de lembranças e experiências melhores ou piores com as aulas de Português, com a leitura e com a escrita, que elas levam para sala de aula, afetando direta ou indiretamente a forma como o ensino é conduzido (PEIXOTO, 2012). Essa relação entre a professora e a língua portuguesa já foi anteriormente problematizada (ANTUNES, 2003), mas temos dificuldade de entender que ela também se aplica quando o ensino é bilíngue e os alunos são surdos:

Lena fala sobre as dificuldades dela com a escrita. Diz que “*verbo é muito difícil, concordância também...*”. Achei que Lena estava falando dos surdos, mas não, falava dela mesma - ou seja, a professora ouvinte tem que lidar com as questões da L2, mas também da L1 dela. Sempre presumimos equivocadamente que se é ouvinte o Português é plenamente acessado, sem dificuldades; pelo visto não - (DIÁRIO DE CAMPO, 12/6/13).

5.1.4 Primeiras aproximações com o ensino de Português nas escolas pesquisadas

Era 21 de agosto de 2013 e começava a feira cultural da escola 1, com o tema “Acessibilidade”. Cada turma apresentaria, em sua própria sala, uma proposta com uma temática relacionada ao assunto geral da feira, mas antes todos assistiriam no Pátio a uma espécie de “abertura” do evento, uma palestra dada pelo professor surdo Adam sobre o tema “Acessibilidade”. O pátio estava cheio e o palestrante dialogava com os alunos animadamente apontando as formas de acessibilidade de cada grupo (cegos, deficientes físicos, etc.). Sobre os surdos, disse Adam, “precisam de acessibilidade linguística”. Falou sobre o direito dos surdos de acessibilidade na mídia televisiva por meio da janelinha de interpretação em Libras ou da presença de legendas em língua portuguesa, e perguntou aos alunos o que preferiam. Para minha surpresa - e tive a impressão, também surpresa do professor - a ampla maioria de adolescentes que assistiam à palestra, defendeu a presença de legendas em Português, “porque precisamos aprender Português, a maioria é ouvinte, e queremos nos comunicar melhor”.

A temida língua portuguesa, associada a uma história de opressão e normatização dos surdos, parece começar a despojar-se dessa representação negativa que lhe acompanhou tanto tempo junto ao surdo. As novas gerações, inseridas em contextos educacionais que usam e valorizam mais a língua de sinais e que tratam o Português como 2ª língua de fato (e não como substituta da língua de sinais) parecem ver com outros olhos a língua “dos ouvintes” (infelizmente ainda vista como apenas *língua dos ouvintes*).

Assim como os alunos da escola 1, os docentes também parecem valorizar a língua portuguesa. Em 1/3, Norma me explica que: “coloco o Português nos dias que não tem aula extra, assim posso usar mais tempo sem interrupção”, e em 12/8 resolve que vai trabalhar língua portuguesa naquele dia “porque hoje faltaram menos alunos”. A professora Mel me avisa em 19/9 que resolveu juntar as disciplinas de História e Geografia para aumentar a carga horária de Português e Matemática; e em 27/8, M. E., aluna da Agnes, quer usar o final do 2º tempo para esportes, mas Agnes não aceita: “os alunos querem esporte, mas o Português é mais ‘complexo’ ”.

As professoras valorizam o aprendizado da língua portuguesa pelo surdo (essa é uma valorização partilhada também por professores de crianças ouvintes), porque, como aconselhou Norma aos seus alunos em 22/5: “Precisa saber como escreve as palavras! Vocês não gostam de refrigerante? Então, se alguém perguntar para vocês qual o nome do refrigerante? Vocês vão dizer o quê?”. Na mesma direção fala Agnes, em 17/10, quando uma de suas alunas, apavorada, recusa-se a ir lá à frente escrever uma das palavras do ditado que

acabara de ser feito: “como fazer com ela? Não participa da aula de Português... mas esse/isso é o que ela tem, a escrita, é esse o Português que ela tem”. Sentem-se, além disso, pressionadas para que esse aprendizado aconteça, pois, como disse Agnes em 27/8, “se o aluno não sabe, não aprende Português vão dizer que a culpa é do professor; A grande responsabilidade é em cima de nós”.

Percebe-se que a valorização do aprendizado da língua portuguesa vem acompanhada de certa tensão. As professoras sentem-se cobradas e consideram a tarefa bastante difícil. Algumas se expressaram quanto a isso: “É difícil trabalhar a escrita, as palavras” e “Ô coisa difícil! Português é um parto!”, disse Norma em 22/11 e 15/3 respectivamente.

Parte dessa dificuldade parece relacionar-se ao desconhecimento sobre as particularidades linguísticas dos surdos. Abaixo segue um longo trecho do diário de campo, de uma reunião da escola 1, ocorrida no final do ano letivo para avaliar o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), programa do governo estadual que já há alguns anos vem sendo implantado nas escolas públicas de ouvintes e que esse ano foi proposto na escola 1. Os comentários dos professores - incluindo aquelas que colaboraram conosco na pesquisa - nos levam a pensar que se por um lado, percebem a relação não sonora - e visual - do surdo com a escrita, por outro, interpretam as dificuldades no aprendizado do surdo com a língua portuguesa como um “atraso”, uma diferença quantitativa, em que o surdo “sabe menos” do que o ouvinte:

A coordenadora da escola coloca que todos os profissionais estão observando que os materiais e as provas não estão adequados para a realidade dos surdos, que “*muitas vezes nem sabem ler*”. Depois Mel diz que tinha a ideia de fazer questões para levar a produção textual, mas que não deu certo, por isso nunca usou o caderno de produção textual: “*produção textual do surdo é complicado...*”. Logo em seguida Lena menciona os diversos itens para avaliação que versam sobre a oralidade, todos inadequados para o surdo. Ainda nessa reunião aparecem outras opiniões. Antônio diz que o PAIC é inadequado para o surdo, pois o “*Português é avançado*”, e Fátima vai na mesma direção: “*é como o Antônio está dizendo, ‘eles’ têm que prestar atenção na realidade do aluno surdo*”. Fátima questiona também a produção de texto, “*se eles [alunos surdos] ainda não têm nem o básico*”. “*Gostaria de uma metodologia...*”. Fátima elogia o material, mas aponta que houve erros também: “*Utilizei pouco do material do PAIC, mas tentei me apropriar da metodologia gráfica, do material visual*”. A professora diz por fim que prefere o projeto “Luz do Saber”, “*por que é mais básico... tem alguns alunos que não sabem nem as letras...*”. (é curioso, outros professores mencionaram positivamente o *Luz do Saber* - queixaram-se apenas da falta da Libras - mas o material que eu apreciei deixa, pedagogicamente muito a desejar, são tarefas de alfabetização organizadas nos moldes tradicionais de família silábica, junção de sílabas, repetição, tudo focado em palavras descontextualizadas). A maior parte das opiniões expressadas na reunião parece tratar a diferença linguística do surdo por um prisma quantitativo, como se o surdo soubesse menos português. Vejamos novamente a fala da coordenadora: “*temos alunos no 8º ano que não sabem nem ler... não sei se é possível criar essa*

‘leitura por deleite’ - que Janete havia mencionado”. Janete argumenta que as outras escolas (de ouvintes) também estão com *alunos para serem alfabetizados ainda, mesmo já estando no 9º ano* (parece que todos tratam a diferença do surdo de forma quantitativa e que existe uma visão generalizada de que o surdo não está alfabetizado ainda... porque não utiliza o som? O que cada um daqui entende como alfabetização? Quando o surdo é considerado alfabetizado?). Surpreendentemente, a coordenadora (formada em Letras Português) questiona a mediação da Libras na leitura dos textos: “*Será que quando ele conta em Libras a história, será que os alunos não perdem o objetivo do PAIC que é o Português, aprender as palavras? Não sei, estou levantando essa questão...*”. Diana salienta que está falando de “ler” numa tradução apropriada e não palavra por palavra. Apenas Antônio argumenta: “*se os alunos do 8º ano não leem é um prejuízo decorrente das experiências anteriores*”. Também é recorrente a ideia da necessidade de adaptação e que compete à própria escola fazer isso: “*Toda vez que o surdo for ler vai ter que fazer adaptações... por isso não é tão simples para o professor surdo contar histórias em sala*”. Diana acha que as adaptações têm que ser feitas por eles mesmos. Marcinha concorda e diz “*Aqui é o lugar da surdez; o material deve ser produzido aqui*” (DIÁRIO DE CAMPO, 9/12/13).

Sem utilizar o som como elemento regulador da escrita, o surdo entra na lógica alfabética, impulsionado por outros elementos relacionados predominantemente aos aspectos visuais espaciais da própria escrita. Os professores parecem reconhecer a ausência do som no processo de alfabetização vivenciado pelo surdo (e por isso rejeitam conteúdos orais auditivos propostos pelo PAIC), mas não conseguem perceber que o surdo evolui nesse processo mesmo sem o som. Vejamos um diálogo com Mel que vai na mesma direção:

Conversando, Mel fala que a supervisora diz que “*tem que usar o PAIC todo dia... eles (surdos) têm que aprender a ler*”. Mel contesta: “*não é bem assim... C. é o mais próximo de alfabetizado, mas mesmo assim, não sei se é [alfabetizado]... com eles (surdos) é diferente; estão ainda... como é que fala quando é antes? Pré-silábico!*” R: *Essa denominação não se aplica a eles (...). Como saber quando o surdo está alfabetizado?* M: *Quando consegue entender o contexto (...) acho que aprender também associando, é a forma deles aprenderem... por exemplo, as terminações das palavras com “A” ou com “S”.* R: *Para compreender gênero e número?* M: *Aí me ajuda quando um (aluno C.) faz isso... uso para mostrar para os outros* (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

A crença equivocada de que sem o som para predizer as escritas, o surdo não avança no processo de alfabetização é perigosa e leva, como veremos no próximo capítulo, a uma espécie de “infantilização” do leitor/escritor surdo. Visto sempre como quem ainda “não sabe nem o básico” ou “mal conhece as letras”, o surdo recebe um tratamento pedagógico semelhante a alunos de infantil 5 e 1º ano, com atividades simplificadas, inadequadas à sua idade, interesse e competência leitora/escritora. É como se o surdo estivesse sempre se alfabetizando, ainda que já cursando o 4º ou 5º ano (ou até mais).

Além disso, parece existir uma visão cumulativa, onde tudo começa pelas unidades menores, pela palavra. É preciso saber escrever as palavras, autonomamente, qualquer palavra, mas sem o som para predizê-las, o que fazer? Observamos que a

preocupação com a escrita das palavras ocupa bastante espaço e tempo, ultrapassando os limites da disciplina de língua portuguesa. Nas outras disciplinas e até com outros professores, a preocupação com o Português - em particular com o treino da soletração das palavras - é bem evidente: Em 29/5, “Mel transforma uma atividade de História (identificar as especiarias da Índia) em uma aula de Português com soletração e jogo de força e ainda pergunta aos alunos ‘você sabem ler?’ e todos respondem que sim” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/5/13). Em 24/05, Lena trabalha na disciplina de Religião apresentando palavras relacionadas ao tema da cidadania que deveriam ser traduzidas pelos alunos.

Dentre os outros professores - que destacam o Português nas suas aulas - chama particularmente atenção os professores surdos de Libras que acabam trazendo a língua portuguesa de forma inapropriada para a disciplina de Libras:

Paula na aula de Libras passa a aula inteira sem desenvolver um único diálogo em Libras, pois os alunos tinham que escrever e desenhar sobre as férias. Diz ela: “*eles precisam aprender as palavras*”; diz ainda que os alunos não gostam de estudar, que só gostam das dinâmicas com jogos. R: *E a Libras??* P: *Tem...* R: *Você parece mais preocupada com o Português...* P: *Eles não sabem... falta palavra, falta mentalidade/consciência* (DIÁRIO DE CAMPO, 13/8/13).

Algumas vezes, o Português aparece como uma preocupação nas outras disciplinas, mas não necessariamente apenas a soletração da palavra:

Na aula de Geografia das turmas do 4º ano, percebo que, mesmo sendo um tema de Geografia, há uma evidente preocupação de todas as professoras quanto à questão do Português (a elaboração dos *slides* já evidencia isso). Em um dos *slides*, elas demonstram a preocupação com as palavras escritas: “*A imagem está ótima, mas esse nome ‘PRECIPITAÇÃO’...*”, diz uma delas. Em outro, aparece a frase: “SOLO ARENOSO, NO LITORAL” e as professoras ficam felizes porque vários alunos sinalizam “PRAIA” onde está escrito “LITORAL”, mas depois ficam chateadas porque nenhum deles fez a datilologia “C-O-Q-U-E-I-R-O” diante da imagem do mesmo - como ninguém disse, elas mesmas digitaram no *Power Point* - (DIÁRIO DE CAMPO, 28/8/13).

Apesar da preocupação demasiada com o Português, nem sempre as professoras consideravam as dificuldades dos alunos para ler os enunciados das atividades das diferentes disciplinas nesta 2ª língua. Vejamos duas situações:

Lena não explora o enunciado da questão de Geografia que está no quadro e quando o aluno erra a questão, apenas informa qual seria a resposta correta, sem considerar que talvez o erro seja decorrente da falta de compreensão do enunciado (DIÁRIO DE CAMPO, 7/5/13).

Norma explora o texto “*O quintal do Vizinho*” (apostila), depois pede que os alunos respondam as perguntas da apostila: Norma não lê os enunciados com os alunos e nem para eles, também não pede que leiam e expliquem o que a questão está pedindo (até para se certificar que compreenderam). Ela apenas coloca no quadro as

letras da questão 1: a) b) c) d). A ausência de explicação dos enunciados gerou respostas equivocadas que não foram sequer percebidas pela professora. Por exemplo, na letra “a)” é pedido que a criança dê um outro título a história, mas H. olha pra professora e diz “A) TÍTULO?”. Norma confirma e o aluno apenas copia o título do quadro (a professora comenta orgulhosa que esse aluno “já consegue fazer alguma coisa, mas os outros não”). Achar que os outros não conseguem, faz com que a professora dê as respostas - ao invés de ajudá-los a entender o enunciado e procurarem eles mesmos a resposta - (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/13).

Em alguns momentos, tivemos a impressão que a participação intensa do Português, “invadindo” o espaço e o tempo das outras disciplinas, ia muito além da valorização da língua ou otimização do seu uso visando à aprendizagem do surdo. O excesso ficava evidente, algumas vezes, chegando a prejudicar as condições de apropriação (ou expressão) dos conteúdos das outras disciplinas. Um excesso desnecessário que muito se assemelhava as antigas práticas oralistas, nas quais o Português (oral) era instrumento de normatização do surdo e negação da Libras:

Acontece a prova de história e geografia na turma de Norma: Vendo a prova, tive a impressão que os conteúdos de Português se confundem com os de história e geografia. Mostrei para Norma que a 2ª questão estava trabalhando mais o Português do que a Geografia e ela disse que sabia disso. R: *É proposital?* N: *É. Por que nós treinamos na sala em Português. Queremos que saibam; usamos mesmo o português nas provas* (Há uma diferença entre fazer a prova em português e avaliar conhecimentos de português). De fato, toda ou quase toda a prova impõe o conhecimento do Português. Na 3ª questão, por exemplo, precisa saber qual é a frase que combina com qual meio de comunicação. Vejamos: Ci. (que é uma aluna com ótimo desempenho) aponta para a frase “*Para falar e ouvir*”. Pergunta para a professora que responde: “*FALAR OUVIR*”. Ci. deduz que a resposta certa seria “*Televisão*” (a resposta certa seria “*Telefone*”). Não percebe que o “para” antes das palavras muda o sentido. A confusão é evidente por causa da língua. A parte do conhecimento de geografia mesmo é bem simples. Pergunto-me, se não era exatamente assim no Oralismo? Era preciso responder por meio da língua oral - o que obscurecia se, de fato, o aluno sabia ou não o conteúdo - além disso, considerando as evidentes dificuldades na língua oral - falada ou escrita - simplificasse o conteúdo. Depois, no mesmo dia, F. comenta que a avó do V. quer que ela escreva um relatório para a UNIFOR fornecer um microfone especial para usar durante a aula com o V. Porém Norma diz “*Mas a escola é bilíngue... quem é a professora que vai aceitar? Eu não aceitaria...*” (percebe-se que a despeito de todas as contradições a intenção é ser bilíngue. Norma percebe que é uma incoerência falar nas aulas se a escola é bilíngue, mas não é também incoerente pedir que nas avaliações de geografia e história deem conta de conteúdos do Português, como escrever corretamente as palavras?) (DIÁRIO DE CAMPO, 6/12/13).

5.2 Vamos de novo? Sobre o lugar do erro, da cópia, da repetição e das estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem

Nesta segunda categoria analisaremos aspectos da prática e do relato das professoras que evidenciam as concepções de ensino-aprendizagem presentes nas turmas pesquisadas. Conhecer essas influências nos ajudará a entender quais as principais concepções docentes sobre o surdo e sobre como eles aprendem o Português. Apresentaremos os dados e as reflexões organizados em 4 subcategorias: 1ª- “Capacidade de abstração e aprendizagem dos surdos: como as escolas pensam e agem?”; 2ª- “Ler, escrever e aprender: uma questão de memória?” 3ª- “Ideias tradicionais, práticas tradicionais: copiar é igual a escrever?” , e 4ª- “E se errar?”.

5.2.1 Capacidade de abstração e aprendizagem dos surdos: Como as escolas pensam e agem?

Terminamos a seção anterior mencionando uma avaliação ocorrida em 6/12 na turma de Norma. Chama atenção na avaliação a ênfase exagerada dada ao Português - afinal era uma prova de Geografia -, nos fazendo pensar que, resguardada a mudança de modalidade da língua (escrita ao invés de oral), estávamos diante de uma condução muito parecida com as que aconteciam nas antigas práticas oralistas, nas quais os conteúdos eram secundarizados e simplificados, pois o mais importante era utilizar o Português (falar antes, escrever agora). Na mesma prova, encontramos uma questão (a 4ª) cuja proposta era apenas desenhar os objetos que apareciam representados graficamente como sinal. Não conseguimos compreender que conhecimento de Geografia estava sendo avaliado naquela questão.

Episódios como esse nos fazem refletir sobre as sutilezas e a complexidade que envolvem a mudança de orientação nas escolas de surdos. Ambas se afirmam não oralistas e bilíngues, e acreditamos que, de fato assim intencionem ser, mas esse não é um processo simples, diz respeito às representações e práticas de cada um que compõe a comunidade escolar e envolve uma multiplicidade de dispositivos institucionais (orientações curriculares, avaliações, atividades etc.). O processo de mudança é (pode ser) lento e precisa passar por uma reflexão corajosa em que a escola (os professores, os gestores) examine capilarmente suas ideias e ações. Somente enxergando as contradições do seu Bilinguismo e que ele se efetiva de fato.

Nesse sentido, abordaremos nesse subcapítulo uma parte do cotidiano das escolas que não esperávamos encontrar mais em 2013 quando fizemos a pesquisa, e que também, como na avaliação mencionada da turma de Norma, nos remete ao Oralismo. Os “resquícios” do Oralismo que ainda sobrevivem e que apareceram para nós em comentários e práticas das turmas pesquisadas.

Um desses “resquícios” parece ser a crença de que o surdo tem problemas para aprender, compreender e abstrair. A 4ª questão da prova mencionada nos diz isso indiretamente, e a professora Norma nos diz diretamente em 14/5:

R: Qual a principal diferença em relação ao ensino para surdo (fora a questão da língua)? N: Acho que os surdos são mais lentos, demoram mais para aprender. Precisam mais do concreto e do visual. Com o ouvinte se não tiver o concreto, até que dá, mas com o surdo não (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/13).

Em um passado recente os compêndios de Educação e Psicologia da surdez afirmavam exatamente isso que Norma pensa. Sabemos hoje (GOLDFELD, 1997; SKLIAR, 1997) que as condições cognitivas e de aprendizagem dos surdos são potencialmente as mesmas dos ouvintes, e que problemas de compreensão e aprendizagem que possam surgir devem ser pensados (entre outras coisas) a partir das condições de acesso à língua de sinais e também das condições didáticas nas quais o surdo está inserido. A diferença de língua entre professores ouvintes e alunos surdos abre espaço para o surgimento de dificuldades no aprendizado do surdo que são às vezes potencializadas pela permanência de uma didática tradicional que ainda não consegue incorporar a visualidade da língua de sinais nas estratégias metodológicas. De fato, a Pedagogia surda/visual (que discutimos no capítulo 2.3) ainda é uma novidade, e hipotetizamos que professoras como Norma, oriundas de curso de Pedagogia comum não tiveram a oportunidade de refletir sobre tais conceitos e trazerem para sua prática metodológica. A ideia – correta - de que o surdo funciona visualmente acaba sendo equivocadamente apropriada pela professora que confunde os conceitos de “visual” e “concreto” (trata o visual como oposto do abstrato).

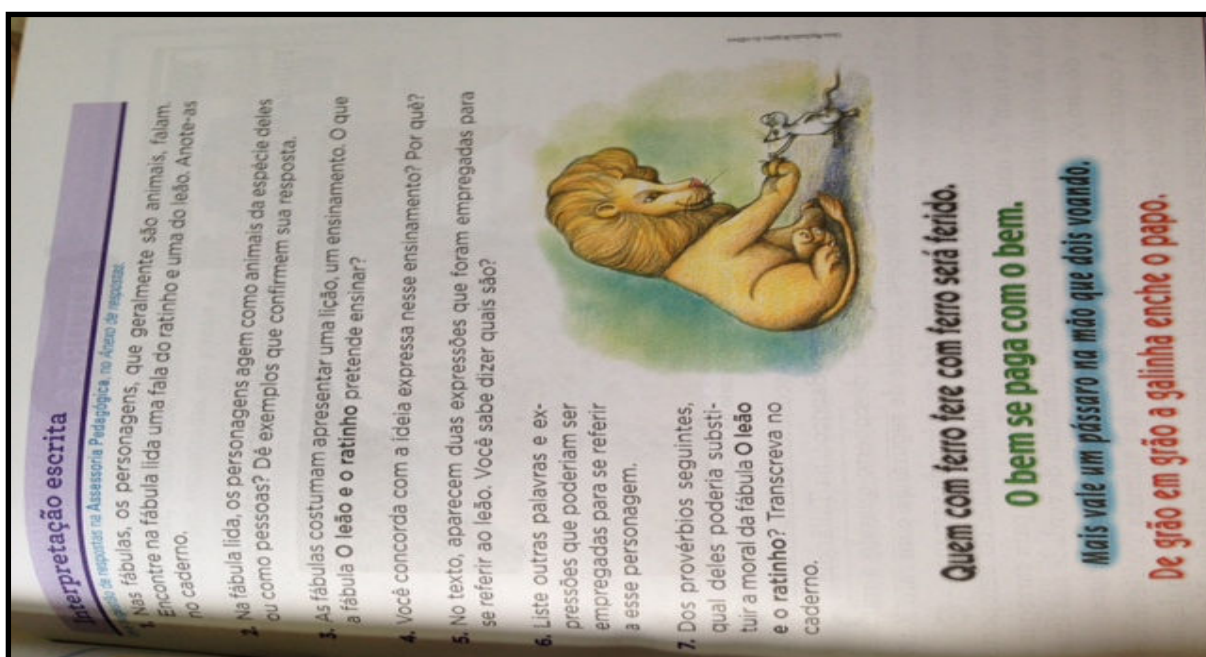
Não negamos os desafios adicionais que existam em um ensino bilíngue, pois cada um, do par professor ouvinte - aluno surdo, parte de línguas diferentes, e acreditamos, tal como a professora Mel, que muitas das dificuldades - inclusive a demora, a “lentidão”- no processo de (ensino) aprendizagem relacionem-se também a “problemas” de comunicação:

Na turma de Mel, as crianças preparavam cartões com mensagens para as mães, mas os alunos têm muitas dificuldades para produzir as mensagens e até mesmo o C. (considerado o melhor aluno de Mel) também tem muita dificuldade e pergunta se “M-A-M-E” é *mamãe*. Não conseguiu produzir seu próprio texto e acaba

reproduzindo as frases que já estão presentes no cartão. A professora aceita que C. apenas reproduza e não o instiga a escrever por conta própria. Ela comenta comigo que “*com eles, o tempo sempre falta*”. Diz que calcula um tempo para a realização da tarefa, mas nunca é o suficiente. Acredita que leva mais tempo com os surdos do que com os alunos da escola regular, e acha que pode ser por causa da comunicação (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Acreditar que o surdo tem dificuldades para compreender, para aprender ou para abstrair leva as professoras a simplificarem a apresentação dos conteúdos esperados para alunos daquela série e idade e previstos para serem apresentados. Foi o que fez a professora Ana Célia em 27/8, exibiu um vídeo sobre a “Mula sem cabeça” para os alunos da Agnes como parte do projeto sobre lendas. O vídeo não tinha legenda e a professora repassava em língua de sinais as informações orais do vídeo, mas, me confessou que não incorporou todas as informações em sua explicação/tradução, e omitiu a parte que dizia que “antigamente padre podia casar; diz que omitiu porque achou muito abstrato para eles e porque entrava numa discussão religiosa”. Outro exemplo ocorreu na turma de Mel em 19/9. Após o estudo do texto “*O leão e o ratinho*” os alunos deveriam responder as 4 questões propostas pela professora, uma “*adaptação*” da proposta do livro didático. Comparando com as questões que vêm no livro didático percebemos que houve redução da quantidade de questões, mudança para múltipla escolha e retirada de questões com provérbios. Vejamos abaixo as questões originais e as adaptadas:

Figura 4 - Atividade do livro didático da turma de Mel sobre o texto “o leão e o ratinho”



Interpretação escrita

1. Nas fábulas, os personagens, que geralmente são animais, falam. Encontre na fábula lida uma fala do ratinho e uma do leão. Anote-as no caderno.

2. Na fábula lida, os personagens agem como animais da espécie deles ou como pessoas? Dê exemplos que confirmem sua resposta.

3. As fábulas costumam apresentar uma lição, um ensinamento. O que a fábula **O leão e o ratinho** pretende ensinar?

4. Você concorda com a ideia expressa nesse ensinamento? Por quê?

5. No texto, aparecem duas expressões que foram empregadas para se referir ao leão. Você sabe dizer quais são?

6. Liste outras palavras e expressões que poderiam ser empregadas para se referir a esse personagem.

7. Dos provérbios seguintes, qual deles poderia substituir a moral da fábula **O leão e o ratinho**? Transcreva no caderno.

Quem com ferro fere com ferro será ferido.

O bem se paga com o bem.

Mais vale um pássaro na mão que dois voando.

De grão em grão a galinha enche o papo.

Fonte: CAVÉQUIA, M. P. **A escola é nossa: língua portuguesa 4º ano**. Scipione (2011).

Figura 5 - Atividade adaptada pela professora para o texto “O leão e o rato”

- 1- Leia o texto p. 156 e 157 “O Leão e o Ratinho” (livro de Português)
- 2- Escreva no seu caderno as palavras que você já conhece.
- 3- O “Leão e o Ratinho” é:
 - a- Fábula
 - b- Notícia
- 4- O que aprendemos com o “Leão e o Ratinho”
 - a- Ser amigo é ruim
 - b- Não precisa ajudar
 - c- Devemos ajudar os outros

Fonte: Sala do 4º ano.

Além de “adaptar” - neste caso reduzir, minimizar - conteúdos ou atividades que não precisariam de adaptação¹²⁶, a crença em limitações – na compreensão, na abstração - que não são reais leva a professora a elaborar e apresentar, com frequência, atividades com pouco ou nenhum desafio cognitivo, atividades mecânicas, baseadas em cópias de um modelo. Vejamos algumas atividades/situações que confirmam isso:

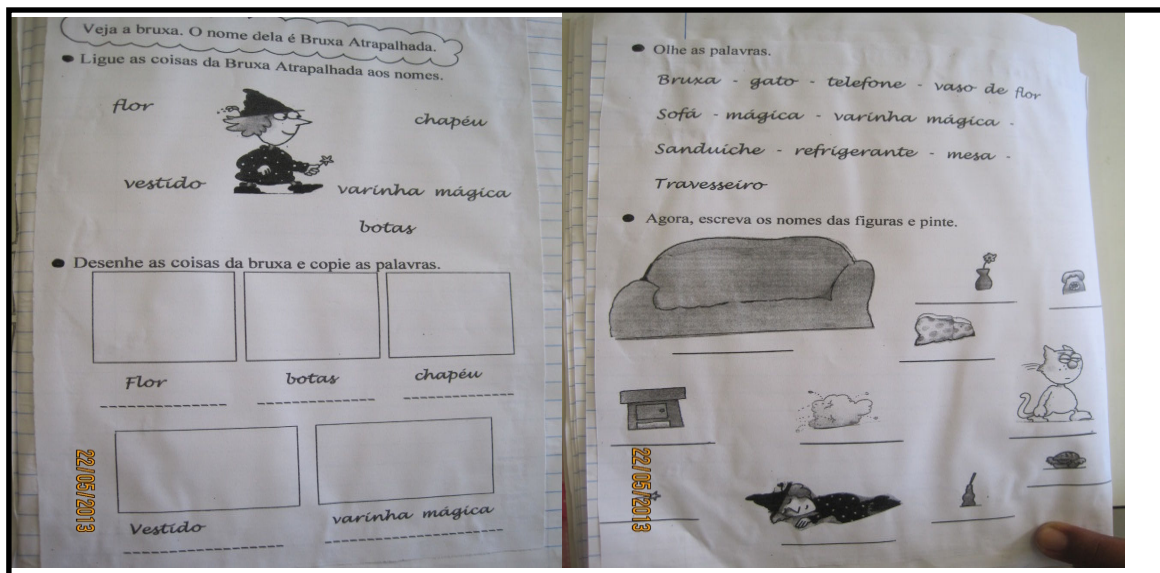
SITUAÇÃO 1:

Na sala de Norma, ao invés de redigir os nomes, as crianças apenas copiam o que já estava no quadro feito pela professora: Se observarmos, as duas questões (ver figura 6) desta primeira página, perceberemos que elas pedem a mesma coisa; ler ou escrever os nomes dos objetos e coisas da Bruxa. As crianças não tiveram nem que pensar, apenas copiaram do que já estava no quadro preenchido pela professora. Perguntei se Norma havia deixado os nomes no quadro de propósito (ou ela se esquecera de apagar) e ela disse que sim, mas não explicou o porquê. Na 2ª folha (figura 6), a atividade prossegue de forma semelhante: Selecionar numa lista os nomes dos objetos desenhados e copiar - me pergunto, porque tanta repetição, cópia

¹²⁶ Entendemos que as únicas “adaptações” necessárias para o surdo são aquelas que dizem respeito a conhecimentos orais auditivos. Acreditamos também que em algumas circunstâncias, apresentar a questão em formato objetivo - múltipla escolha, *V* ou *F* - pode também ser mais apropriado, considerando que os enunciados estão em 2ª língua.

e exploração predominantemente da escrita de nomes/substantivos? - (DIÁRIO DE CAMPO, 22/5/13).

Figura 6 - Atividades preparadas pelas professoras para a turma do 3º ano



Fonte: Elaborada pelas professoras da turma do 3ª ano.

SITUAÇÃO 2

Mel pede aos alunos que encontrem no texto as palavras que têm encontro consonantal e sublinhem o encontro consonantal, entretanto, as palavras já estão no quadro e os encontros consonantais já foram sublinhados - eles só têm que achar as palavras indicadas no texto e copiar o que está marcado - (DIÁRIO DE CAMPO, 2/5/13).

Algumas vezes não são (apenas) as atividades que se apresentam pouco desafiadoras, mas (também) a condução sugerida pela professora parece seguir o caminho de menor elaboração mental:

Em uma atividade sobre *sinônimos*, Lena pede que os alunos comparem os sinônimos que encontraram nos dicionários *Aurélio ilustrado* e *Junior* (da editora FTD) com as definições do dicionário trilingue do Capovilla. Os verbetes estavam na questão elaborada pela professora, mas dois deles (“começo” e “atencioso”) não aparecem no dicionário trilingue, porém aparecem “começar” e “atenção”; a professora então decide eliminar os verbetes da tarefa ao invés de mostrar que as palavras são as mesmas em classes gramaticais diferentes (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/13).

As professoras atribuem à surdez, eventuais dificuldades para compreender os conteúdos mais abstratos, deixando de apresentar (ou apresentando pouco) atividades desafiadoras e que exijam mais competências mentais (do que apenas copiar ou repetir o modelo), porém quanto menos o aluno tem a oportunidade de vivenciar atividades com maior complexidade, mais dificuldades de compreensão apresentará. Vejamos uma situação:

Na aula de Mel nem a K. e nem o C. conseguem explicar as respostas que copiaram no caderno (coisas simples, como nome do autor). Talvez tenha influenciado a dificuldade da professora com a Libras e a forma de explicar o assunto: Observei a folha de atividade da K. e vi que a 2ª questão (que pedia o nome do autor) já estava corretamente respondida (escreveu “*José Elias*”). Perguntei então do que se tratava e ela agiu de maneira semelhante à primeira questão, apenas apontou para o que ela tinha escrito. Insisti pedindo que ela explicasse/sinalizasse “*quem é ‘J-O-S-E E-L-I-A-S’?*”, e depois de muito tempo ela me disse que era “um homem” e depois acrescentou (com ajuda da professora) que era uma “Pessoa”. A minha expectativa era que ela desse alguma referência sobre o autor como a pessoa que escreve o texto, a história, ou quem inventa, quem redige, por isso insisti (desta vez na frente da professora) com a pergunta: R: *A pessoa... o que? A pessoa fez o quê? Por que é importante essa pessoa?* K. contentou-se em responder apenas “Pessoa” e, curiosamente, a professora também (em um momento anterior da aula, Mel sinalizou “*Escrever papel*” para referir-se ao “autor”, mas agora no momento da minha pergunta parece não ter achado necessário resgatar essas informações). Fiquei com a impressão de que Mel achou que a minha insistência em perguntar sobre a “pessoa” era para que a aluna explicasse o que define “pessoa” (mas o meu interesse era ver se a aluna compreendia o que é um “autor”). Mel diz para k.: *Você é pessoa! Também eu e ela... tem mulher e homem, tudo pessoa.* Após o recreio as crianças retornaram a sala e concluíram a tarefa. Aproveitei para conversar com C. sobre as duas primeiras questões (a do título e a do autor) e ele fez como a K., só apontou. C. é mais velho e tem mais Libras que K, então eu insisti; queria que ele explicasse o enunciado e a resposta, mas ele - com uma cara de desapontado - diz que *não sabe* (DIÁRIO DE CAMPO, 2/5/13).

Há outras consequências prejudiciais a aprendizagem do surdo quando se subestima suas capacidades. Observamos que em três das quatro turmas pesquisadas, as professoras quando iam orientar como fazer as tarefas - de sala, mas principalmente de casa - forneciam tantas explicações que acabavam fazendo a atividade pelo aluno. Em 10/5, por exemplo, Mel passa um conjunto de perguntas para os alunos fazerem em casa, mas vai explicar as questões e elas acabam sendo resolvidas na sala (pelos alunos mais adiantados e pela própria professora). O mesmo acontece em 29/5, quando a mesma professora vai explicar a tarefa de casa de História e responde com os alunos, e embora não faça o registro (creio que farão em casa) gastam bastante tempo nesse momento.

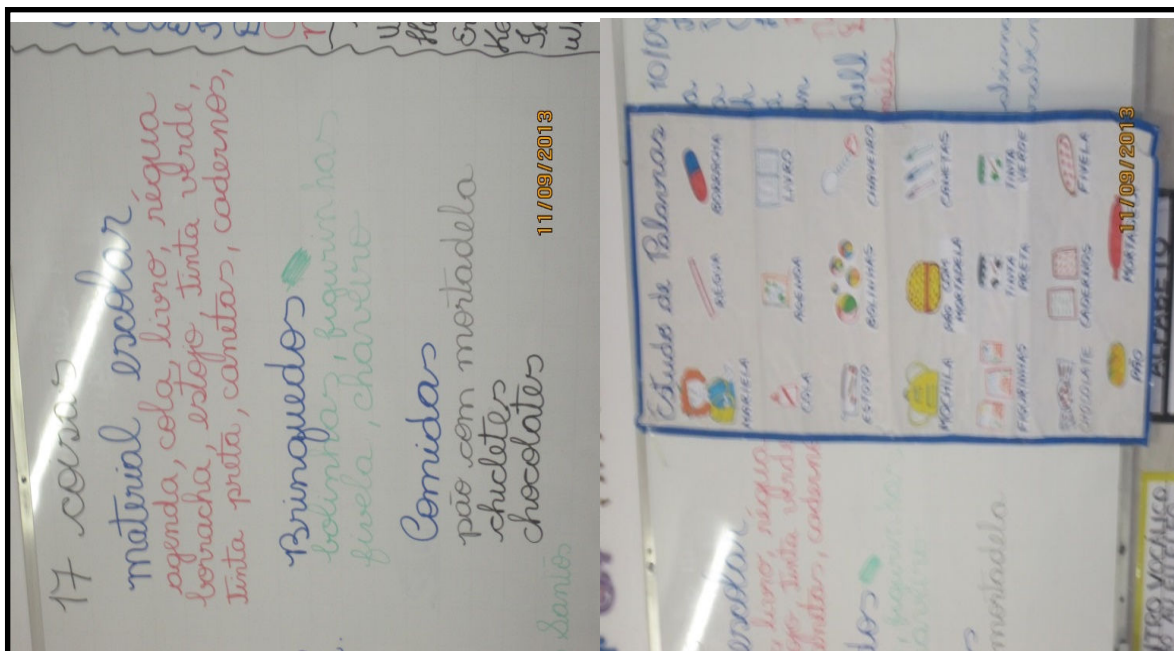
Entendemos que mediação da professora, ajudando a compreender os enunciados e levantando questões que ajudem o raciocínio do aluno são positivas, mas não deveriam antecipar as conclusões das questões. Construimos conhecimentos quando temos a oportunidade de comparar, pensar e refletir por nós mesmos, caso contrário apenas memorizamos as “respostas corretas”, sem efetivamente termos compreendido. Vejamos outras situações em que a professora tirou do aluno a chance de tentar resolver a questão:

SITUAÇÃO 1:

Há uma questão na apostila da turma de Norma que pedia que os alunos desenhasse e pintasse os objetos que estão na *Mochila de Mariela* (texto), mas que fizesse isso agrupando cada objeto mencionado em um dos três conjuntos: “*material escolar*”, “*brinquedos*” ou “*comida*”. Norma acaba fazendo o

agrupamento sozinha (escreve o nome) no quadro e os alunos quando vão responder a questão, só têm agora que desenhar - poderiam ter ainda que “ler” o nome escrito para saber o que desenhar, mas até esse trabalho ela tira deles porque cola um cartaz com as palavras e seus respectivos desenhos, restando aos alunos apenas copiar - (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

Figura 7 - Informações que a professora pôs no quadro para “ajudar” o aluno a responder a questão



Fonte: Elaborado pela professora Norma.

SITUAÇÃO 2:

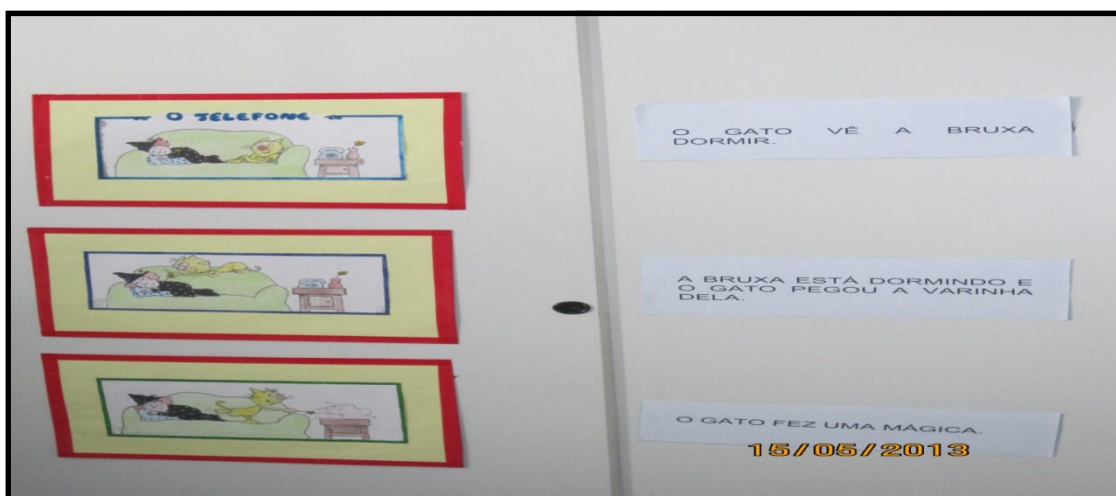
Mel faz perguntas aos seus alunos sobre o livro “*Tchibum no mundo*”, mas parece reservar aos alunos apenas a tarefa de copiar do livro, as respostas que ela indica: Para conduzir a atividade, Mel pega o livro dá para eles. Coloca no quadro a questão 1ª “*Onde mais tem água?*”. Abre o livro e mostra várias páginas dizendo “Essa já, essa já...” até chegar numa página que tem a resposta literal da 1ª pergunta. A questão 2 era: “*Por que a água é importante na nossa vida?*” Mel explica que essa questão não tem no livro e cada um vai dizer o que acha. Percebo que, essa 2ª questão também está respondida literalmente no texto (o que não invalida respostas pessoais). Percebo que na questão 1 as crianças só copiam a resposta. Não vejo nem mesmo as crianças respondendo autonomamente pela sinalização (a resposta da 1A era “Na banheira” e da 1B era “no banho”). Mantém essa postura em outros momentos da tarefa: Mel explica a 3ª questão. Como nas anteriores abre direto na página do livro que tem as respostas (os alunos não têm que procurar? Ou procuram apenas naquela página?), o significado dos verbos “regar” e “chover”. Se a professora responde pelo aluno, sobra para ele apenas copiar as palavras indicadas. Tenho às vezes a impressão de que as crianças copiam sem saber o que estão fazendo (a cópia é muito requisitada). Mel coloca no quadro as palavras que estão faltando - creio que apenas depois que todos já tinham colocado eles mesmo individualmente, embora tenham copiado do livro - (DIÁRIO DE CAMPO, 5/12/13).

Em algumas situações, a professora fez a atividade inteira pelo aluno que só assiste à execução pela professora, não sendo convidado a emitir opinião ou decidir nada relativo à tarefa. Vejamos mais duas situações:

SITUAÇÃO 3:

Na aula conduzida pelas professoras Sônia e Norma os alunos do 3º ano deveriam correlacionar as imagens da história “O telefone” (Eva Furnari) com as frases criadas pelas professoras, já que a história não tem texto escrito. O aluno V. descreve o que vê na 1ª figura e em seguida a professora cola a frase “O gato vê a bruxa dormir” ao lado da imagem. Curiosamente, Sônia não consulta as crianças - para ver qual a frase que mais combina -, não pede que elas escolham a frase e nem sequer convida as crianças a lerem por elas mesmas. Depois que Sônia prega a frase, Norma lê “com” as crianças. Nas frases seguintes, Sônia segue com a mesma sistemática e as crianças acabam mais assistindo do que realizando a colocação e a leitura das frases (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/13).

Figura 8 - Atividade de escolher a frase apropriada para cada imagem.

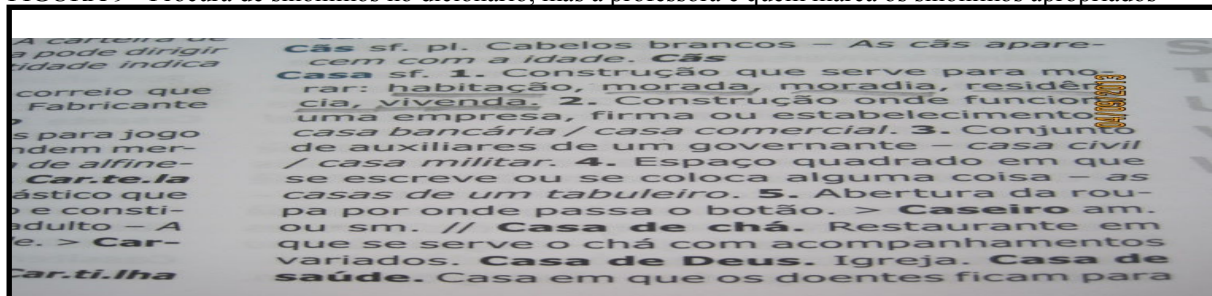


Fonte: Elaborada pelas professoras da turma do 3º ano (escola 1).

SITUAÇÃO 4:

A atividade era procurar nos dicionários os sinônimos das palavras pedidas. Lena me explica que o aluno procura sozinho o verbete, depois que encontra chama a professora e ela indica o que deve ser copiado. Lena acha que se o aluno copiar tudo não será produtivo, vai perder o significado (por que então não pediu a eles que escolhessem a(s) palavra(s) que melhor representasse(m) um sinônimo? Como compreender qual o melhor sinônimo se não se tem a chance de escolher?). Os alunos passaram todo o tempo antes do recreio nessa tarefa. Na continuidade da atividade, a professora pede que eles comparem os sinônimos encontrados com o que aparece no dicionário trilingue do Capovilla, mas a própria professora já deixa marcado o verbete, o aluno não tem que procurar, só comparar os sinônimos (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/13).

FIGURA 9 - Procura de sinônimos no dicionário, mas a professora é quem marca os sinônimos apropriados



Fonte: MATTOS, G. Dicionário Júnior da língua portuguesa FTD.

Encerro esse tópico comentando um fato que apareceu nas duas escolas. As avaliações/provas eram sempre precedidas de atividades como as que seriam cobradas. O que me chamou atenção é que, mais do que uma simples revisão, as duas escolas apresentavam exatamente os mesmos textos e (e pelo menos parte das) mesmas perguntas da avaliação. Vi isso em 14/6 e em 6/12 na turma de Norma - ela mesma informou -, e em 30/10 na turma de Lena, que apresenta na prova aplicada neste dia o texto “O diário de um banana”, já trabalhado em sala (inclusive o texto se encontrava pregado na parede na ocasião da prova) e em 25/11 (começou nesse dia a trabalhar o texto “O leão e o ratinho” e me diz que uma das razões da escolha é porque estará na próxima prova).

5.2.2 Ler, escrever e aprender é uma questão de memória?

Era 20 de novembro pela manhã e hoje eu fui para a sala de Norma. Logo que cheguei, vi o seguinte cartaz:

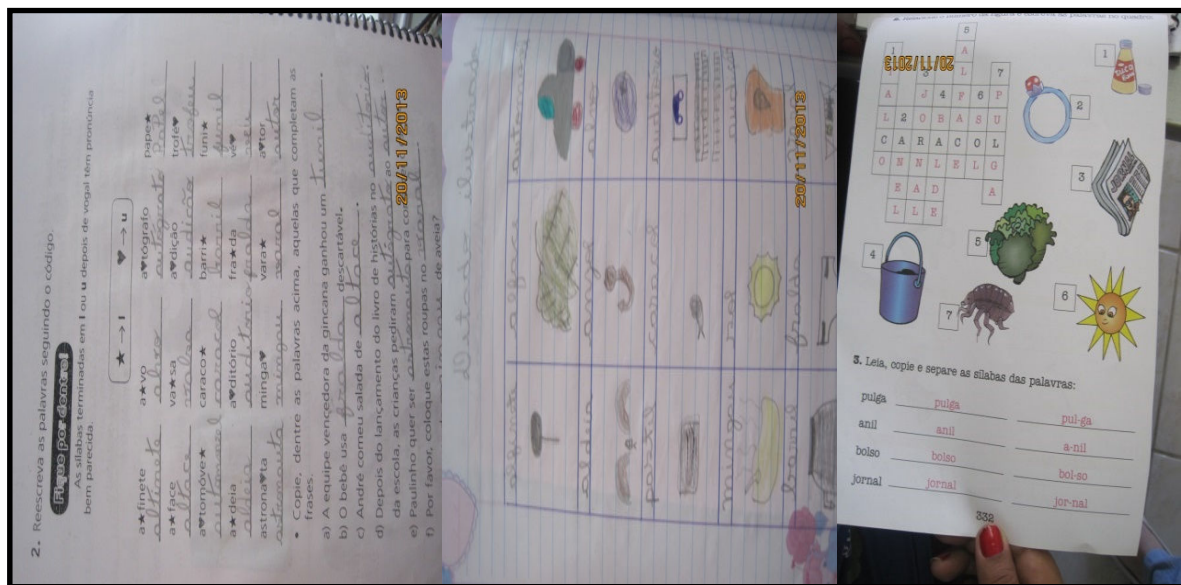
Figura 10 - Cartaz na sala do 3º ano



Fonte: Elaborado pelas professoras do 3º ano da escola 1.

A professora me explicou que estavam trabalhando a diferença entre o “l” e o “u” e me apresentou um vasto conjunto de atividades (atividades da apostila e dois tipos de ditado) sobre o assunto feitas pelos alunos durante os últimos 3 dias. Vejamos algumas dessas atividades:

Figura 11 - Algumas das atividades sobre a diferença entre “l” e “u”



Fonte: Elaborado pelas professoras e/ou pelos alunos (3º ano, escola 1).

Olhando o tema e as atividades muita coisa nos chamou atenção. Uma delas é como as atividades, embora sejam várias, exploram um único e mesmo aspecto, qual seja, a repetição de um determinado conjunto de palavras cuja escrita evolva as sílabas terminadas em “l” ou “u”. A tarefa dos alunos no ditado e em todas as atividades que a professora nos mostrou consistiu em reproduzir (com e sem o modelo à vista, faltando e não faltando letras) um determinado conjunto de palavras. Não sendo suficiente essa repetição ao longo de 3 dias, também na aula de hoje (com a minha presença) a professora prosseguiu requisitando dos alunos a soletração dessas mesmas palavras e depois a escrita no quadro: a professora mostra um cartão com a palavra e os alunos tem que dizer o sinal, e quando acertam, a professora esconde o cartão e eles tem que soletrar sem ver, então a professora escreve a palavra no quadro. Terminada toda a longa lista de palavras - as mesmas das atividades anteriores - a professora faz novamente uma espécie de ditado. As palavras são as mesmas em todas as atividades e completamente fora de qualquer (con)texto. Hoje, foi mais de uma hora nesse movimento de ver a palavra, dizer o sinal, soletrar sem ver (cada aluno soletra) e depois o ditado (que envolve soletração).

Como essa atividade, presenciei muitas outras que chamavam atenção por apresentar ou pedir muitas vezes aos alunos as mesmas informações já pedidas em momentos anteriores. Repetem-se atividades, repetem-se textos, ou repetem-se informações de uma atividade para outra, ou às vezes, dentro da própria atividade, como aconteceu com a turma de Lena:

Lena escreve na lousa os adjetivos da história em quadinhos do Mingau (a tirinha de uma página foi entregue a cada aluno no roteiro de revisão), um dentro de cada quadro e depois faz frases. Na sequência, pergunta novamente o que é cada adjetivo. Depois Lena pede que cada um dos presentes (inclusive eu) coloque um adjetivo para si mesmo. Ficou registrado no quadro. Cada um ia lá à frente e escrevia o adjetivo (um dos adjetivos que apareceram na história). Depois de escrito, Lena volta a perguntar o que é cada um deles (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/13).

Algumas vezes não presenciei a repetição, mas percebia pelo comportamento da professora e dos alunos que aquilo já tinha sido visto outras vezes, como aconteceu em 28/5 na sala de informática. Ana Célia e Agnes apresentavam *slides* com personagens e frases do Sítio do Pica-Pau Amarelo, mas curiosamente os alunos “liam” as frases sem olhar para a tela e, algumas vezes, já informavam a frase, só visualizando o personagem.

Figura 12 – Frases “lidas” pelos alunos do 4º ano.



Fonte: Elaborado pela professora de informática da escola 1.

Por que há tantas atividades centradas na repetição? Acreditamos que há pelo menos três razões para explicar isso. Em primeiro lugar, entendemos a ênfase na repetição, como consequência de uma tradição pedagógica empirista, associacionista, comportamental (que costumamos chamar de Pedagogia tradicional), muito presente na história escolar brasileira. A maior parte de nós foi educado e alfabetizado nessa perspectiva e, mesmo que os cursos de formação neguem essa visão em prol de uma perspectiva mais construtivista¹²⁷ (portanto, mais dialógica, mais preocupada com a reflexão e participação ativa dos sujeitos que aprendem), a experiência enquanto discente que fomos (pode) deixar marcas muito fortes em nossa forma de agir pedagogicamente (PEIXOTO, 2012).

Em um enfoque tradicional empirista, a alfabetização (de qualquer criança, surda ou ouvinte) dependeria diretamente das capacidades motoras, sensoriais e da memória, enquanto num enfoque sócio construtivista, a alfabetização é vista como um processo mental de comparação, análise e reflexão sobre a escrita (BRASIL, 2000; BARBOSA, 1994

¹²⁷ Não temos como afirmar se a formação das 4 professoras que colaboraram conosco negou esse enfoque empirista.

CAGLIARI, 1989). Ou seja, não seria necessário repetir muitas vezes uma escrita para aprendê-la e sim ter a chance de pensar sobre como e quando usá-la, de ser desafiado pelo professor quanto a essas condições de uso, e de poder contar com o contexto e com as situações comunicativas reais para compreender seu uso.

Outro elemento que, relaciona-se à ênfase na repetição, é a ideia de que o surdo tem problemas de memória. A crença é tão equivocada quanto à de que o surdo não abstrai e, como sabemos, é uma construção da ideologia oralista que não conseguia conceber que algum ser humano desenvolvesse capacidades mentais sem dominar a oralidade. Nossas professoras bilíngues (exceto Mel), assim como grande parte dos colegas das duas instituições vem de uma tradição de trabalho alicerçada no Oralismo. Assim como a Pedagogia tradicional vivenciada um dia como alunas, o Oralismo, vivenciado num passado recente, deixa marcas difíceis de apagar. Vejamos algumas falas das professoras que confirmam essa crença:

Norma se queixa, dizendo que trabalha bastante determinado assunto/tema e pouco tempo depois (por exemplo, quando voltam do final de semana ou das férias) eles já esqueceram tudo (DIÁRIO DE CAMPO, 27/2/13).

Norma diz que *os surdos têm problema de memória (especialmente com a escrita), por isso sua aprendizagem é lenta*: R: *Você acha que eles são mais lentos por quê?* N: *A gente ensina algo e depois eles esquecem. As crianças que estão repetindo - de série - lembram mais do que as outras* (Norma complementa dizendo que eles esquecem os nomes e dá exemplos relacionados a esquecimento de palavras). R: *Esquecem as escritas ou os conteúdos em geral?* N: *As escritas* (Norma dá como exemplo uma situação quando trabalhou “encontro consonantal” e que no meio da atividade resolveu voltar a perguntar sobre “encontro vocálico”, assunto que havia acabado de trabalhar com eles, mas nenhum dos alunos lembrou-se de imediato. Depois que um lembrou, os outros lembraram e começaram a buscar no quadro os exemplos de encontro vocálico). Norma (sobre os encontros vocálicos): *Mas não conseguiram indicar palavras (como exemplo de encontro vocálico) que não estivesse no quadro... fico angustiada* - complementa dizendo que há crianças que tem outras dificuldades além da surdez - (DIÁRIO DE CAMPO, 14/5/13).

Soma-se a isso um terceiro ponto. Cientes de que o surdo não vai utilizar o som para predizer as escritas, surge, naturalmente a indagação sobre como levá-lo a conseguir escrever tudo (pois os alfabetizados escrevem tudo) e sem trocar, omitir ou acrescentar letras. Parece-nos lógico que as professoras tenham concluído pela necessidade da repetição e acreditem - ainda que equivocadamente - que para o surdo, mais do que para o ouvinte, aprender a escrita é uma questão de memória. Quando a aluna Ci. lê no quadro a palavra “quarto” (na ocasião referente a números ordinais) e relaciona a “quarto de dormir”, a professora Norma comenta referindo-se a aluna, *“ela é boa com as palavras. Faz a soletração e logo MEMORIZA”*. Comentário semelhante faz Lena em 9/9 diante da dificuldade do aluno Ma. em atribuir o significado correto para a lista de antônimos que ela entregou (o aluno

confunde “fazer” com “feliz”): “Você deve estudar em casa, memorizar as palavras, pois depois vou perguntá-lo... Vocês precisam aprender as palavras escritas e os sinais também”. Na mesma aula, os alunos de Lena leem silenciosamente o texto “O diário (nem sempre) secreto de Pedro” e devem colocar no quadro as palavras que conhecem. J. acaba muito rapidamente a leitura e então Lena diz: “Você poderia ler de novo para aprender mais palavras?” (sugerindo que a repetição asseguraria isso).

Terminamos esse tópico retornando ao exemplo apresentado no início, do extenso conjunto de atividades, todas voltadas para a repetição da soletração, “leitura” ou reprodução das palavras que tenham vogal + U, ou vogal + L. Como que adivinhando que toda aquela repetição me chamava atenção, Norma comentou durante a atividade do dia: “Tenho que passar a semana toda vendo a palavra, se eles virem uma palavra bastante, botar sempre a mesma palavra e repetindo, pra vê se consegue alguma coisa”. Tenho ouvido muitas queixas de que o surdo esquece rápido (em particular dessa professora) e me pergunto que memória não ficaria sobrecarregada sendo tão mal usada? E sendo tão excessivamente cobrada sem necessidade, já que na “vida real” as escritas vêm acompanhadas de muitas pistas (imagens, situação de uso, o gênero textual, o tema do texto aonde ela vem inserida). Pergunto-me também que leitores/escritores estão sendo formados, já que estes - em questão - não estão sendo ensinados a utilizar, a compreender, a tirar vantagem de todas essas “pistas” que acompanham as escritas e que são fundamentais para lhe atribuir sentido.

5.2.3 Ideias tradicionais, práticas tradicionais: copiar é igual a escrever?

Em épocas de Oralismo, em uma sala de aula com professora ouvinte e alunos surdos pouco se dialogava. Os alunos quase nada sabiam da oralidade e a professora pouco sabia dos sinais (mas se soubesse também não usaria, pois estava convencida de que prejudicaria o aprendizado da fala, reforçando a “preguiça” e “acomodação” do surdo). Sem conseguir se comunicar - às vezes minimante - o professor preenchia o tempo de aula com atividades mecânicas, que não exigiam diálogo como recortar, colar, copiar, desenhar e pintar. Embora sejam tarefas necessárias em ocasiões específicas, não são ações de grande mobilização mental, envolvem predominantemente motricidade e percepção, e ocupar o tempo inteiro da aula com tais tipos de tarefa certamente compromete a aprendizagem - que precisa do diálogo para acontecer.

Nas quatro turmas bilíngues que colaboraram conosco, o cenário, é claro, é outro. Há diálogo, há explicações, há perguntas e respostas e todos (embora com níveis de fluência

diferentes) sinalizam. Há intenção de se comunicar e há efetivamente comunicação, entretanto, curiosamente, também “sobram” atividades de recorte/colagem, pintura e cópia. Presenciei dezenas de vezes momentos das aulas em que essas atividades ocupavam um tempo demasiado. Uma vez, na turma de Norma, em 8/5, os alunos passaram o período anterior inteiro que antecedia o intervalo, pintando, depois cortando e colando figuras de um folheto da oração da Ave Maria. Depois ainda copiaram a oração nos cadernos (mesmo já tendo recebido um panfleto com a oração escrita).

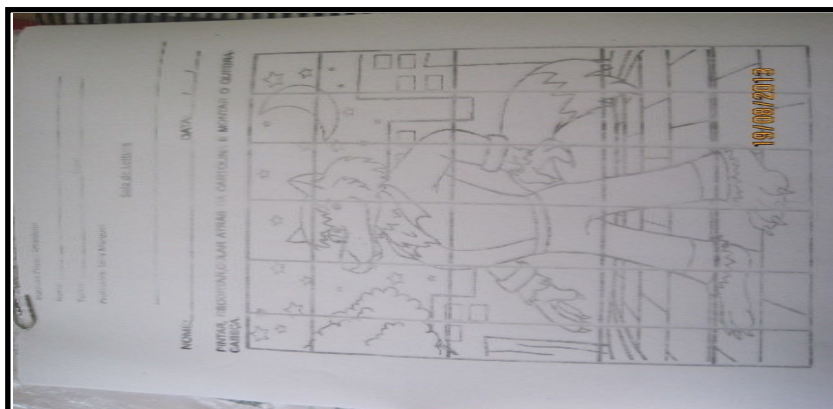
Colorir imagens - junto com a cópia - é o que mais é pedido aos alunos. Na escola 2, as apostilas (confeccionadas pela própria escola) são em preto e branco (por causa dos custos para xerox colorida), assim a cada unidade de trabalho os alunos são convocados a pintar a gravura que abre a unidade. Nada demais. É até prazeroso para os alunos. O que questiono é a extensão do tempo destinado a essa tarefa, a motivação da professora quando pede e o que deixa de ser feito, já que a pintura consome esse tempo demasiado. Em 27/11, por exemplo, vi os alunos de Norma começarem a pintar a gravura que acompanhava o texto, antes mesmo que a professora solicitasse (já fazem automaticamente), mas Norma disse que iria mesmo pedir para que pintassem enquanto ela copiava o texto no quadro, “*senão vão ficar conversando*”. Questiono, por que esse tempo que antecede a exploração coletiva do texto (através da professora ou de atividades dirigidas) não poderia ser usado para uma exploração individual e silenciosa do mesmo texto, ação fundamental para a formação do leitor.

Chama atenção quando há um certo excesso dessas atividades também nas aulas de informática e na sala de leitura, pois estes espaços são ofertados às crianças apenas duas horas/aula por semana (portanto um tempo ainda mais precioso). Vejamos dois desses momentos:

Após exibir o vídeo sobre o “Lobisomem e o coronel”, Sônia passa como atividade para os alunos de Norma, colorir e recortar uma figura do lobisomem (recortado vira um quebra cabeça). Chama atenção duas coisas: primeiro que a atividade é muito infantil (pintar e cortar) e não demanda nenhuma elaboração mental mais complexa, além disso, até a cor da pintura a professora quer controlar; segundo que apesar disso a professora adverte os alunos que não devem conversar enquanto fazem essa atividade - a atividade é muito simples, os alunos poderiam fazê-la e interagir e ao mesmo tempo - (DIÁRIO DE CAMPO, 19/8/13).

Após trabalhar o vídeo sobre a lenda da “Mula sem cabeça”, Ana Célia entrega para a turma da Agnes (ou seja, alunos já com média de 11, 12 anos) uma atividade para ligar o nome da lenda à figura e depois pintar as figuras - a primeira levou 1 minuto e a segunda parte, todo o resto do tempo - (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Figura 13 - Gravura para pintura na sala de leitura



Fonte: Sala de Leitura Escola 2.

A cópia também é bastante exercitada nas turmas observadas. Copia-se a agenda do dia, copia-se o exercício do quadro (que às vezes é igual ao que já está na apostila ou no livro didático), copia-se o texto (que também já está no material didático). Em 14/5, Norma divide a turma, enquanto uma parte vai para a sala de informática, a outra fica em sala, copiando por mais de 50 minutos. Na mesma turma em 14/6 os alunos copiam por mais de meia hora uma revisão de Português e eu me pergunto se não poderia ter sido entregue uma xerox das perguntas para cada aluno, já que a revisão era extensa. Em 17/10 os alunos de Agnes começam o período da tarde copiando o texto coletivo feito pela manhã e às 14:20h ainda estavam nessa tarefa.

Ao contrário da pintura, a cópia não parece ser uma tarefa prazerosa. Até mesmo as professoras reconhecem isso. Certa vez, Norma copiava um texto no quadro (para os alunos passarem para o caderno), quando teve que se ausentar a pedido da professora do reforço que então ficou na sala para substituí-la. Percebendo que deveria continuar a cópia que Norma começou, a professora me pede que faça isso, pois, diz ela, “estou com preguiça...”. Como eu me neguei a fazer a professora então disse “mas já, já a Norma volta e ela mesma continua né?”. Não culpo a professora, pois a tarefa é maçante e, pouco acrescenta a quem a pratica.

Mas por que há (ainda) tanta cópia nas salas de aula? Não é demais lembrar que no ensino para crianças convivemos por muito tempo (antes de Ferreiro e Teberosky) com uma forte tradição que, apoiada em pressupostos empiristas, ignorava que o processo de aprendizagem da escrita passa pela reconstrução - mental - desse objeto. Não basta olhar para aprender a ler, não basta memorizar as letras, sabe como é o “desenho” delas para saber escrever, o processo é mais complexo. Na tradição empirista, entretanto, a possibilidade de reproduzir a palavra, revela domínio da forma das letras e a cópia é tratada como uma

competência muito semelhante à escrita¹²⁸. Parece que essa herança empirista sobrevive também na educação de surdos:

Lena comenta sobre uma atividade de classificação de sílabas em que o aluno também tem que reproduzir a palavra, copiando do modelo: Na atividade, destaca a indicação da quantidade de sílabas e o nome (dissílaba, trissílaba, etc.), mas acha que isso não é grande coisa, pois “*o surdo não é burro, sabe ver e contar que tem uma, duas, três ou quatro*”. Destaca que - em sua opinião - *o ganho da atividade é mesmo a oportunidade de copiar a “sílabas”* (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Mel entrega para os alunos folhas com imagens do texto “*O leão e o ratinho*” e linhas ao lado para que escrevessem: Algumas das folhas que a professora entregou aos alunos já estavam preenchidas (embora algumas estivessem em branco). Descobri que essa atividade não era inédita, que tinha sido “respondida” em uma aula anterior. Mel me diz que o que saiu “ficou muito confuso”, por isso trouxe hoje novamente - as folhas já preenchidas por eles - para que eles “verifiquem se o que fizeram combina”. No momento anterior, quando fizeram as escritas, a primeira vez, não houve leitura do que foi produzido, apenas fizeram. Mel acha que saiu “*coisas confusas*”, mas que “*deveria ser isso mesmo, já que eu disse que podia ser do jeito deles*”. Diz que K. foi a única que “*resolveu pesquisar no livro*” (de fato a aluna copiou do livro, mas Mel parece, de forma ambivalente, gostar da iniciativa dela). Percebi que a atividade estava sofrida. K. não escrevia nada e alguns dos outros alunos copiavam trechos aleatórios que não eram compatíveis com as figuras. Somente C. copiou a frase inteira compatível com a figura (de toda forma, precisou copiar... as escritas iniciais espontâneas “permitidas” pela professora não serviram como elemento de reflexão ou de ponto de partida para chegar às escritas corretas. Os alunos simplesmente apagaram para “copiar” as corretas. A ideia da professora era que diante do texto seria impossível não copiar o correto, mas não foi isso que aconteceu...). Como C. copiou corretamente, passou para outra atividade enquanto os outros continuavam na “produção” textual. Diante da cópia correta de C., Mel não pediu que ele lesse ou explicasse o que colocou (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Norma faz um ditado com palavras que tem sílabas terminada em “l ou u” e (trabalhadas exaustivamente durante 3 dias), mas as palavras ficam a disposição dos alunos no quadro: Quando todas as palavras já estão grafadas no quadro, Norma resolve fazer um ditado. A professora dá o sinal e indica o aluno que deve ir até o quadro escrever o nome - na verdade copiar, pois todos os nomes estão grafados no quadro, são 24 nomes. O “desafio” da criança é escolher dentre as palavras grafadas e reproduzi-la - (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

A cópia passa a fazer parte da rotina de trabalho e é tratada como uma estratégia legítima, eficaz de aprendizado da escrita. As crianças acostumam-se a recorrer à cópia e pouco se arriscam a escrever por conta própria (de fato não são convidadas a isso). Embora estimulem a cópia, agindo como se esta fosse favorecer a fixação de conceitos e o aprendizado da escrita, as professoras – paradoxalmente - também se incomodam quando o aluno copia:

Agnes diz que fica triste, pois os alunos se preocupam mais em copiar do que em dar o significado (será que ela se pergunta onde e como começa esse comportamento dos alunos? Como a sala de aula constrói o aluno copista?). Chama os alunos lá na

¹²⁸ Em um passado recente, quando perguntávamos a pais e até a professores de crianças - ouvintes ou surdas - em período de alfabetização se “a criança já está escrevendo?”, ouvíamos com frequência a resposta. “Sim, já sabe ‘tirar’ do quadro!”.

frente e pede que cada um explique o texto, e deixa-os falar livremente (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Norma me mostra uma variedade de atividades da apostila para trabalhar ortografia, a diferença do “u” e do “l”. As atividades são bem mecânicas (completar lacunas com umas das duas letras e depois usar essas palavras para completar lacunas de frases. Por fim um ditado). Norma não se apercebe da natureza inadequada do conhecimento ensinado (para quem não escuta, “l” e “u” não gera confusão), mas se incomoda com a falta de gravuras e faz adaptações nas atividades: primeiro, coloca o desenho e a palavra no quadro e as crianças apenas copiam e só num 2º momento ocorria o ditado propriamente dito, mas com as palavras já anotadas junto a um desenho a maior parte das crianças só copiou. Norma briga com os alunos porque copiaram, mas não faz nenhuma autocrítica. N: *Como vocês querem aprender se ficam copiando?? Tem que tentar!* - não percebe como ela mesma estimula a cópia, por um lado, e como reage mal ao erro, por outro lado. Certamente os alunos tem medo de errar; o erro é tratado como desobediência e burrice; é melhor copiar do que correr o risco de errar - (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

Há a compreensão de que muitos dos problemas acadêmicos que marcam a Educação de surdos (evasão, repetência, baixo rendimento, etc.) relacionam-se à falta da língua de sinais na mediação do ensino, e que a proficiência do surdo em língua portuguesa ainda não foi conquistada pela ausência de uma abordagem de 2ª língua. Concordamos com a responsabilidade desses fatores (falta de língua de sinais, ausência de abordagem de 2ª língua) como causa dos problemas acadêmicos dos surdos, mas entendemos que além deles há concepções/práticas pedagógicas e concepções/práticas de aprendizagem que também se relacionam a essas problemáticas, porém permanecem à margem da reflexão que usualmente temos feito quanto pensamos a escolarização do surdo e em particular o ensino de Português para eles.

A ênfase em atividades mecânicas, o tratamento dado à cópia, a valorização da repetição como estratégia de aprendizagem conduzem a um ensino descontextualizado, no qual o aluno é pouco instigado a pensar e refletir sobre a língua e sobre como ela funciona. Entendemos que para compreender a língua portuguesa, o aluno - surdo ou ouvinte - precisa levantar hipóteses e ser convocado a comprovar suas hipóteses, argumentar sobre elas, ainda que estejam erradas. É nessa argumentação que a compreensão do conhecimento vai se construindo e que o erro vai sendo descoberto pelo próprio aluno.

Nas turmas pesquisadas, vimos às professoras instigando seus alunos a argumentarem sobre suas repostas. Vejamos:

Ana Célia e Agnes pedem para os alunos argumentarem porque acham que o Saci é bondoso: Quando aparece o personagem “Saci”, Ana Célia questiona o grupo se “O Saci é bom?”. O grupo diz que sim. A professora, que sinalizou durante toda a interlocução com os alunos, queria saber deles “por que o Saci é bom?”. As crianças começam então a tentar responder a indagação da professora. N. diz que “Ele é bom... é um pouco danado”. A professora questiona então se “Ele é bom porque é danado??”, esperando que os alunos apontem a resposta que ela e Agnes querem

ouvir. Os alunos argumentam e propõem respostas para a pergunta da professora. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Lena pede aos alunos que encontrem no quadro a definição/sinônimo das palavras dadas e sempre que o grupo escolhia a definição certa, ela perguntava: “*Pode trocar palavra? Significado igual?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/13).

Por outro lado, também presenciamos uma série de situações em que a argumentação não foi pedida:

Mel conta a história do livro “*A bela dança da lua e do sol*” e ao longo da conversa os alunos propõem explicações para as imagens (que é o que ela basicamente está explorando). Em um momento, os alunos propõem algo, mas a professora constata o erro e apenas informa. Não se pede que busquem argumentos no texto para a resposta correta: D. e C. sugeriram que na sequência (da história) haveria uma explosão, mas Mel já informa que não foi isso que aconteceu (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/13).

Lena explica sobre *Antônimos* e pede os “contrários” das palavras exploradas hoje. Sempre que os alunos respondiam com sinais cujo significado não era oposto (por exemplo: Para “feliz”, os alunos propuseram “não gostar”) ela apenas informava que estava errado e esperava até que alguém desse a resposta certa - às vezes fazia mímica do sinal que esperava ver como resposta - (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/13).

5.2.4- E se errar?

Uma diferença importante entre a concepção tradicional empirista/associacionista de aprendizagem e a concepção construtivista ou sócio interacionista, diz respeito ao tratamento dado ao erro do aluno. Ferreiro; Teberosky (1985) apoiadas em Piaget diferenciam o erro comum do *erro construtivo*, entendendo este último como um erro que revela as hipóteses da criança. São erros necessários que se caracterizam como um primeiro passo rumo a “resposta correta”, portanto devem ser acolhidos e não evitados ou temidos. A maior parte dos erros das crianças são construtivos, porque elas estão em constante reflexão sobre todos os conhecimentos; com a língua(gem) não é diferente. Como nos mostra C., aluno do 4º ano que rejeita a frase da professora “*C. é inteligente*”, afirmando que o correto seria “*C. SOU inteligente*”. O erro do aluno mostra que ele está pensando sobre a língua e que ele sabe que quando esse verbo é usado na primeira pessoa assume essa forma (“Sou”). O equívoco de C. é não perceber que embora a frase diga respeito a ele, não é ele quem afirma e sim o outro que se refere a ele (portanto 3ª pessoa).

Nesse exemplo, o “erro” cometido pelo aluno C. passou completamente despercebido pela professora Mel, mas ela não foi a única a desconsiderar as hipóteses subjacentes ao erro. De uma forma geral, nas turmas observadas, o “erro” mesmo quando

percebido, quase nunca era aproveitado pelas professoras como um momento de aprendizagem:

Norma sabatina seus alunos apresentando as palavras trabalhadas durante a semana. Primeiro, mostra o cartão com o nome da palavra e os alunos têm que adivinhar qual o sinal, depois sem ver a palavra novamente os alunos devem soletrá-la. Sempre que pergunta, Norma escolhe um aluno pra responder e à medida que ele erra passa para o outro. Parece uma competição. Às vezes, a criança começava a soletrar e trocava uma única letra, pedia pra recomeçar, mas Norma não aceitava. Errou, perdeu. Passa para o outro. Não explora as hipóteses da criança, nem dá a ela elementos para propor a resposta (de palavras descontextualizadas, diga-se de passagem. As crianças tentam usar outros dispositivos para lembrar, como o lugar em que a palavra fica no quadro, ou associar a um significado, por exemplo, vê “fralda” e acha que é “mingau”, já que ambos são de bebê). Já que é uma competição, as crianças agem de acordo, vibram e se vangloriam quando acertam “*é fácil!*”, dizem, e quando erram, ficam envergonhados e pedem desculpas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

Algumas vezes, não havia sequer explicações sobre o erro. Não era dado à criança esclarecimento sobre porque aquilo que fez estava errado, favorecendo a permanência do equívoco:

Norma apaga a cópia da oração da aluna, porque não estava em formato de poema (mas não comunica isso a aluna): Norma manda D. apagar o que fez no caderno, porque “*tem que ser igual ao do quadro*”. Para mim (mas não para D.) ela explica (falando) que o que a aluna fez tá errado, porque a oração é como uma poesia - creio que quis dizer que D. deveria ter escrito em estrofes/versos, com pouca informação em cada linha, e não como um texto corrido, com palavras até não caber mais na linha, que foi o que D. fez - (8/5/13).

Na maior parte das vezes, entretanto, o aluno era informado que sua resposta estava errada e porque estava errada, mas saber que errou e porque errou não garante a superação do erro. Mais produtivo seria se a criança fosse convidada a questionar suas hipóteses, a confrontá-la com a dos colegas e com o material escrito que está ao seu redor. Além disso, chegando à conclusão de que sua resposta (de leitura ou de escrita) está errada, precisa ser desafiada a levantar novas hipóteses, a explorar os elementos da escrita que servem de pistas como a 1ª letra, ou a comparar com outras palavras que já sabe o significado, a evocar situações anteriores nas quais a palavra foi vista ou usada e a pesquisar na sala ou em algum material escrito acessível. Vejamos uma situação em que a professora fez isso:

Norma, após não ter instigado as crianças em uma série de situações, confronta os alunos quando eles leem “*desodorante*” onde está escrito “*pente de cabelo*”, pergunta se “*é desodorante de cabelo*”, e faz o mesmo em “*creme de cabelo*”, quando o grupo lê como “*escova de dente*”, ela chama atenção para “*cabelo*”; só o fato de ela chamar atenção já traz para os alunos um novo elemento e eles interpretam corretamente - seria importante que as professoras entendessem que a memória, inclusive a da leitura é mediada - (DIÁRIO DE CAMPO, 12/8/13).

Na maior parte das vezes, todavia se a criança lia ou escrevia errado, a professora informava o erro e optava por ela mesma dar a resposta correta ao aluno, ao invés de instigá-lo a pesquisar e levantar novas hipóteses. Acreditamos que, em parte, isso aconteça pela questão do tempo (quando o erro é de soletração das palavras), mas também pela influência da concepção associacionista que não considera o erro como ponto de partida de novas elaborações:

Lena quer que M. escreva no caderno o passo a passo do jogo TANGRAM, mas M. não sabe como escrever a palavra TANGRAM. Lena corrige no caderno dele, a palavra “*quadrado*”, ela inverte e em vez de dar o sinal escreve a palavra no quadro, mas como M. não soube, ela informa o que é (mostra o papel em forma de quadrado) e o manda copiar, e com a palavra “*papel*”, M. começa “*J...*”, mas quando Lena percebe que a soletração começou errada, interrompe o aluno e informa a soletração esperada (DIÁRIO DE CAMPO, 26/8/13).

Os alunos de Agnes tentam produzir um texto e perguntam incessantemente sobre a soletração das palavras, e a professora em todas as vezes informa (não volta a questão para o aluno, não pede que pesquise onde tem escrito, e nem dá a 1ª letra pra ver se ele continua). Quando converso com ela sobre isso, não parece considerar que existam outras possibilidades além de informar (ou ela ou um colega que já sabe) diretamente para o aluno. O que Agnes não fez, eu fiz com a N. quando ela me pediu ajuda, com a palavra “*Chocolate*” - interessante, quando eu passei a bola para a aluna, pedi que ela soletrasse do jeito dela. A primeira vez soletrou algo bem diferente da palavra. Não confirmei a soletração, então ela fez novamente dessa vez de forma bem aproximada à escrita padrão (eu disse a ela: “É semelhante”). Agnes observa minha conversa com N. e ri. Pedi a N. que perguntasse a Agnes, mas ela insistiu em continuar comigo, então digo apenas a 1ª e a 2ª letra e N. soletra corretamente todo o resto (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/13).

6 LENDO E ESCREVENDO NA ESCOLA BILÍNGUE

Neste 2ª capítulo da análise, vamos nos debruçar sobre as situações de aula e comentários das professoras que nos deem subsídios para pensar as práticas de leitura e escrita e o manejo e a participação do texto nesses dois processos. Aqui aparecem as categorias 3, “(Poucos) Os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras”, 4 “A Leitura e o fantasma do Português sinalizado” e 5 “Produção textual na sala de aula: Escrever só no final?”. Vamos refletir sobre a frequência e a forma como a leitura e a escrita acontecem nessas salas de aula. O que é lido e produzido? Os alunos participam mais ativamente? Os gêneros textuais que circulam socialmente chegam à sala de aula e são explorados a partir do uso e da função, ou as formas e a gramática do Português ainda se destacam? Como a língua de sinais da professora participa na condução da leitura e da escrita? Acontece a tradução? Quais as dificuldades? E como ela maneja os sentidos mais complexos e abstratos dos textos?

6.1 (Poucos) os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras

Apresentamos aqui a nossa 3ª categoria de análise, cujos parâmetros de elaboração giram em torno do manejo do texto. Traremos informações e reflexões sobre os textos apresentados nas aulas observadas e as razões da escolha desses textos, assim como problematizaremos a abordagem didática da professora diante deles, atentando especialmente para como o domínio da L2 da professora (Libras) interfere nessas decisões e intervenções. Esses dados estão distribuídos em 4 subcategorias: 6.1.1- “O texto e os gêneros textuais”; 6.1.2- “O texto ideal”; 6.1.3- “Para que serve um texto?” e 6.1.4- “Frase + frase = texto? Palavra+ palavra = frase?”

6.1.1 O texto e os gêneros textuais

Nas últimas décadas, tem se afirmado, tanto no âmbito das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2000), como por parte de diferentes pesquisadores da área (ANTUNES, 2009; 2003; MARCUSCHI, 2010; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, dentre outros), que o ensino de Português (e isso inclui o ensino para crianças, nos anos iniciais) deve privilegiar o texto como unidade de trabalho, entendendo o texto como “O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 2000, p. 25).

A orientação se justifica pelos propósitos que deve assumir o ensino da linguagem/do Português, qual seja formar cidadãos capazes de usar a língua com autonomia e com pertinência às diversas situações comunicativas nos mais diferentes espaços e contextos, ou seja, de compreender e utilizar a língua(gem) adequadamente. Se entendermos, como Antunes (2009), que as línguas somente ocorrem sob a forma de textos, concordaremos que o texto, ou a capacidade de entendê-lo e produzi-lo, é de fato o melhor caminho para ajudar o aluno a funcionar com autonomia e competência diante das demandas comunicativas de sua sociedade.

As crianças surdas brasileiras, assim como as crianças ouvintes também precisam aprender a comunicar-se com competência (a diferença é que é apenas em um âmbito escrito), logo, o trabalho com o texto, pelas mesmas razões, é também indicado para formação dessas crianças no que diz respeito à língua portuguesa.¹²⁹ Mas como, concretamente, isso estará acontecendo? Será que o texto é o ponto de partida (ou de chegada) do ensino de Português para as crianças das duas escolas pesquisadas? Há pouco mais de uma década, quando em visita informal à escola 2, ouvi de uma professora que seus alunos, já no 4º ano, nunca tinham produzindo um texto... Será que a realidade hoje é outra? Se por um lado, a criança surda precisa do acesso ao texto (para vivenciar a linguagem de forma contextualizada, com sentido) assim como a ouvinte, por outro lado, sabemos que o ensino bilíngue traz desafios adicionais, já que as crianças partem de outra língua, e ler e escrever envolverá tradução. Como essas particularidades (incluindo aí as dificuldades da professora com a L2, Libras, que irá mediar a apresentação do texto) repercutem na escolha e manuseio desses textos?

A primeira constatação importante que fazemos é que hoje - seguindo o movimento do ensino de Português para ouvintes - há mais textos na sala de aula e há mais disposição de trazer o texto como elemento de trabalho. Assisti aulas, nas quais textos foram apresentados, lidos e produzidos. Na escola 1, uma das metas do plano curricular da instituição para o ensino de Português do 5º ano é desenvolver competências tais como “reconhecer os diferentes gêneros e produzir textos com autonomia e atentos às condições de produção e às diferentes funções comunicativas da escrita” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13). Na escola 2, me diz Norma em 27/2, que todos os anos eles reveem as apostilas e fazem

¹²⁹ Não existe em âmbito nacional um documento semelhante aos PCN orientando o ensino de Português para o surdo, entretanto há um documento equivalente elaborado pela prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO. *Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008*) que afirma que “como atividade discursiva, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases” (SÃO PAULO, 2008, p. 16.).

alguns ajustes. No caso da de língua portuguesa “a grande mudança do ano passado para cá foi a inclusão de textos, que não havia antes e de ortografia”.

Entram mais textos e entram textos de mais variedades¹³⁰. Vejamos na tabela abaixo, alguns dos gêneros trabalhados nas 4 turmas ao longo do ano:

Tabela 3 - Gêneros explorados oficialmente em sala de aula

TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	TURMA/DATA
“Lista de nomes” (apostila/ texto 3)	Lista	3º ano - Norma (15/3)
“Entrevista feita com um colega da sala/com os pais/pessoas da escola”	Entrevista	4º ano - Agnes (20/3) 5º ano - Lena (12/6)
“Um por todos e todos por um”	Texto informativo (Revista Recreio)	5º ano - Lena (22/3)
“Oração da Ave-Maria”	Oração	3º ano - Norma (8/5)
“O telefone”- (Eva Furnari)	Estória sem escrita	3º ano - Norma (15/5)
“Monteiro Lobato” (livro didático)	Biografia	4º ano - Agnes (21/5)
“A caixa mágica de surpresa”	Texto literário	4º ano - Mel (2/5)
“cartão/ima geladeira dia das mães”	Cartão	4º ano - Mel (10/5)
“Regras da sala”	Cartaz	5º ano - Lena (24/5)
“A mula sem cabeça”	Lenda	4º ano - Agnes (27/8)
“A mochila de Mariela”	Texto literário (poema)	4º ano - Mel (10/5) 3º ano - Norma (11/9)
“É preciso falar?” (turma da Mônica) Outras tirinhas “O menino maluquinho”	HQ	4º ano - Agnes (19/9, 24/10, 31/10)
“A avó” (Olavo Bilac)	Poema	4º ano - Mel (5/9)
“Diário (nem sempre) secreto de Pedro” “Diário de um banana”	Diário	5º ano - Lena (várias datas)
Jornais	manchetes e reportagens	5º ano - Lena (19/9)
“Leão e o Rato” (La Fontaine) “O galo que enganou a raposa”	Fábula	4º ano - Mel (19/9) 5º ano - Lena (25/11)
Bilhetes	Bilhete	5º ano - Lena (23/10)
“Anúncio de coisas/pessoas desaparecidas ou contratação de profissionais”	Anúncio	5º ano - Lena (23/10)
“A última árvore do mundo” “A bela dança da lua e do sol”	Textos literários	4º ano - Mel (31/10, 22/11)

Fonte: Elaboração própria.

¹³⁰ Não é demais lembrar que em um passado recente, a alfabetização e os anos iniciais do fundamental (de crianças surdas e ouvintes) eram marcados pela escassez de textos, a maioria inventados pelos autores dos livros didáticos e, além disso, eram predominantemente textos literários (MORAES ET. AL., 2006; BARBOSA, 1994).

Os gêneros mencionados acima foram introduzidos pela professora, a maior parte proveniente dos livros didáticos (o que as escolas adotavam ou outros). Foram apresentados com um propósito didático específico de leitura, de escrita ou de análise do código e exploração de tópicos gramaticais. Além desses textos explorados “oficialmente” em sala, houve outros, que entraram “por acaso”, trazidos pelos alunos ou pela própria escola – mas que não se destinavam a um objetivo didático:

Tabela 4 - Alguns gêneros explorados marginalmente em sala de aula

TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	TURMA/DATA
Encarte/capa de dvds de filmes (saga crepúsculo e outros)	Encarte/capa de DVD	4º ano - Agnes (20/3)
Mosquitinho aviso reunião de pais	Aviso	5º ano - Lena (26/4), Norma (19/8)
H.Q turma da Mônica (sala)	História em Quadrinhos	3º ano - Norma (8/5, 19/8) 4º ano - Agnes (24/10)
Embalagens produtos higiene (sala)	Embalagem/rótulo	3º ano - Norma (22/5)
Recado na lousa para a pesquisadora	Recado	4º ano - Agnes (28/5)
Mosquitinho aviso e pedido de autorização para passeio	Aviso/pedido autorização	4º ano - Agnes (22/8) 3º ano - Norma (21/10)
Google	Site de busca	4º ano - Mel (5/9)
Abertura do projeto 2º tempo no Ginásio Paulo Sarasate	Convite/autorização	3º ano - Norma (6/11)

Fonte: Elaboração própria.

Contemporaneamente orienta-se que o texto seja a principal unidade de trabalho na aula de Português, porque o USO da língua deve ser o eixo do ensino que terá como objetivo principal promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (BRASIL, 2000). Se essas são as razões para levar o texto para a sala de aula, é fundamental que ele seja explorado na perspectiva do uso e das funções que desempenha como manifestação de linguagem, como evento discursivo e interativo que é. Se levarmos um gênero específico para sala de aula, é importante que seja explorado a sua forma, suas características, os objetivos do seu uso, em quais situações o gênero é utilizado, e tudo mais que acompanha o evento comunicativo com o qual ele se relaciona¹³¹. Será que isso aconteceu nas turmas pesquisadas?

¹³¹ O texto, como adverte Antunes (2009) não deve ser apenas pretexto para fazer o que antes já fazíamos sem ele: análise e classificação morfológica e sintática dos elementos que o compõem.

Em um bom número de ocasiões, observamos sim que ocorreu exploração de aspectos que auxiliam na identificação e na funcionalidade do gênero. Muitos desses momentos foram relacionados aos textos que entraram “por acaso” na sala de aula, sem prévio planejamento didático (ver tabela 4) e algumas vezes até sem a participação da professora.

Na turma de Agnes, as crianças aproveitaram a sistemática individual e interagiram bastante entre si - enquanto a professora estava ocupada dando o visto na tarefa com um deles -, mostrando uns aos outros os DVDs - piratas - que tinham trazido. A maioria dos DVDs, inadequados para a sua faixa etária, com censura acima de 16 ou 18 anos (os alunos tem média de 12 anos de idade). Confrontei o grupo sobre a adequação dos filmes a faixa etária deles e um deles foi procurar no DVD as informações de idade e sabiam bem onde procurar (DIÁRIO DE CAMPO, 20/3/13).

Terminando a atividade, duas das crianças H. e N. foram explorar a embalagem dos produtos de higiene que eles têm na sala (cada criança tem na sala um kit com perfume, toalha, desodorante, escova etc., porque ficam para o período da tarde). Os produtos ficam sobre uma mesa na parte de trás da sala, separados por tipo (todos os desodorantes juntos, todos os perfumes juntos etc.), com o nome do que é aquilo escrito numa etiqueta pregada na mesa. Os dois exploram a embalagem de um perfume e comentam que também tem (os produtos) na outra sala. Interessam-se pelo texto escrito no perfume e me mostram que tem escrito “*evitar fogo*” - fiquei me perguntando se em algum momento, essa exploração de gêneros textuais concretos, presentes no universo desses alunos, se transforma em um trabalho formal conduzido pela professora - (DIÁRIO DE CAMPO, 22/5/13).

Figura 14 - Embalagens de produtos de higiene na sala do 3º ano



Fonte: Sala do 3º ano (escola 1).

Os panfletos/mosquitinhos de avisos ou pedidos de autorização que os alunos das duas escolas levaram – mais de uma vez – para casa foram mais explorados quanto ao uso (assim como quanto aos aspectos de composição, estilo e conteúdo próprios do gênero, como por exemplo, a indicação da hora e local do evento mencionado no aviso) do que muitos dos textos didáticos oficialmente trabalhados em sala¹³². Ainda assim, é possível apontar diversas

¹³² Vamos refletir melhor sobre isso no tópico 6.1.3.

situações nas quais os textos “oficiais” foram explorados quanto a esses aspectos mencionados:

Agnes fez uma exploração da HQ com os alunos que incluía aspectos do gênero, informações sobre os personagens da turma da Mônica, apreciação ou não da história, etc. Também o conteúdo dos balões e pra que são os balões (não havia muitos), e a questão da linguagem dos quadrinhos (por exemplo, o “palavrão” representado por imagens). Os próprios alunos estabeleceram uma correlação entre a linguagem dos quadrinhos e a linguagem escrita usada no Facebook - todos os alunos da turma participam dessa rede social - (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/13).

As alunas de Lena mostram o caderno que estava sendo o “diário” delas; a proposta é escrever todo dia em casa: Como L. leu a terça feira, Lena perguntou pelos outros dias, a 4ª e a 5ª feira, mas L. disse que estava cansada e não fez. Lena então coloca no quadro as datas/dias referentes a quarta e quinta feira e escreve: “*EU CANSADA!*”. Parece tentar mostrar a ela que deveria escrever todos os dias, e quando estivesse cansada e não quisesse escrever o que fez, colocasse isso no diário (achei bem interessante o empenho da professora em mostrar a funcionalidade do gênero). Depois, Lena destaca pra elas a importância de escrever todo dia e diz que ao final terão um (diário? Livro?) igual ao do livro “*Diário de um banana*” (ela mostra o livro pra elas; pelo que entendi, eles já vinham trabalhando o livro e já viram o filme de mesmo nome). Lena: “*Vão ter toda a história de vocês...*”. A professora diz a elas que o diário também é um lugar de guardar segredos, como por exemplo, encontra o namorado, mas ainda não quer contar para os pais, ou ainda, quando faz algo errado; dá ainda um exemplo de situação de gravidez: “*DEPOIS CONFIAR FAMÍLIA E DIZER*”. Lena: “*Pode contar no diário, coisas particulares e guardar*”. Na mesma aula, Lena me mostra dois cartazes feitos por ela, um com características do gênero diário (retirado do livro didático deles) e outra com 2 episódios do livro “*Diário de um banana*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Foi bem interessante o trabalho feito pela professora Lena com o gênero Diário. Desmembrou-se em diferentes atividades, envolvendo leitura, produção e apresentação das características daquele gênero textual, além disso, houve um esforço dela em possibilitar aos alunos a vivência de uso (real) do gênero, fazendo o diário todos os dias em casa. Chama atenção nesse episódio, a motivação pessoal da professora em trabalhar esse gênero específico. Apesar das dificuldades que surgiram e mesmo da (falta de) motivação das alunas em prosseguir com o diário, ao final do projeto queriam saber como comprar o livro “*Diário de um banana*” (Lena chegou a considerar a possibilidade de comprar um exemplar para cada, mas sairia muito oneroso para ela).

O interesse da professora é fundamental para que o trabalho tenha a consistência que deve ter. Da mesma forma, é importante que a professora tenha intimidade, como leitora e escritora, com o gênero que está sendo apresentado aos alunos, e que tenha, principalmente, clareza quanto à relevância de trabalhar com textos, pois sendo usados em eventos comunicativos reais, são “amostras” de língua(gem) contextualizadas e ajudarão o aluno a desenvolver a competência comunicativa necessária para participar ativamente das mais diferentes práticas sociais na família, na comunidade, etc. Percebemos, entretanto, que o assunto ainda é novidade e a incorporação do gênero textual ao trabalho da sala de aula

aparece mais como uma demanda que vem “de cima” (das diretrizes da escola, dos gestores, do PAIC etc.). Vejamos alguns diálogos que confirmam isso:

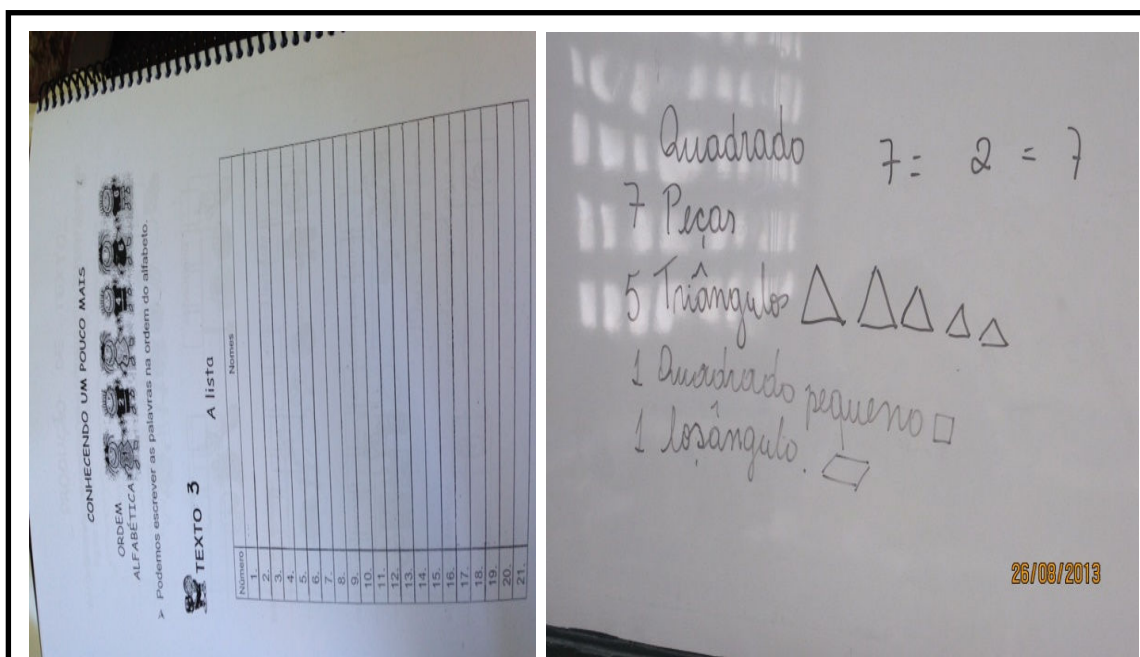
Lúcia, professora da escola 1, diz que é muito difícil ensinar Português para o surdo e que embora a escola mande trabalhar com vários textos, como poesia, ela acha complicado. Diz que tem um aluno que não aceita mais só as palavras e as frases e que por isso ele vai para a outra escola de surdos, pois lá “puxa mais o conteúdo”. Lúcia se diz intérprete (DIÁRIO DE CAMPO, 25/1/13).

Lena diz que a orientação “deles”, é que tem que trabalhar “*vários diferentes gêneros textuais*”. Lena parece não concordar, mas não sabe explicar muito bem o porquê. Também diz na mesma ocasião que nunca parou para pensar quais os gêneros mais difíceis para o surdo e que talvez todos sejam (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Mel vai trabalhar o texto, a fábula “*O Leão e o Rato*” de La Fontaine. Perguntei se ela seguia a ordem do livro didático, e ela respondeu que não e que escolheu esse texto porque o “*PAIC está cobrando que trabalhe tipos de textos diferentes*”. R: *Gêneros diferentes?* Mel: *É!* R: *Quais outros você pensa em trabalhar?* Mel: *Ainda não sei...* Logo no início da explicação, Mel me interpela pra saber se “*Fábula é literatura?*”. Ela acha que não, que é diferente, e quando eu respondo que sim, ela acha que é por que nos livros de literatura, encontram-se fábulas (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/9).

Como muitas professoras (de surdos ou de ouvintes), as professoras colaboradoras da pesquisa são de uma geração que pouco ou nada vivenciaram experiências escolares de alfabetização e séries iniciais apoiadas no texto e nos aspectos discursivos e interativos da língua. Hipotetizamos também que a formação profissional no ensino superior feita há mais de 15 anos e - algumas - em cursos sequenciais aligeirados não tenha sido suficiente para fornecer os subsídios teóricos e práticos que as instrumentalizasse para valorizar e bem utilizar o texto. Na apostila do 3º ano, por exemplo, apresenta-se como “Texto 3” (cada unidade tem um texto) uma página em branco intitulada “lista”, que depois foi preenchida por um conjunto de nomes de pessoas em ordem alfabética, absolutamente desvinculado de qualquer situação comunicativa (era apenas uma sequência de nomes que serviu de pretexto para ensinar ordem alfabética). Enquanto isso, Lena trabalhava com seus alunos a construção do jogo TANGRAM e me diz que “*embora não seja um texto, deu para explorar a leitura*”. Os equívocos são evidentes: onde Norma acha que tem um texto, o que temos é apenas um conjunto de palavras, enquanto Lena desconhece que sua lista da quantidade de formas geométricas necessárias para elaborar o jogo é de fato um texto, ou seja, um todo acabado com um propósito comunicativo claro, ajudar o jogador a fazer o TANGRAM.

Figura 15 - a “lista” que não é texto da turma de Norma e a “lista” que é texto na turma de Lena



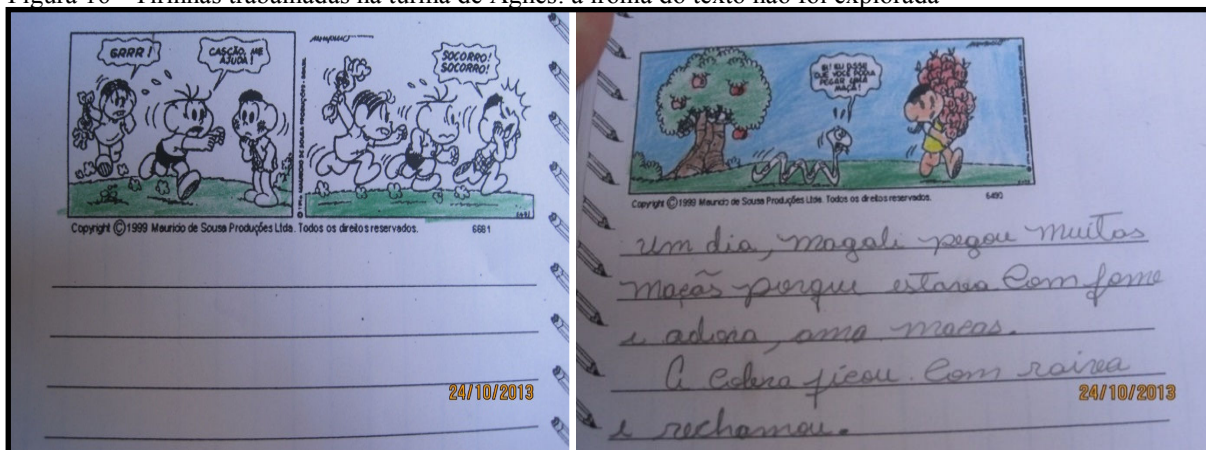
Fonte: Turma do 3º ano (Escola 1) e turma do 5º ano (Escola 2).

As fragilidades do trabalho com os Gêneros textuais nas salas pesquisadas ficam mais evidentes quando se cruzam com as limitações linguísticas das professoras em relação à Libras. Não me parece que tenha sido coincidência que agrupado nas situações nas quais a professora “não explora aspectos que auxiliam na identificação e/ou na funcionalidade do gênero”, estejam gêneros como o Poema (caso do texto “A avó” na turma de Mel em 5/9) e a História em Quadrinhos. Quanto a este último, foram dois episódios, um ocorrido na turma de Lena em 23/10 (o episódio já foi comentado no item 5.1.2) e outro com Agnes em 24/10. Em ambos os casos, o elemento do humor e da ironia que caracterizam o gênero “História em Quadrinhos” - e que envolvem uma maior capacidade de trânsito entre as línguas e as culturas - foram desconsiderados ou omitidos na apresentação do texto:

Pela manhã os alunos criaram coletivamente um texto a partir de uma tirinha da turma da Mônica e à tarde outra tirinha é entregue para a produção individual. Em ambos os casos, a tirinha serviu apenas como imagem motivadora da escrita, não foram trabalhadas as características do gênero e não foram explicitados os elementos de humor/ironia presente na fala dos quadrinhos (que é uma característica importante deste gênero). Neste caso acaba comprometendo a compreensão do texto (na 1ª a cobra - fazendo uma alusão à cobra do paraíso bíblico - diz para a Magali que havia informado que ela poderia ter tirado apenas uma maçã, e Magali sai com a mão cheia. Na 2ª tirinha, a Mônica corre atrás do Cebolinha pra bater nele e ele diz “*Socorro, Cascão me ajuda!*”. Cascão então passa a gritar *socorro* e correr junto com ele - certamente Cebolinha esperava que Cascão impedisse Mônica de bater nele, mas gritar por socorro também é ajudar. Depois ao final da aula: Agnes questiona com o grupo porque Cascão fugiu da Mônica também. Tenta mostrar para o grupo que ele não tinha xingado a Mônica, então por que estaria com medo? Não sei se o grupo propôs, mas ela acaba dizendo “*talvez ele tenha xingado a Mônica*”).

também, mas não aparece nos desenho do H.Q.” - Não compreendi bem por que Agnes não explorou o desfecho da história. O Cascão sair correndo junto com o Cebolinha é justamente o humor/ironia da história. Quando o Cebolinha pede ajuda, espera que o Cascão impeça a Mônica de bater nele, mas, com medo da Mônica, sua ajuda acaba sendo gritar por socorro junto do Cebolinha. Será que a professora não entendeu? Se entendeu, porque não explorou essa questão? - (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/13).

Figura 16 - Tirinhas trabalhadas na turma de Agnes: a ironia do texto não foi explorada



Fonte: Material didático da turma da Agnes.

6.1.2 O texto ideal

Das orientações recebidas, sejam dos gestores, sejam dos programas ou documentos que embasam o ensino de Português (como foi o caso do Programa de alfabetização na idade certa - PAIC na escola 1), um ponto comum às duas escolas é a não aceitação dos professores quanto ao trabalho com o gênero textual “Poema”. Sávio, professor surdo, e Lúcia, professora temporária do fundamental I da escola 1 dizem em 25/1 que “com poesia é complicado”. Norma em 27/2 diz que “é muito difícil trabalhar poesia com os meninos”, e Lena em 16/5, diz “eles’ querem que nós trabalhemos o ‘conto’ e a ‘poesia’, mas eu acho complicado trabalhar poesia: só dá para pegar pelo visual”.

O Poema foi o único gênero apontado como “inadequado” pelos profissionais, embora não soubessem justificar por que. Para o documento *Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda* (SÃO PAULO, 2008) ¹³³, com exceção dos gêneros eminentemente orais, como recado, exposição oral, que, para os alunos surdos, serão expressos na língua brasileira de sinais (portanto trabalhados na disciplina de Libras e não na

¹³³ Como já foi dito, não temos documento semelhante nem em âmbito nacional e nem no Estado do Ceará.

de Português) todos os outros estão contemplados nas expectativas de aprendizagem para alunos surdos, inclusive o Poema.

Sousa (2012), analisando o referido documento identifica na *esfera literária* e na sessão relativa a *verso* expectativas de que os alunos surdos desenvolvam práticas de escrita e análise linguística que estariam relacionadas à língua oral e a recursos prosódicos, tais como “identificar a construção de versos e rimas”, “escrever cantigas”, “observar o funcionamento das rimas no poema” ou “produzir paródias de canções conhecidas”. Apesar de reconhecer que o documento assume uma visão interativa de língua e partilha dos pressupostos bilíngues e biculturais, a pesquisadora questiona (e com razão):

É curioso que um programa específico para alunos surdos, que pressupõe o ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua e que adota uma abordagem bilíngue - bicultural de educação de surdos, traga com tanta frequência o conteúdo “gêneros da esfera literária em verso”, já que esses sujeitos geralmente não participam de práticas de linguagem que envolvem aspectos da oralidade das línguas orais – tais como rima, entonação, entre outros –, pelo fato de serem surdos. Mesmo que se alegue que se trata de uma análise “visual” dos aspectos “orais”, essa obrigatoriedade de se ter esse conteúdo reflete uma visão de homogeneização dos estudantes e de verticalização das práticas – supervalorização das práticas na língua majoritária, a língua oral do país (SOUSA, 2012, p. 8).

Apesar da crítica, Sousa identifica a possibilidade de trabalhar com gêneros como o Poema, desde que a abordagem focalize seus aspectos visuais. Segundo ela, o documento faz isso quando propõe para o 3º ano do ciclo II, na esfera literária verso, os gêneros “soneto, poesia, poema visual e cordel”, indicando como expectativas de aprendizagem: “reconhecer os efeitos de sentido da diagramação, de recursos gráfico-visuais”, “pesquisar e selecionar componentes visuais e verbais”, “observar a grafia das palavras e suas possibilidades de exploração visual”, “examinar (...) a associação das palavras a objetos visuais”, entre outros (SOUSA, 2012, p. 9).

Os professores de ambas as escolas, assim como Sousa, tem restrições com textos do gênero poema para trabalhar Português com o surdo. Mas, se o poema, não é bem visto, quais seriam os textos preferidos pelas professoras? Nenhuma delas indicou explicitamente um gênero predileto, mas ao longo do ano foram me dando informações referentes às suas preferências e indicando (explicitamente ou não) características que os textos deveriam ter, ou critérios utilizados para escolher os textos que iriam utilizar.

Um critério de escolha que apareceu mais timidamente foi o de o texto ser de um gênero que já foi explorado em sala através de outros textos ou, ainda que sendo de outro gênero, mantenha uma relação de afinidade ou de continuidade com gêneros ou portadores de textos já explorados anteriormente.

Mel diz que escolheu o texto a “*Mochila de Mariela*” porque se tratava de um poema, como o texto anterior que ela tinha trabalhado. Não sei como esse texto foi trabalhado anteriormente, mas sei que ele não faz parte do livro didático das crianças. Foi uma indicação da profa. Joana, da outra 4ª série (tarde), mas Mel não sabe os critérios que ela considerou para a escolha do texto. Ela acolheu a sugestão, por ser tratar de um poema (tal qual o texto anterior que ela tinha trabalhado) e porque ele já está na prova que será dia 17/5 (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Lena me conta que fez recentemente trabalhos com os gêneros bilhete e anúncio: Pergunto sobre a escolha desses gêneros (anúncio e bilhete) e percebo que a ideia surgiu a partir do trabalho - que já estava sendo feito - com o “Jornal”; ela me diz que “há afinidade”. Mas também, complementa ela, “esses gêneros também estão na lista do PAIC”. Lembra que “ainda ficará faltando (referindo-se a expectativa do PAIC) conto, lenda...” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/13).

Outras características apontadas pelas professoras seriam referentes à presença de imagens no texto, à linguagem, que deve ser “*simples/simplificada*” (ou “*fácil*”, como disse Lena justificando a escolha de dois textos específicos do livro “*Diário de um banana*”), e a extensão do texto, que deve ser “curto” (essas características valem também para os textos informativos didáticos trabalhados nas disciplinas de História e Geografia):

A escola não recebe livros didáticos nem da prefeitura e nem do estado e usa a sistemática da apostila na maioria das disciplinas, não só porque não recebem (embora haja queixas em relação a isso; as professoras sentem que a escola é prejudicada e gostariam de ter o livro didático mesmo que fosse apenas para consulta), mas também porque acham que os livros são “inadequados para os meninos”- acham os livros difíceis, muitas informações textuais, poucas figuras etc.- (DIÁRIO DE CAMPO, 27/2/13- Escola 2).

Norma colocou ainda no quadro partes do texto que tinha no livro didático. Ela já havia comentado que a escolha do livro de História/Geografia levou em consideração a extensão e o “*nível de dificuldade*” dos textos – deveriam ser “curtos e simples”, mas mesmo assim desenvolveu uma estratégia de apresentação desses textos que revela sua compreensão da condição leitora do surdo - (DIÁRIO DE CAMPO, 7/3/13).

Mel diz que trocou o texto indicado pelo PAIC (uma biografia) pelo texto “*A caixa mágica de surpresa*” por que o primeiro era “*muito grande*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2/5/13).

Lena trabalha a fábula do “*Leão e o Rato*”, e antes tinha trabalhado a fábula “*O galo que enganou a raposa*”. Ter palavras (supostamente) conhecidas é um dos critérios de escolha: R: *Por que essa fábula e por que a fábula do galo e da raposa?* Lena: *A leitura é fácil, a compreensão é fácil, tem palavras do conhecimento deles, coisas que já conhecem, tem a presença de imagens e a extensão do texto é reduzida.* Além disso, quiseram aproveitar a experiência e o material que a professora do 4º ano tinha, quanto à fábula do leão (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/13).

Por que um texto curto seria mais “fácil” do que um texto de maior extensão? De fato não é possível estabelecer uma relação tão direta entre a extensão do texto e o seu grau de dificuldade, assim como não é possível decidir antecipadamente se um texto tem ou não uma “linguagem fácil”. Para Chameux (2000), o texto se tornar mais ou menos acessível a partir de uma série de fatores, tais como a familiaridade do leitor com o assunto, com o gênero, o seu

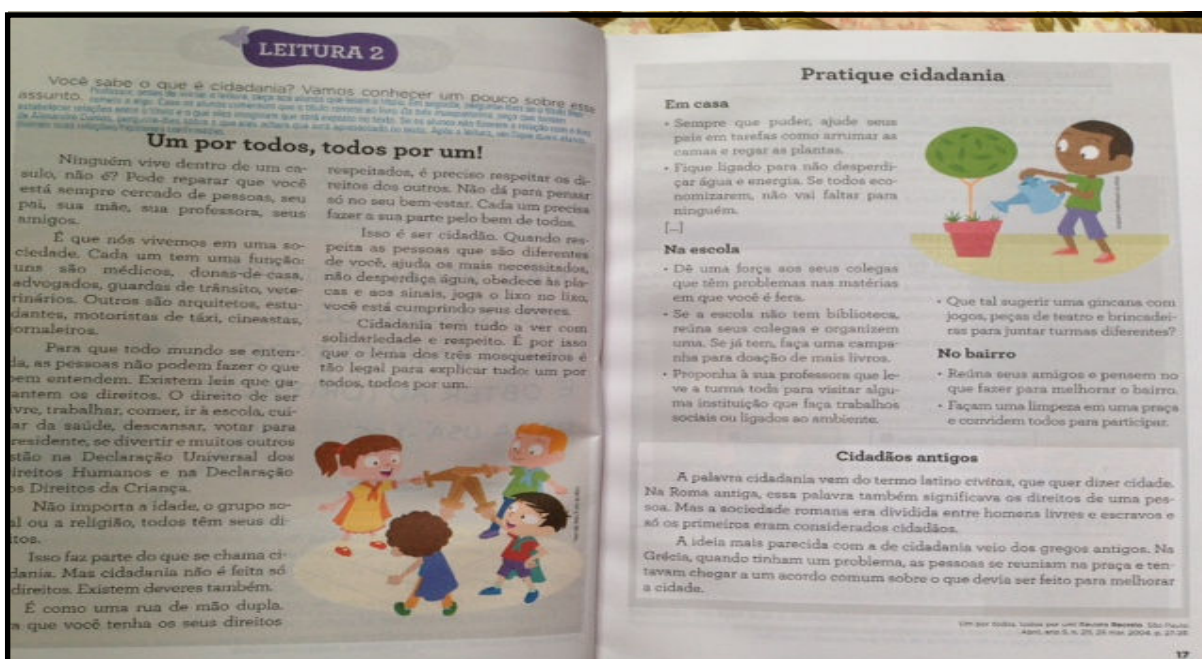
interesse no tema e é claro a qualidade das mediações didáticas de apresentação desse texto. Mas por que se acredita que os textos curtos são fáceis e os longos difíceis? Provavelmente, influências associacionistas de aprendizagem e concepções de língua(gem) mais tradicionais, estruturalistas e cumulativas que pensam a língua como código e o aprendizado da escrita como uma progressão que vai do menor (a letra, a sílaba, a palavra) para o maior (a frase, o texto pequeno, o texto grande).

A crença de que pouco texto (ou texto curto) é mais fácil, acrescida da “infantilização do leitor/escritor surdo” (ou seja, achar que o surdo está sempre ainda se alfabetizando), somadas às dificuldades da professora ouvinte com a Libras levam não apenas a escolher “textos curtos e simples”, mas a reduzir ou “adaptar” os textos disponíveis para serem usados. Ao longo da pesquisa me deparei com inúmeros episódios de modificação dos textos originais. Em alguns deles, o texto original não foi sequer apresentado ao aluno, apenas o modificado, mas na maior parte das vezes, o aluno tinha acesso aos dois (o original e o adaptado) por causa do livro didático que trazia o texto original. Vejamos algumas situações:

1ª SITUAÇÃO:

Lena me explica e mostra que o texto oferecido aos alunos é uma adaptação do que está na apostila. A adaptação dela consiste num resumo (diminuiu bastante a extensão do texto), no qual são suprimidas algumas informações e exemplos que sustentam e ilustram o argumento do autor, assim como são trocadas palavras/expressões - “ninguém vive dentro de um casulo”, troca-se por “ninguém vive isolado”- (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Figura 17 - Texto original “Um por todos e todos por um”



Fonte: CAVEQUIA, Márcia. A escola é nossa- língua portuguesa 5º ano. São Paulo: Scipione (2012).

Figura 18 - Texto “adaptado” “Um por todos e todos por um”

AV: Rua Barbosa, 1970 - Aldeota - 60.115-221 - Fortaleza - Ce
 Telefone: 3101.1391 -
<https://sites.google.com/site/fesonline/>
 Escola Bilingue promovendo acessibilidade e inclusão social
 Aluno (a) _____
 Série _____ turno _____
 professora Aluno (a) _____

ATIVIDADE AVALIATIVA DE PORTUGUÊS

TEXTO

"UM POR TODOS E TODOS POR UM"

Ninguém vive isolado. Estamos sempre cercado de pessoas por todos os lugares; em casa, na rua, na escola... Vivemos em uma sociedade e temos diferentes **grupos** com direitos e deveres.

Para conviver bem nos **grupos**, não podemos fazer o que bem entender: Existem leis que garantem o direito de estudar, cuidar da saúde, ter um lar, uma família e precisam ser respeitadas. Isso significa **CIDADANIA**. Cidadania não é apenas **direitos** mas também **deveres**.

Para que haja cidadania é preciso respeitar os direitos de cada um, isso significa ser **CIDADÃO** e tem tudo a ver com solidariedade e respeito.

LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO

VOCABULÁRIO

Isolado - sozinho, afastar.
Sociedade - conjunto de pessoas que vivem numa cidade, num estado, num país e aceitam as mesmas leis.
Garantem-garantir - dar a certeza
Direito - conjunto de leis que devem ser respeitadas
Respeitar - cumprir, obedecer
Cidadania - qualidade de ser cidadão
Cidadão - pessoas que tem seus direitos e deveres garantidos pela lei.
Conviver - ficar juntos dos outros
Solidariedade - necessidade de ajudar os outros

16/05/2013

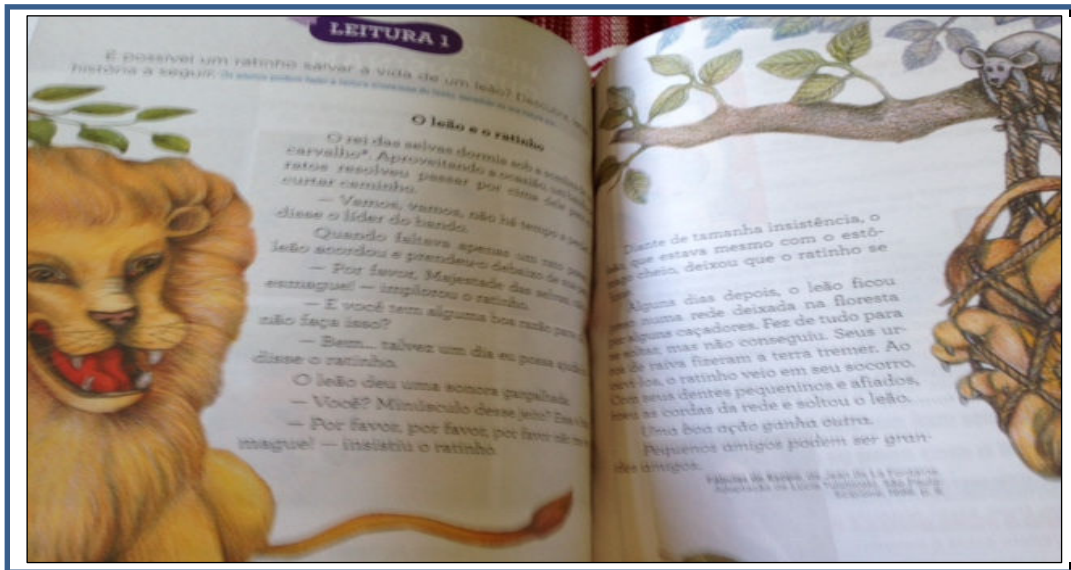
Professora _____
 5º ano _____

Fonte: Elaborado pelas professoras do 5º ano (escola 1).

2ª SITUAÇÃO:

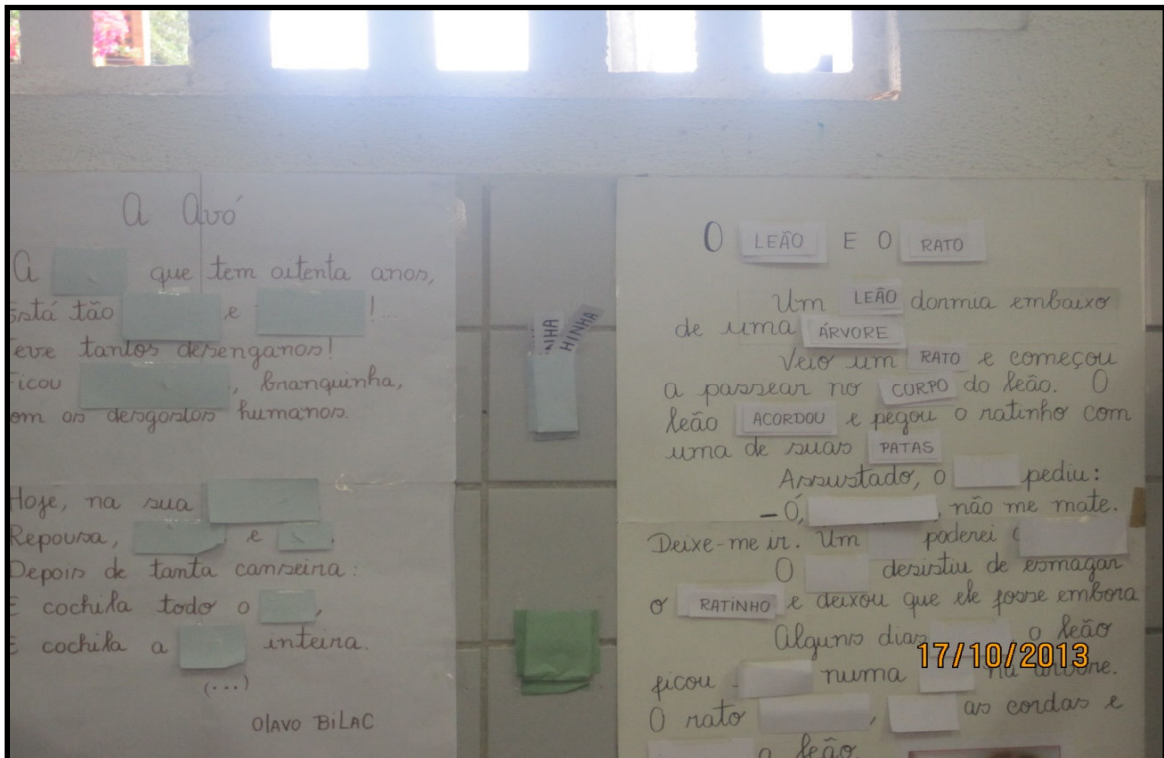
Mel apresenta um texto adaptado do livro didático, era “*O Leão e o Ratinho*”: sobre as adaptações que fez no texto, começa explicando aos alunos que o texto do quadro é um resumo do texto do livro (ela diz “*a história é igual, mas as palavras são diferentes, porque aqui - no livro - tem palavras demais*”). Diz ainda que “*em casa precisam ler o texto todo... experimentar ler*” (faz uma sinalização confusa, acho que quis dizer que devem transpor o que aprender com o texto do cartaz para o texto do livro). Questionada sobre diferenças entre os textos, Mel me explica que “*mudou algumas palavras para ficar mais fácil*”; percebo também que ela omitiu algumas. Por exemplo: Tirou “*espichado*” da frase “*Leão dormia espichado*”; trocou “*daquele poderoso animal*” e “*Felino*” por “*LEÃO*”; trocou “*pequeno roedor*” por “*rato*”. Retirou: “*Peço-lhe que me deixe ir*” e deixou apenas “*Deixe-me ir*”; também em “*Se o fizer, um dia poderei ajudá-lo de alguma maneira*” e deixou “*um dia poderei ajudá-lo*”. Trocou ainda “*animalzinho*” por “*ratinho*”; trocou “*o leão ficou preso na rede de uns caçadores, nisso apareceu um ratinho...*”, por “*o leão ficou preso numa rede na árvore - diz que colocou a palavra *árvore* porque aparece no desenho junto à história - *O rato apareceu*”. Por fim, onde tinha: “*... roeu as cordas e o soltou*”, ela colocou “*roeu as cordas e soltou o leão*” (Me pergunto como as crianças aprenderão a usar sinônimos, elementos de ligação e referentes se não vivenciarem isso na experiência da leitura?). Além dessas trocas informadas por Mel, houve uma considerável redução do texto - por exemplo, praticamente todo o diálogo entre o rato e o leão foi suprimido (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).*

Figura 19 - Texto original “o Leão e o Ratinho”



Fonte: CAVEQUIA, Márcia. A escola é nossa- língua portuguesa 4º ano. São Paulo: Scipione (2012).

Figura 20 - Dois textos adaptados: “A avó” e “O Leão e o Rato”

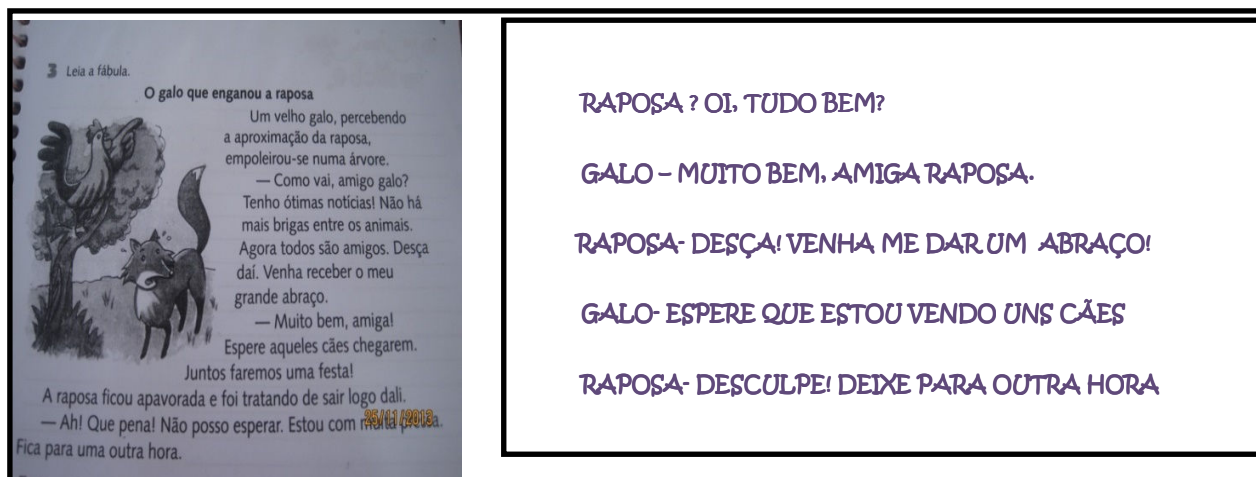


Fonte: Elaboração da profa. Mel (4º ano, escola 1).

SITUAÇÃO 3:

Lena transforma os 3 turnos de fala do texto “*O galo que enganou a raposa*” em 6. Apesar do aumento de turnos há uma evidente redução dos diálogos (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/13).

Figura 21 - Texto original e adaptado “O galo que enganou a raposa”

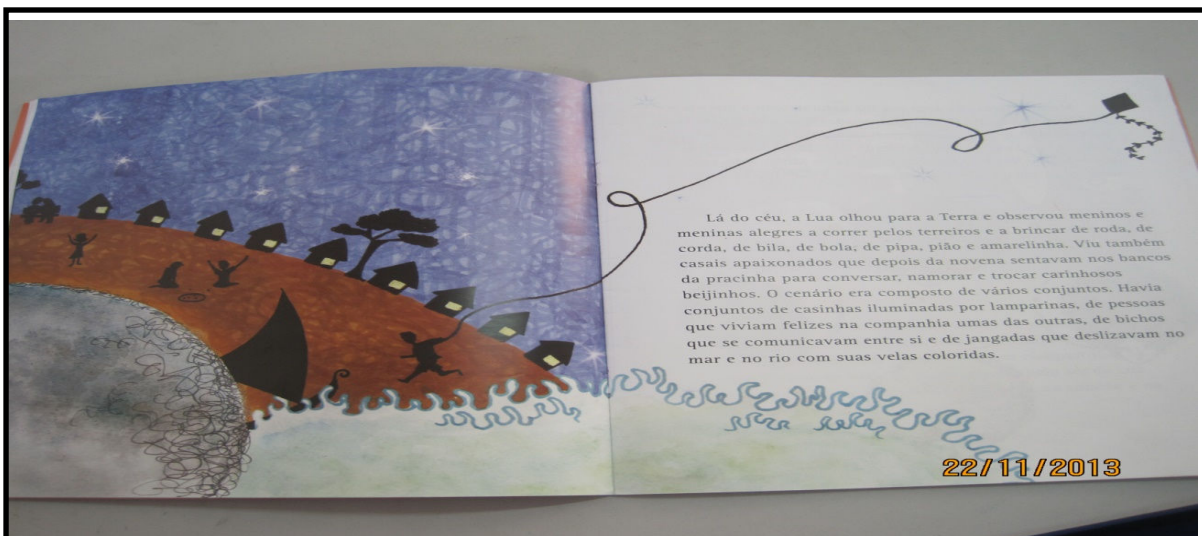


Fonte: Material didático do 5º ano - Livro e reescrita da professora Lena (Escola 1).

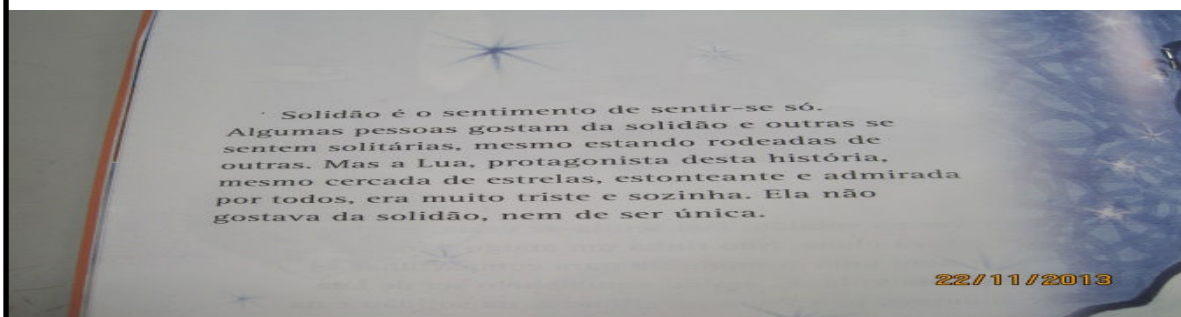
Algumas vezes, o texto apresentado é o original, não havendo um segundo texto adaptado, mas na apresentação (explicação e leitura) a professora faz as reduções. Vejamos em detalhes a explicação do livro “*A bela dança da lua e do sol*” na turma de Mel:

Mel apresenta o livro “*A bela dança do sol e da lua*”. Embora o livro dessa história seja mostrado na íntegra, a explicação/contação feita pela professora reduz consideravelmente o conteúdo de cada página (havia bastante texto em cada página). Pergunto-me se isso é decorrente da dificuldade em Libras e da pressão da supervisão da escola que – para seguir as orientações do PAIC - quer que as professoras trabalhem um livro por semana: A sinalização de Mel parecia limitada, não alcançava o que a história pedia, nem no conteúdo e nem a forma (a história é bem descritiva, quase poética). Vejamos alguns exemplos do que estava no texto versus o que a professora sinalizou (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/13).

Figura 22- Texto da história e a explicação correspondente feita pela professora (Parte I)



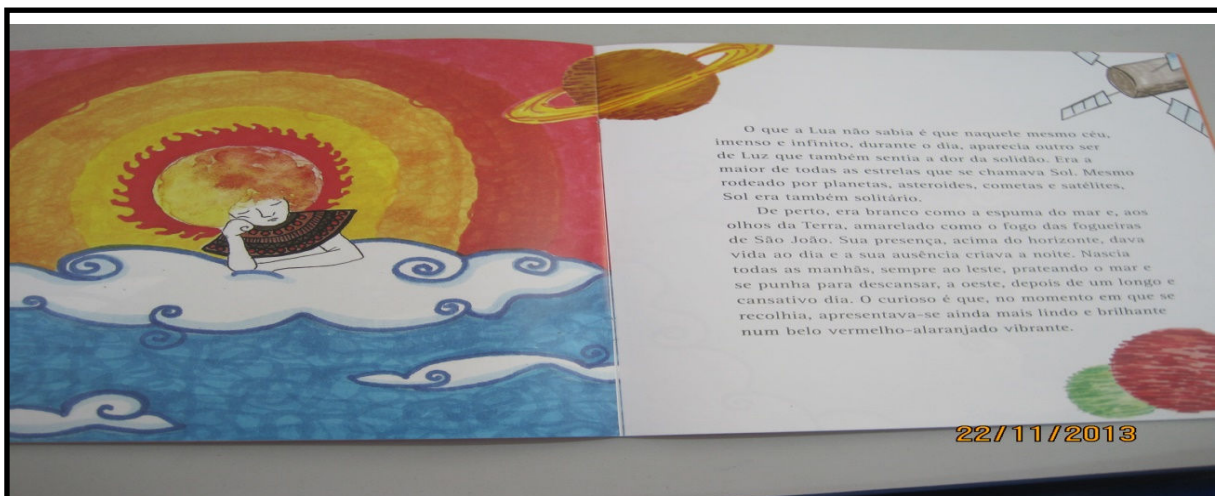
Sinalização da professora: “A lua percebeu... o que crianças fazem? As crianças brincam, soltam Pipa”.



Sinalização da professora: “música... sempre triste, só... olhando... (ela-lua) sorriso nada”.

Fonte: Marcelo Flávio: “A bela dança da lua e do sol”. Fortaleza: SEDUC.

Figura 23 – Texto da história e explicação correspondente feita pela professora (parte II)



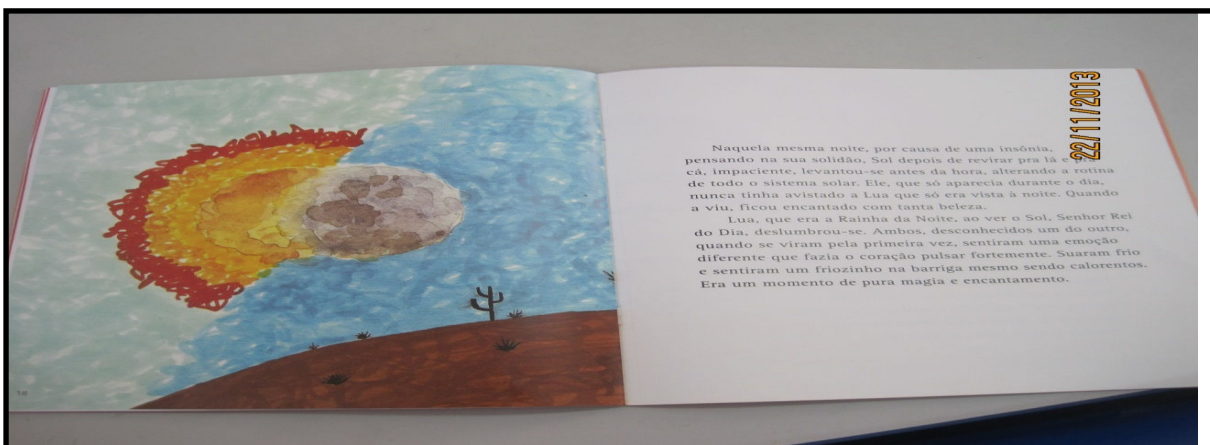
Sinalização da professora: “A lua não sabe, tem outro... quem é esse? (...) É a lua? (uma aluna diz que é o sol). Isso, é o sol! Ele está sorrindo? (alunos mostram que ele está triste) Não, está triste (um aluno mostra os planetas desenhado nas páginas, que também são mencionados no texto escrito, mas Mel não aproveita)... triste também? (parece esperar uma explicação do grupo e a aluna menciona o eclipse). Também triste só”.



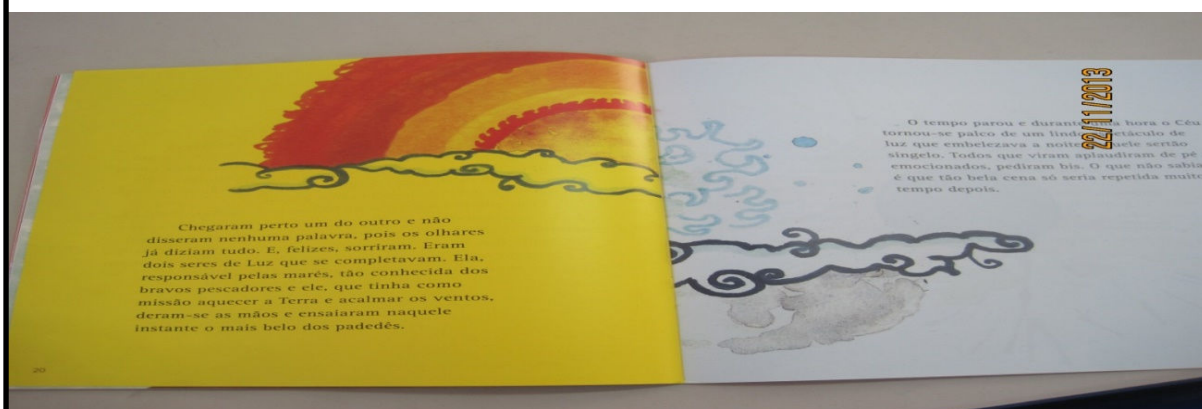
Sinalização da professora: “Ela (lua) já cansada, sempre sentir só... não quer... caminhou... procurando” (Uma aluna tenta dizer o que ela acha que está acontecendo, mas Mel não aproveita o que ela disse. Os alunos V. e D. estão dispersos e agitados, pode ser que a aula/história não esteja prendendo a atenção deles, mas também é provável que estejam atrapalhando bastante a concentração da professora).

Fonte: Fonte: Marcelo Flávio: “A bela dança da lua e do sol”. Fortaleza: SEDUC.

Figura 24 - Texto da história e a explicação correspondente feita pela professora (parte III)



Sinalização da professora: (faz a configuração do classificador para sol e lua – redondos – e os junta, mas apenas um tocando o outro, não sinaliza o eclipse propriamente dito. Os alunos descrevem a cena e C. pergunta se são namorados). “*se olham... não conheço... rosto suando (erra configuração de mão)... estômago revirado... queixo caído/admirado... iguais... se olham*”.



Sinalização da professora: “silêncio... se olharam (a aula foi interrompida nesse momento) (...) Percebeu... tudo acabou... água (marés) baixou/se acalmou, vento se acalmou. Aponta para o relógio (tempo?) acabou (creio que quis dizer parou), nada “aproveita” (creio que quis dizer “acontece”). Vida, mundo... sol e lua se olhando, parou.... mundo parou, não gira.



Sinalização da professora: “*Sol, Lua responsável, mar... mundo, sol, lua... se sol, lua juntos, pode? Não... mundo. Entendi... sol e lua não podem ficar juntos... sol e lua andam e se olham fica igual (D. mostrou fica imóvel). Entenderam? Por isso...*” (A. E. interrompe e diz “tempo/hora noite sol, sol, sol... mundo parado”). Mel: “*Isso mesmo! Você entendeu!* (Mel volta a dizer que não pode a Lua e Sol juntos, mas C. contesta: *Pode sim!*)”.

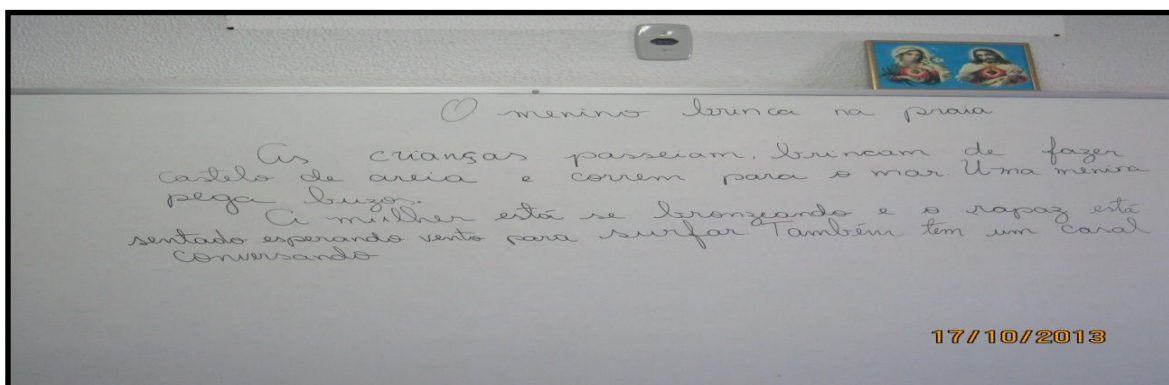
Fonte: Marcelo Flávio: “A bela dança da lua e do sol”. Fortaleza: SEDUC.

É difícil não pensar que a redução feita no texto, seja nele escrito ou sinalizado, não seja (também) uma consequência das dificuldades das professoras com a L2 Libras. Mais do que apontar essa fragilidade, gostaríamos de refletir sobre as condições oferecidas a essas e outras professoras para trabalhar em contextos bilíngues. Sabemos que as 4 professoras participantes da pesquisa têm formação em cursos de Libras oferecidos na cidade (com carga horária de mais de 400h), porém as exigências para uma atuação didática efetivamente bilíngue, especialmente no que diz respeito ao ensino do Português - L2 de seus alunos - vão além. A leitura ou as explicações do texto envolvem tradução - dominar uma língua não significa saber traduzi-la -, envolve a capacidade de lidar com os recursos narrativos em língua de sinais, explorando o uso do espaço e os classificadores. Não é tarefa simples e pensar um ensino de Português 2ª língua para surdos passa também por oferecer um suporte adicional à preparação da apresentação dos textos.

As dificuldades para apresentar o texto levam ao “enxugamento” ou resumo dele. Levam também a uma abordagem que negligencia a narração da história (no caso dos gêneros narrativos, como foram os que mencionamos a pouco). No último exemplo mencionado (texto “A bela dança da lua e do sol”, na turma da Mel) é bem evidente que a professora não conta exatamente a história e sim descreve as figuras do texto. A narração torna-se uma descrição. Isso aconteceu em outras turmas, tanto em situações de leitura quanto de produção de escrita:

Neste caso não foi a explicação do texto e sim a produção de um texto coletivo em que a professora era a escriba; deveriam escrever o texto a partir de uma figura, mas o resultado final foi a descrição da figura (não me parece que seja ao acaso, mas consequência da necessidade das professoras de tornarem o texto concreto, visível, identificável na imagem); A produção textual feita coletivamente pela turma da Agnes é completamente descritiva (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Figura 25 - Produção escrita a partir de uma imagem



Fonte: Sala do 4º ano (escola 2).

Além de quererem textos “curtos”, “simples” e com imagens, as professoras apontaram também outras características que gostam de ver nos textos. Uma delas é a presença de temáticas da realidade do aluno, como relatou Lena em 23/9, que diz que selecionou dois episódios específicos do livro “*Diário de um banana*” porque falam de escola e também trazem temáticas que ela identifica na turma, como por exemplo, “*preguiça*” e “*aniversários*”. Outro elemento que agrada as professoras é a presença de palavras conhecidas, ou que aparecem com frequência no cotidiano dos alunos (em 20/11, Norma deixa as palavras “aldeia” e “alfinete” para o final, porque considera palavras difíceis, já que não fazem parte do cotidiano da criança). Por fim, escolhe-se o texto porque é barato, acessível, tem definição de palavras e pode ajudar em outras disciplinas:

Mel trabalha com os alunos o livro “*Tchibum no mundo*”: Quando cheguei passava um vídeo em que o intérprete Verlaine sinalizava o texto “TCHIBUM NO MUNDO”, livro da Natura que ela comprou e deu um para cada aluno. Diz que viu esse livro (a Natura, empresa de cosméticos vende) e gostou por que “*achou o texto acessível e que tem definições de palavras*”, além disso, o livro era barato e ela pode comprar um exemplar para cada aluno. Mandou também um exemplar para o prof. Antônio, para ver se ele aproveita o livro também na disciplina de Ciências. Mel diz que o livro é bom porque dá o significado das palavras (DIÁRIO DE CAMPO, 5/12/13).

Para finalizar esse tópico, gostaríamos de mencionar algo sobre os livros didáticos adotados pelas professoras. Percebemos que há autonomia delas em relação às propostas dos livros e que, ou elas elaboram o próprio material (especialmente as da escola 2 que elaboraram sua própria apostila), ou sentem-se a vontade para consultar diferentes materiais e escolher o que achar melhor (na escola 1 adotam um livro didático específico, além do livro do PAIC, mas as professoras têm liberdade de trazer atividades de outros livros, da internet ou elas mesmas elaborarem). Apesar da autonomia, as professoras reivindicam materiais e livros didáticos mais direcionados ao ensino para o surdo. Vejamos o que nos diz Mel:

Conversei com Mel sobre os materiais/livros didáticos: R: *Tem usado mais o PAIC ou o livro didático?* M: *O PAIC* R: *Por quê? Você prefere ou a escola que pede?* M: *A escola pede... e eu prefiro também porque é mais direcionado. Embora, tenha textos que não dá para trabalhar com eles (curioso, a única inadequação serem os textos... justamente o texto. O que pode ter um texto para que não possa ser lido por um surdo?). A professora se queixa e diz que o bom mesmo seria um material e um método próprio para o surdo, mas que, segundo ela não existe.* R: *Não tem? Com certeza?* Mel: *Eu não conheço... só tem aqui na biblioteca um verde e roxo...* R: *Os do MEC?* M: *É! Mas são complicados...* R: *Você conhece algum outro?* M: *Não.* Mel acha que esse material deve ser produzido pelos pesquisadores que estudam o assunto. R: *E no curso de “Ensino de Português para surdos” do CREAEC (que ela esta cursando)?* M: *Vimos mais tópicos gerais, como “Identidade surda”.* R: *Nada específico do ensino de Português?* M: *Não... só nossa experiência, a de cada um (que frequenta o curso), mas que não mostra um método específico.* R: *(um método específico) vale mais do que a experiência de cada um?* M: *Mais ou menos... a experiência é importante, mas precisa algo fruto da pesquisa, de uma*

elaboração maior. Mel fala que ela fez pela lógica dela e dá exemplo com a Matemática. Diz que gosta de ela mesma criar as atividades. Mostra-me uma de Geografia que ia fazer hoje, mas que não vai mais porque não tinha datashow pra usar. Fala das dificuldades de elaborar as atividades por causa do manejo do computador - diz que recentemente o computador dela deu problemas e perdeu arquivos. O da escola é mais complicado porque é Linux - (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

6.1.3 Para que serve um texto?

Em sociedades letradas como a nossa, a escrita passa a mediar uma série de práticas sociais importantes nos mais diferentes espaços, na comunidade, no trabalho, no lazer, na família etc. (MARCUSCHI, 2001). Acessamos a escrita para nos locomover, lendo o nome do ônibus que iremos tomar ou verificando o nome da rua que queremos chegar, para nos alimentar, lendo os rótulos dos supermercados, o cardápio do restaurante e a receita do prato que queremos preparar, e usamos a escrita também para nos divertir, lendo literatura, gibis, assistindo a filmes com legenda, só para citar alguns poucos exemplos. Recebemos informação por meio da escrita, lendo jornal ou sites de informação na internet, usamos a escrita para trabalhar, para reivindicar nossos direitos através de petições e peças de processo, também usamos a escrita para nos comunicarmos e até namorarmos através de sites e aplicativos de relacionamentos, além das boas e velhas cartas de amor. Através da escrita, reclamamos, pedimos, mandamos, expressamos afeto, argumentamos, defendemos ideias, enfim (inter)agimos na e com a sociedade.

Todas essas práticas são mediadas pela escrita e acontecem através de textos. Quando levamos os diferentes gêneros textuais para dentro da sala de aula, o fazemos para que o aluno aprenda como usar a escrita fora dela. As inúmeras demandas comunicativas que temos fora da escola deveriam orientar o trabalho dentro dela, mas infelizmente, nem sempre é isso que acontece. A escola acaba invertendo a “ordem dos fatores” e secundariza o trabalho de leitura e produção com foco no uso e na função dos textos, trazendo para primeiro plano a caracterização dos aspectos gramaticais da língua. Separação de sílabas, encontros vocálicos e consonantais, por exemplo, são, às vezes, estudados sem que o aluno jamais tenha se deparado com a necessidade real de separar uma palavra (isso acontece no texto escrito à mão, quando a linha na qual a palavra estava sendo escrita acaba e tendo que ir para a linha de baixo a palavra precisará ser segmentada).

Nas escolas pesquisadas, o fenômeno se repete. Há evidências de que a gramática (ou a análise do código) ainda é a soberana no terreno do ensino do Português. A avaliação que eu presenciei na turma de Lena em 30/10 mostra isso: Das quatro questões (Português), duas eram de gramática (tipos de frase e adjetivo) e duas eram relativas ao texto (sendo que uma sobre o gênero do texto e apenas uma de compreensão leitora) e as questões de gramática não se relacionavam ao texto. Outra evidência, na mesma escola e turma, é o plano curricular para o ensino de Português (que ninguém sabe quando e nem quem elaborou). Propõe uma meta de desenvolver competências tais como “reconhecer os diferentes gêneros e produzir textos com autonomia e atentos às condições de produção e às diferentes funções comunicativas da escrita”, entretanto quando olhamos o conteúdo e o detalhamento do conteúdo há apenas tópicos de gramática e nada referente à questão textual.

Figura 26 - Plano curricular para o ensino de Português do 5º ano da escola 1

PLANO CURRICULAR		
NÍVEL: FUNDAMENTAL MODALIDADE: ESPECIAL SÉRIE: 5º ANO DISCIPLINA DE PORTUGUÊS Ano 2011		
COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	DETALHAMENTO DE CONTEÚDO
1. Conhecer textos escritos interpretando-os em língua de sinais, percebendo que a leitura é uma atividade ligada à escrita, tendo como objetivo primordial sua compreensão. 2. Reconhecer diferentes gêneros textuais, considerando o tema e os recursos formais utilizados pelo autor. 3. Ter autonomia na produção escrita de textos que atendam a diferentes funções comunicativas 4. Produzir textos, considerando as condições e especificidades da produção. 5. <i>Essencialidade da leitura para a compreensão dos diversos tipos de textos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sílabas ✓ Encontro vocálico e consonantal ✓ Acentuação ✓ Sinônimo, antônimo ✓ Sinais de pontuação ✓ Produção textual 	1º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> - Separação de sílabas - Ditongo, tritongo e dígrafos - Sinônimo, antônimo e homônimos - Emprego dos acentos: agudo, circunflexo e til - Emprego dos sinais: final, interrogação, exclamação, dois pontos, travessão e aspas. - Construção de frases
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Frase ✓ Artigo ✓ Substantivo ✓ Gênero dos substantivos ✓ Número dos substantivos ✓ Grau dos substantivos 	2º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> - Frase imperativa - Definido, indefinido - Próprio, comum, simples, composto, promotivo, derivado e coletivo - Formação de plural e plural de substantivos compostos - Aumentativo, diminutivo e plural de diminutivos
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adjetivo ✓ Grau dos adjetivos ✓ Adjetivos pátrios ✓ Numeral ✓ Pronomes ✓ Verbo 	3º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> - Gênero, número e locução (Libras) - Grau comparativo e superlativo - Sinais dos estados brasileiros em língua de sinais - tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos - Conjugação dos verbos
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbo ✓ Conjugação dos verbos regulares ✓ Sujeito e predicado ✓ Advérbio ✓ Conjunção ✓ Interjeição 	4º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> - Pessoa e número dos verbos - Tempos dos verbos - Modos dos verbos - sujeito simples e composto - Produção de textos empregando sujeito e predicado

Fonte: Escola 1.

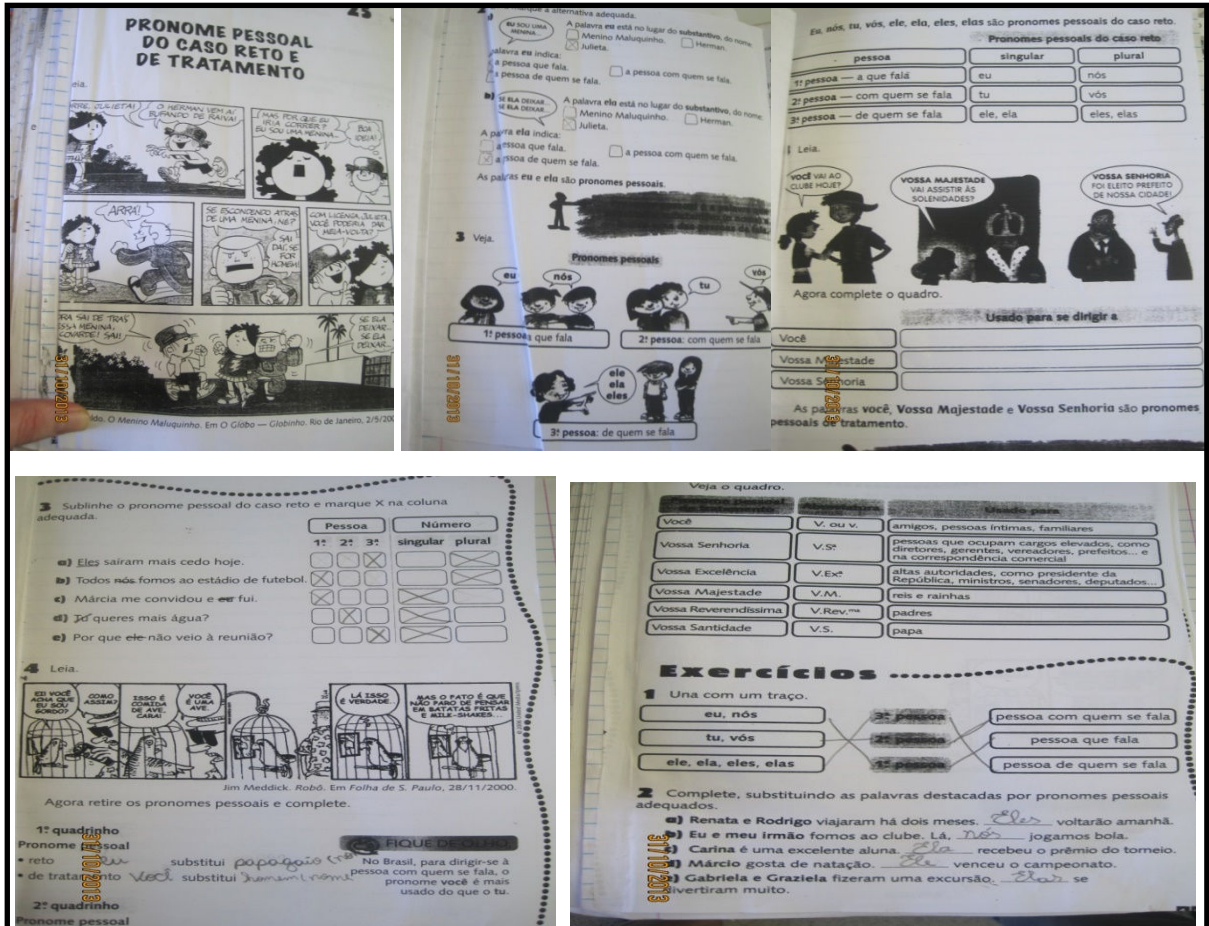
Presenciei um número maior de eventos didáticos, nas aulas de língua portuguesa, relacionados à gramática do que ao estudo e uso do texto (não por acaso, Agnes me diz que faz questão de ter um caderno para “Português” e um separado para “produção textual”):

A atividade que seguiu a ordenação dos nomes na página 34 ia na mesma linha da anterior. Havia grupos de palavras com quatro nomes (animais, locais de venda, etc.) variados para que as crianças colocassem na ordem alfabética, sendo que a cada novo grupo de palavras tinha um número maior de letras iguais (no primeiro grupo a 1ª letra era igual, no 2º grupo a 1ª e a 2ª, e assim por diante). Fiquei me perguntando se encontraria mais leitura e escrita propriamente dita em outras disciplinas como História e Geografia, já que no Português estavam aparecendo mais atividades gramaticais, de análise do código (DIÁRIO DE CAMPO, 15/3/13, TURMA DE NORMA).

Agnes me mostra as atividades trabalhadas pela manhã. Várias questões sobre pronome, algumas vinculadas ao texto - uma tirinha do menino maluquinho - que

vem junto das atividades. Eu não estava presente, mas deduzi que o texto estava lá apenas como pretexto para trabalhar o pronome - até porque não havia nenhuma questão de compreensão leitora ou sobre o gênero - (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Figura 27 - Atividades com foco exclusivo na gramática.



Fonte: Material didático 4º ano (escola 2).

Nos exemplos mencionados acima, a aula (ou a unidade do livro didático) começam com um texto. O texto está presente, e - na teoria - é o ponto de partida da aula, mas observamos que - na prática - a condução da professora (ou do livro) negligencia o texto. Ainda que mencionado ou lido, o texto não mobiliza (ou mobiliza pouco) reflexões de uso, de leitura ou de produção, e acaba funcionando como “pretexto para o reconhecimento e classificação das unidades e de suas definições morfosintáticas” (ANTUNES, 2009, p.52), ou seja, o foco ainda são palavras e frases para análise gramatical, à diferença que a professora tira do texto essas palavras e frases (o que as leva, às vezes, a escolher o texto em função do tópico gramatical que será trabalhado):

Agnes me diz que as professoras do 4º ano escolheram o texto “*Girassol: flor do sol*” porque vinha junto do tópico gramatical que queriam trabalhar (“frase e ponto final”), mas Agnes ressalta que ela tem mais preocupação e gasta mais tempo com a

parte do texto do que as outras professoras do 4º e que acha que talvez isso aconteça porque ela tem uma formação em Letras - Agnes ainda reforça depois que “*este é um texto profundo, não devo ficar só na frase ou no ponto final*”- (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Cheguei à sala da Mel e formavam um quadrado com as carteiras dos alunos, e o livro estava apoiado na parede. O livro era “*A última árvore do mundo*”. Parece que ia começar a contar, mas ao invés disso, a professora explora categorias gramaticais (me disse depois que tinha contado a história antes de eu chegar. Como cheguei 8:15h e a aula começa depois de 7:30, imagino que tenha sido uma exploração rápida). Na mesa, junto com o livro tem “plaquinhas” de papel com os nomes “SUBSTANTIVO”, “ADJETIVO”, e “ARTIGO” (esse último parece ter sido introduzido hoje). Apesar de (aparentemente) usar o texto (aponta frases, e elementos da frase, aponta palavras, pede para os alunos verificarem qual o artigo que vem junto de determinada palavra), não se apropria efetivamente da história do texto, fazendo com que parte dos argumentos que ela usa para mostrar a diferença entre artigos definidos e indefinidos não faça sentido para o aluno (apenas o contexto mostraria se “conhece” ou não, se o substantivo em questão era um “específico” e por isso usaria o artigo definido): Sinalização bem confusa: “AGORA...TUDO... ARTIGO... AGORA (SE) EU ESCOLHER UM FLOR BONITA... EXEMPLO (abre o livro e mostra uma frase/palavra e mostra a imagem da flor que tem na página junto com a frase). ESSA FLOR QUER? ESCOLHA ESSA? É QUALQUER FLOR? NÃO. QUALQUER (aponta para o nome “Uma” do papel)? NÃO. ESSA, “A”. (então pega um “A” já escrito em um cartão e coloca junto da frase “flor cheirosa”). TAMBÉM ARTIGO”. Vejamos como a explicação ficou excessivamente teórica (metalinguística): Com as duas placas no centro da mesa (“artigo definido” e “artigo indefinido”) as crianças acabam se dedicando a comparar as escritas e chegam a conclusão que a única diferença é o “IN” de “indefinido”, então Mel diz que “In” é “NÃO”. Insistindo no “conhece” e “não conhece” pede para as crianças colocarem qual artigo (cada artigo estava numa plaquinha) é de qual grupo. Vão colocando aleatoriamente e quando colocam “uma” nos artigos definidos, Mel apenas diz que não está certo e coloca junto do outro grupo (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

No exemplo acima, a professora se empenha em estabelecer uma relação entre a atividade – de classificação dos artigos – e o texto, mas acaba tendo dificuldades e o link estabelecido é tão superficial que não fornece a contextualização necessária para que os alunos compreendam quando usar o artigo definido e quando usar o indefinido (lembrando que essa categoria gramatical não é lexicalizada na Libras, o que traz dificuldades adicionais para a professora que ensina português para o surdo). Algumas vezes, todavia, o texto não aparece nem mesmo como “pretexto” para pensar os tópicos gramaticais, que acabam sendo demonstrados e explorados a partir de palavras ou frases isoladas. Sem nenhum “fragmento de contexto” a tarefa de entender a gramática de uma L2 se torna quase uma missão impossível:

Observo a aula de Lena sobre “adjetivos”. No TD vem um texto (história em quadrinhos) que foi explorado apenas quanto à questão dos adjetivos. Depois disso a professora me relata o trabalho que vem fazendo com os gêneros “bilhete” e “anúncio”, mas que não foram incluídos na aula de hoje: R: *Você me disse que agora está trabalhando o bilhete, mas na aula de hoje não apareceu*. Lena: *Tenho que organizar melhor o tempo...* R: *... Embora tenha aparecido outro tipo de texto, a “História em quadrinhos”,... você explorou adjetivos, substantivos...* Lena: *É, foi gramática*. R: *As vezes o texto e esses outros conteúdos (gramática) se encontram nas aulas?* Lena: *Não...* (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/13).

Norma me mostra o vasto conjunto de atividades da apostila, mais um ditado feito durante os últimos três dias. O assunto é controverso, “Diferença entre o “I” e o “U” no final das sílabas” e em todas as atividades as palavras são sempre as mesmas (inclusive a de hoje que é a soletração de cada palavra: Vê a palavra, tenta adivinhar o sinal e depois sem ver tenta soletrar a palavra. Terminado toda a longa lista de palavras, a professora faz novamente um espécie de ditado). As palavras são as mesmas em todas as atividades e completamente fora de qualquer (con)texto: As crianças só tem o código, a palavra escrita para se guiar e chegar ao significado. Não há assunto, não há texto, não há elo semântico entre elas e, ainda por cima, são palavras semelhantes na terminação (“*chapéu*”, “*troféu*”, “*papel*”, “*anel*”, etc.), o que gera confusão, dificuldade para diferenciar. O único elemento agregador delas é a semelhança fonética da terminação, mas que não é percebida por esses alunos. Talvez, intuitivamente a professora, saiba disso e quando as crianças erram, ela passa a fazer mímica ou dar dicas - por exemplo em “*chapéu*”, diz: “usa para proteger do sol, usa na festa junina” - (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

Antunes (2009) nos alerta quanto às “simplificações”, de achar que porque retiramos do texto os elementos de análise gramatical, estaríamos alinhados a uma perspectiva mais discursiva, interativa de ensino da língua. O texto não deve ser “pretexto” para análise metalinguística e deve ganhar o protagonismo através de atividades que exploram a sua dimensão funcional. A reflexão sobre a língua, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, não deve se sobrepor às experiências de produção e compreensão. Isso não quer dizer que não seja importante pensar sobre a língua (desde que não se ocupe a maior parte do tempo com isso), mas que deve acontecer a serviço da produção e da compreensão do texto. De acordo com os PCN língua portuguesa, a reflexão sobre a língua deve ser conduzida de tal forma que leve a uma maior qualidade no uso da linguagem e que as situações de reflexão sobre a língua ocorrida nas séries iniciais se dê através de atividades “epilinguísticas” (e não metalinguísticas), ou seja, que ocorram “em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (...) e que o lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais” (BRASIL, 2000, p.39).

Dessa forma gostaríamos de mencionar também algumas das tentativas das professoras de abordar a gramática, a reflexão sobre a língua em consonância com o texto, tentando explicitar os tópicos gramaticais que favorecessem a compressão ou a produção do texto:

Mel explica sobre adjetivos e depois busca com os alunos os adjetivos da avó do texto “*A avó*”: Mel tenta lembrar “substantivo” e explicar “adjetivo” com uma Libras aporuguesada e para reforçar ou clarificar o que está sinalizando escreve coisas em Português no quadro. Depois de dar um adjetivo para si e para cada um dos alunos (as crianças ajudam), pergunta sobre: “o adjetivo da avó do texto”. C. diz: “*Rosto alegre*”, depois Mel dá outras características, “*pele macia*”... (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Lena produz com as alunas os dias do “Diário” que não havia sido feito em casa. A professora aproveita para salientar o que significa o ponto de exclamação (!), na

frase “Chato!” e o pronome “Eu” na frase “Eu cansada!” (diz que o “eu” é “próprio pensar” e o “ela” é “outra”. Na mesma aula, trabalhando o texto “*Um dia de cão*” - *diário de um banana* - explora também os pronomes com trechos do texto, ex: “Ele saiu para trabalhar: a) Pai b) Menino c) Cachorro” - Quer que os alunos identifique quem é “Ele”, mas não indica onde está no texto - (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Para finalizar esse tópico gostaríamos de comentar uma particularidade do tratamento dado ao texto, em alguns episódios presenciados na escola 2. O texto, além de ser utilizado como “pretexto” para análise linguística também foi utilizado como pretexto para abordar ensinamentos morais e comportamentais. A preocupação com essas questões parecia mobilizar a escola 2 de tal forma que determinadas temáticas do texto (absolutamente secundárias para a compreensão do texto em si) eram destacadas e explanadas por um longo tempo. Em algumas situações o texto chegou a ser modificado para contemplar os “ensinamentos” que a professora queria passar. Vejamos duas situações:

Sônia e Norma contando a história da Eva Furnari através de gravuras ampliadas. Na 2ª gravura: Norma faz uma descrição do que está lá, e acrescenta “*o gato pega a varinha sem pedir... está certo? Não! Precisa pedir.*” (parece preocupada com ensinamentos morais. Vi depois que tanto ela como a profa. Sônia fizeram intervenções na história por esta motivação). Depois escreve frases para as gravuras e na 4ª gravura transforma a imagem da garrafa de refrigerante em suco. Observo também que na 4ª frase, embora haja uma imagem bastante semelhante a uma garrafa de refrigerante, a professora não aceita quando as crianças propõem “*tomou o refrigerante*”. Diz-me que colocou “*suco*” no texto, por que é mais saudável (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/13).

Norma (antes dela, a escola) faz uma “adaptação” no texto “*A mochila de Mariela*” e dentre as mudanças está a seguinte: troca “*Tem boneca de flanela, um diário e um bilhete de Isabela*” por “*Tem régua, cola, livro, uma agenda, uma borracha*”. Uma troca nada linguística. Critérios comportamentais devem ter guiado a mudança (durante a exploração do texto, pude confirmar isso. Norma salienta a importância do estudo). Como desdobramento dessa adaptação apresenta objetos da mochila para os alunos, inclusive objetos “perigosos” que não estão na mochila e nem no texto. Mostra os objetos “perigosos” (adjetivação dada por ela) como a “faca” e o “fósforo” que não aparecem no texto, e pergunta ao grupo “se **PODE** ter na mochila”. As crianças dizem que não, pois “é perigoso, a polícia prende” (já observei em aulas anteriores o texto sendo modificado para que algum ensinamento moral/comportamental pudesse ser explorado. Assim, será que não se estabelece uma confusão sobre o conteúdo do texto, com a forma de exploração proposta pela professora? Em alguns objetos, as crianças confirmavam que sim “podia estar na mochila”, mas não aparecia no texto - acho que houve uma confusão entre “**PODER**” estar na mochila e estar na mochila, como mostra o texto). Ainda na mesma aula do dia 11/9, Norma prossegue apresentando os objetos e um deles é o “*Chocolate*” que também não está na mochila de Mariela no texto. Vejamos o que o chocolate desencadeia: A professora diz para o grupo que ao final vai “perguntar todas as palavras e quem souber vai ganhar o chocolate (que está entre os objetos que ela levou)”. Mostra para o grupo os bombons e chicletes (tudo dentre os objetos) e explica que não pode comer todo dia, pois dá dor de barriga e cárie. Norma gasta vários minutos com essa argumentação sobre higiene dental, fala sobre escovação, hálito e faz desenho dos dentes no quadro. Depois da longa explicação sobre “dentes” volta pra o texto e recapitula (mais uma vez) o que tem na mochila (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

Figura 28 - Comparação entre o texto original e o texto adaptado

TEXTO ORIGINAL	TEXTO “ADAPTADO”
<u>A MOCHILA DE MARIELA</u>	<u>A MOCHILA DE MARIELA</u>
É uma mochila amarela.	É uma mochila amarela
Que é que ela guarda nela?	O que tem nela?
Guarda álbum de figurinha,	Tem figurinhas,
Guarda um colar de conchinhas,	Tem bolinhas,
Um chaveiro, uma fivela,	Um chaveiro, uma fivela,
Dois cadernos, três canetas,	Dois cadernos, três canetas,
Tinta verde, tinta preta	Tinta verde, tinta preta
E um estojo de aquarela.	E um estojo.
Ainda tem mais, Mariela	Tem mais, Mariela,
Nessa mochila amarela?	Nessa mochila amarela?
Tem boneca de flanela,	Tem régua, cola, livro
Um diário e um bilhete de Isabela.	Uma agenda
Um chocolate em tablete, dois chicletes	Uma borracha.
E um pão com mortadela.	Um chocolate, dois chicletes
	E um pão com mortadela.
Um dia me dá carona Mariela	Um dia me dá carona Mariela
Nessa mochila amarela?	Nessa mochila amarela?

Fonte: Apostila do 3º ano (escola 2).

6.1.4 Frase + frase = texto? Palavra + palavra = frase?

Nas escolas pesquisadas observamos que a escolha dos textos é guiada (também) pela sua extensão. Os textos considerados “bons” para trabalhar são os textos “curtos”, assim, se os textos disponíveis não são curtos o suficiente, a professora “adapta” o texto reduzindo-o a uma unidade menor e sem os elementos que ela considera como difíceis. Em uma lógica cumulativa de trabalho com a língua - que parece também orientar nossas professoras - quanto menos palavras, mais fácil; assim, não nos surpreendeu perceber que, ao final do ano letivo de observação, muitas das atividades de leitura e principalmente de produção escrita que observamos tinham como parâmetro a “frase” e não o texto. Vejamos dois episódios:

Lena me mostra a “produção textual/de escrita” de seus alunos, ocorrida recentemente. Lena está orgulhosa dos textos escritos e destaca o de L. de apenas 3 linhas - depois descubro na conversa que o comando dado foi: “Façam **frases** sobre o texto lido”- (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Mel entrega folhas xerocopiadas com 6 imagens do texto “o leão e o rato”, ao lado, linhas para que os alunos escrevessem. Pelo que pude perceber a expectativa da professora era que FRASES fossem escritas (por que não um texto?) descrevendo as imagens de cada quadro. Espera que os alunos hoje consultem o cartaz para retirar os trechos de lá (de fato é uma cópia, mas ter que selecionar o que copiar, parece elevar a atividade a algo mais do que cópia). Durante a atividade: A.E. escreve palavras soltas e K. reclama da colega: “É FRASE!”. A.E. protesta: “ASSIM PALAVRA, NORMAL”. Mel intervém: “Não, tem que ser frases (mostra o texto com frases)”. Outras crianças também colocam apenas palavras. É interessante que não estão tentando copiar, mas selecionar partes do texto, ainda que sejam só palavras. Ra. parece ficar confusa quando mostra o trabalho para Mel e ela manda “ESCOLHER FRASES”. Ra. parece não saber quais daquelas frases colocar. A aluna então pergunta e a professora diz que explicou anteriormente cada uma das figuras e deixou claro que a escrita/texto feito nas linhas ao lado da figura, deveria corresponder a essa figura. Depois do intervalo: Ra. escreve palavras e Mel insiste nas frases: “é pra buscar na cartolina (no texto escrito na cartolina)”. V. entregou as folhas dele só com palavras escritas (nada de frases) e Mel aceitou, mas a colega Ra. parecia inconformada: Ra: *Ele fez?* Mel: *Só palavras... tem preguiça de fazer as frases* (por que as crianças resistem em fazer as frases? Será uma consequência do trabalho intenso focado em palavras apenas? Inclusive nas informações que pediriam uma frase, como por exemplo nos trechos “preso numa rede” e “alguns dias depois”, a tradução foi apenas “preso” e “depois”). Depois na hora da correção da tarefa: No quadro tem colado cada uma das 6 gravuras e Mel vai colocando (apenas uma) frase para cada figura (porque só uma frase? As frases não dialogam, assim não há na produção textual nenhum único elemento mais funcional, de conexão. Além disso são sempre frases com a mesma estrutura: “O leão dorme...”, “O leão acordou e pegou o ratinho”). Mel está aborrecida com a turma, diz que muitos “estavam com preguiça” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Figura 29 - Produção textual a partir das imagens



Fonte: Material didático turma do 4º ano (escola 1).

Há uma forte tradição na educação de crianças - surdas ou ouvintes - de achar que só é possível ler ou produzir um texto quando o aluno já sabe fazer frases, e as frases só poderiam ser pedidas quando - supostamente o aluno já conhecesse as palavras (que por sua

vez seriam propostas quando o aluno dominasse as sílabas e letras). Essa é uma visão hierarquizada da língua que nega o texto como uma unidade/totalidade cujas partes só fazem sentido a partir do todo. No processo de aprender a ler/escrever e a se comunicar, nós aprendemos o que são as palavras porque vemos as frases e nós conseguiremos compreender a unidade frase se mantivermos a referência do texto. Texto, frase e palavra chegam para o leitor e para o escritor ao mesmo tempo.

Na prática, parece ser difícil romper com essa tradição hierarquizada da língua. Essa dificuldade se potencializa, porque os alunos também acabam internalizando a ideia que escrever um texto é mais difícil do que escrever frases e fazer as frases é mais difícil do que escrever as palavras, como vimos no exemplo acima. Vejamos mais duas situações:

Mel diz: “Já dei as palavras, agora darei as frases”. Ela explicava sobre adjetivos e tinha escrito em papéis um adjetivo para cada pessoa da sala. Ia agora construir frases com os adjetivos, por exemplo: “C. é inteligente” (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Agnes organiza etapas para ajudar os seus alunos a produzirem um texto (“O passeio”): podemos ver as 7 questões que ela copiou no quadro (avisa aos alunos que deixem 2 linhas entre cada pergunta para a “resposta/frase”... a frase só pode ter até 2 linhas?). Diz que para responder devem procurar nas palavras que já estão no quadro. Feito isso irão juntar/somar tudo e escrever o texto (usa o sinal de “texto”, mas também mostra a extensão no quadro) (escrever o texto é só juntar frases?). Diante da resistência dos alunos (que dizem “não sei como fazer!”), Agnes diz: “Vocês já responderam tudo isso em Libras, agora é só fazer em Português”, e mostra para os alunos as palavras que já estão no quadro: “a resposta tá aqui”. Dá como exemplo a 1ª questão: “onde foi o passeio?”: “Clube Diários”, e pergunta aos alunos onde está escrito “clube dos diários” (não encontram com facilidade). Lê com eles uma por uma das questões e pede a sinalização da resposta (de fato, chama atenção, como algumas vezes, o aluno se perde de uma forma inesperada. Por exemplo: O que comeram (no passeio)? Um responde “macarrão”, mas não tinha macarrão lá). Terminada as questões, repete, com os alunos, uma por uma as palavras escritas do quadro (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

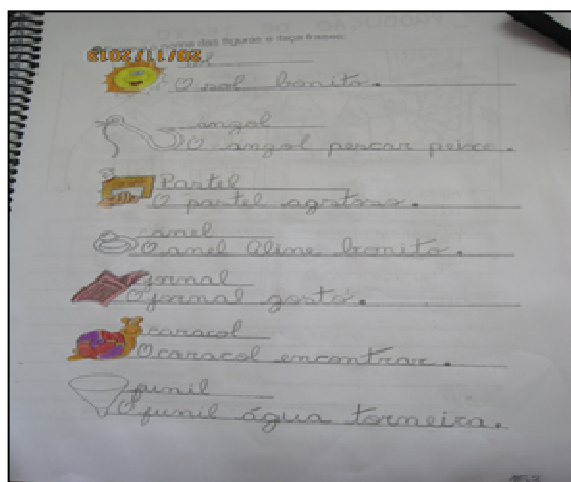
Foram muitas as situações de escrita em que a “produção textual” ou era apenas a produção de frases, ou, como aconteceu no exemplo acima na turma de Agnes (turma onde eu mais presenciei a produção de textos), a produção da frase era uma etapa que antecedia a produção do texto. Em ambos os casos chama atenção como não se considera os mecanismos morfossintáticos que organizam e ligam de forma coesa as frases, agindo como se o texto pudesse ser feito (apenas) juntando as frases em uma mesma sequência. O resultado é que muitos dos “textos” produzidos são na verdade um somatório de frases simples (do tipo sujeito, verbo, objeto, seguindo esta ordem); faltam elementos de ligação entre as frases (como conjunções, pronomes relativos, etc.), faltam vírgulas e sobram pontos finais.

Agnes construindo coletivamente com sua turma um texto explicativo da H.Q da turma da Mônica: Eles escreveram: “Humberto aconselhou Titi a não falar palavrão. Titi não Entende. Humberto falou: - Não pode falar palavrão. As meninas não gostam de palavrões. Titi ficou com vergonha e saiu.” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

Da mesma forma que faltam elementos de ligação entre as frases, falta dentro delas. A preocupação em como grafar corretamente as palavras absorve as professoras e (consequentemente) os alunos, e pouco ou nada se problematiza como essas palavras serão combinadas nas frases (que palavra vem primeiro, que alterações morfológicas as palavras vão sofrer considerando os demais elementos e o contexto de tempo do enunciado?).

Norma me mostra que trabalhou intensamente um conjunto de palavras (umas 25 palavras) todas terminadas em *u* ou *l*, ou com as sílabas *al*, *el*, *il*, *ol*, *ul*. Depois de trabalhadas as palavras, ela propõe frases: Norma dava a palavra (por exemplo, “sol”, que já tem a figura) e as crianças constroem a frase eles mesmos, diz ela, mas a criança diz só o sinal e pede a Norma que solete. Chama atenção que a principal preocupação da professora é como irão grafar as palavras, tanto que ela faz a soletração das palavras para assegurar a grafia correta (não demonstra nenhuma preocupação com os aspectos morfossintáticos). Saíram frases como: “O sol bonito”, “O anzol pescar peixe”, “O anel Aline bonito”, “O jornal gosto”, “O caracol encontrar”, “O funil água torneira”. Pelo que vemos na foto, não creio que tenha havido nenhuma intervenção posterior quanto aos aspectos morfossintáticos. Fico com duas impressões: uma, que há de fato uma hierarquia em que primeiro é a palavra e depois a frase e por fim o texto - mas a produção deste último eu nunca vi nessa turma -. A outra coisa é que se por um lado as professoras estão muito preocupadas com a ortografia da palavra, por outro, não parecem prestar muita atenção ou intervir nas questões morfossintáticas, os verbos, as concordâncias de verbos e nomes, nomes e adjetivos, a incompletude das frases, como em “caracol encontrar”... encontrar o que? A ideia é que sabendo todas as palavras o texto surgirá, mas texto não é somatório de palavras e nem de frases (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

Figura 30 - Construção de frases pelos alunos



Fonte: Atividade dos alunos do 3º ano (escola 2).

É importante compreender a diferença entre acolher as particularidades da escrita do surdo, e se omitir ou deixar de problematizá-las. É esperado que o professor se depare - e não se assuste - com construções que fogem as regularidades da língua portuguesa (o fenômeno da interlíngua que comentamos no capítulo 3.2), mas não é esperado que ele deixe de problematizá-la junto aos alunos. Certamente, não é possível pensar de uma só vez todas as alterações morfossintáticas da escrita do surdo, mas não pensar nenhuma delas também não é produtivo. Intervenções didáticas apropriadas são necessárias também no aprendizado de uma 2ª língua.

A desconsideração dos aspectos morfossintáticos, a nosso ver, relaciona-se a muitos fatores (voltaremos a problematizar essa questão no subcapítulo 7.2), mas um deles, certamente diz respeito à crença na hierarquização das unidades linguísticas a partir de sua extensão. Trabalhar o texto e até mesmo as frases (e, portanto ter que se deparar com a estruturação das palavras, a forma de combiná-las, as mudanças na forma que acontecem a partir do contexto etc.) seria - nesta concepção - tarefa posterior ao trabalho com as palavras, que são unidades menores. Para pensar a conexão entre as palavras seria preciso que, primeiro o surdo soubesse grafar essas palavras, todas elas. Há uma expectativa de que, tal qual acontece com aqueles que têm o som para predizer o escrito, o surdo conheça (e memorize) todas as palavras, conseguindo acessá-las na leitura e grafá-las em qualquer situação¹³⁴. Essa é uma tarefa impossível que condena o ensino de Português para o surdo a permanecer prisioneiro de um trabalho centrado exclusivamente - ou predominantemente - em palavras isoladas. Ficamos sugestionados a pensar também que a resistência em sair da palavra e explorar unidades maiores como a frase e o texto, vai confrontar as professoras com particularidades mais complexas da escrita do surdo, que remetem a diferenças morfossintáticas entre a Libras e o Português muito mais difíceis de serem manejadas didaticamente.

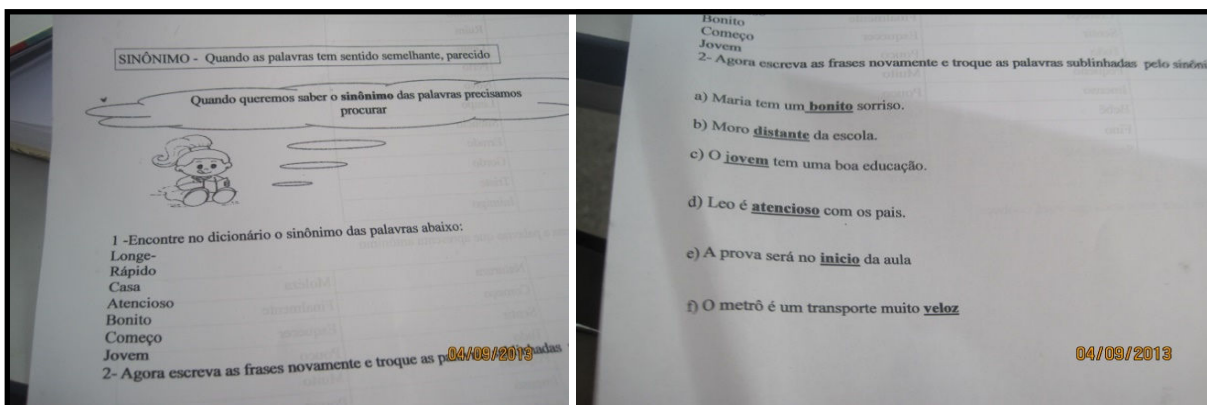
Ao longo da análise que realizamos até aqui, expomos uma série de atividades que vimos acontecer nas salas pesquisadas (no papel ou fora dele) que confirmam isso, como por exemplo, as atividades sobre a história “O telefone” da Eva Furnari (em 15 e 22/5) e as atividades sobre a diferença do uso de “l” e “u” no final da sílaba (20/11), ambas na turma de Norma; ou ainda a atividade na turma de Lena com *sinônimos e antônimos*, e de Agnes com *adjetivos*. Vamos relembra essas duas últimas:

¹³⁴ De fato, nem mesmo quem conta com o som para predizer a escrita é capaz de ler e escrever tudo corretamente sempre, já que alguns fonemas têm mais de um correspondente gráfico na língua. Muitos dos erros ortográficos que os ouvintes comentem - especialmente as crianças recém-alfabetizadas - relacionam-se a não identidade entre fala e escrita.

A turma da Lena trabalha com três dicionários diferentes, mas neste caso, não é um suporte para o texto (leitura), é apenas uma atividade de gramática que pede sinônimos. Chama atenção que a professora prefere o dicionário *Junior (FTD)* do que o *Aurélio Ilustrado* porque no segundo “*Tem mais frases do que sinônimos*” (eu entendo: mais frases do que palavras). No mesmo dia Lena passa uma atividade sobre “sinônimos e antônimos”, na 1ª questão tem que dar o sinônimo das palavras que aparecem (foi aqui que consultaram o dicionário) e na 2ª questão vinham frases e uma palavra na frase sublinhada que deveria ser trocada por um sinônimo (a frase era apenas copiada). O mesmo acontece nas questões sobre antônimos, na primeira mostra uma tabela em que cada linha tem 3 colunas e o aluno deve apenas pintar os antônimos (de fato o enunciado dessa questão é confuso, não informa que são os nomes na mesma linha que devem ser comparados e nem que são antônimos de palavras presentes na tabela - pois a palavra pode ser antônimo de outra que não está lá). Na questão seguinte apenas listar palavras com antônimos que o aluno conhece. Em 9/9, a professora faz a correção da atividade dessa aula do dia 4/9 e fica evidente como um trabalho com palavras descontextualizadas dificulta a compreensão e aprendizagem. “Diante do nome “Feliz”, M. leu “Fazer” e “Diante do adjetivo “Feliz”, M. apresenta como antônimo “Não gostar”. É mais difícil chegar a um significado fora do contexto (as escritas de “fazer” e “feliz” são parecidas). Da mesma forma é mais fácil compreender o sentido de “Feliz” em oposição ao de “gostar” se eles aparecerem em frases e enunciados. Os alunos ficam completamente entregues ao código e ao conhecimento que já tenham dele (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/13 e 9/9/13).

Agnes me conta da continuação da aula sobre “adjetivos” e explica que pediu a cada aluno que “*ao invés de frases desse apenas um adjetivo, uma palavra*” e que saíram coisas pertinentes - por que Agnes adverte aos alunos para que não faça frases? Na frase há muitas palavras e a forma como elas são organizadas também interfere na compreensão, aumentando assim a chance de uma escrita pouco compreensível... Será que foi isso que ela quis evitar? - (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/13).

Figura 31 - Atividades centradas na palavra

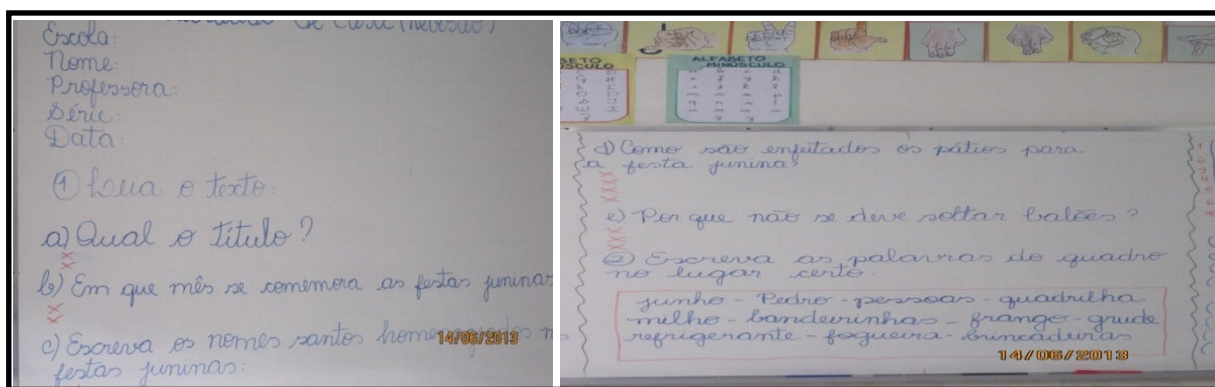


Fonte: Atividade elaborada pelas professoras do 5º ano (escola 1).

Além de orientar as atividades de gramática ou de reflexão sobre a língua, a palavra também apareceu como foco principal em muitas das intervenções voltadas para a leitura e compreensão dos textos. Na apostila do 3º ano, as perguntas de compreensão leitora geralmente poderiam ser respondidas com uma ou duas palavras:

Norma faz a revisão de Português (cujas questões serão as mesmas da prova) e todas as atividades giram em torno de palavras específicas (ligadas ao texto): as de gramática (separar sílabas, classificar as palavras), a de escrita (produzir o nome das figuras) e a de leitura (perguntas literais cuja resposta pode ser dada com uma única palavra. Ex: *Em que mês se comemoram as festas juninas?*). Em 11/9, após ter passado a aula inteira explorando as palavras dos nomes dos objetos presentes e ausentes na mochila de Mariela, (os alunos soletraram as palavras, sublinharam as mesmas palavras no texto, depois fizeram a atividade da apostila de desenhar essas palavras/objetos da mochila, responderam perguntas de interpretação do texto, cuja resposta poderia ser dada em uma ou duas palavras - por exemplo: “*quem é dona da mochila*”? Ou “*qual a cor da mochila de Mariela?*”). Norma me mostra as cartelas que serão usadas na próxima aula para um jogo da memória que os alunos farão com as mesmas palavras e objetos da aula de hoje. Todas as atividades giram em torno do “nome (palavra)-sinal-desenho” dos objetos; não foi explorada a escrita espontânea, nem a estrutura das estrofes e nem nenhum outro aspecto morfosintático - (DIÁRIO DE CAMPO, 14/6/13 E 11/9/13).

Figura 32 - Perguntas de interpretação de texto cuja resposta pode ser dada com uma ou duas palavras



Fonte: Sala do 3º ano (escola 2).

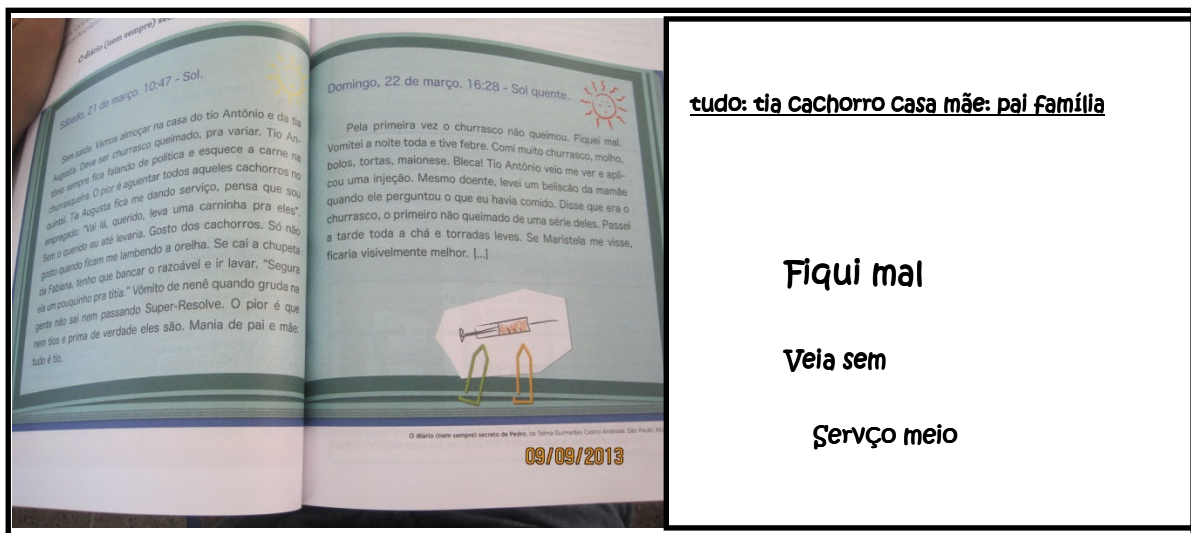
Destacar palavras do texto foi uma das estratégias mais usadas para compreendê-lo, e algumas vezes, substituía a leitura propriamente dita. Ao invés de ler o texto para entender do que se tratava, os alunos eram convocados a procurar palavras conhecidas ou palavras indicadas pela professora, ou ainda a própria professora selecionava as palavras para explorar a leitura - daquelas palavras apenas - com os alunos (deixando de fazer isso no texto inteiro):

Após pedir aos alunos que lessem silenciosamente o texto “*O diário (nem sempre) secreto de Pedro*”, Lena pede que venham ao quadro escrever (sem olhar) as palavras do texto que conhecem. Chama a atenção, pois hoje é a primeira apresentação do texto, mas não foi feita nenhuma exploração prévia pela professora. Também diante da exploração individual dos alunos, a primeira demanda da professora é em relação às palavras do texto e não ao que o texto trata. Os alunos trazem escritas confusas, a maior parte presente no texto (ainda que não grafadas corretamente), mas apareceram também palavras que não estavam grafadas, porém remetiam ao sentido do texto. Tive a impressão que os alunos queriam ordenar as palavras de forma menos incoerente possível (talvez a maior dificuldade da tarefa seja pela ausência de nexos entre as palavras. A professora não demandou que esse nexos estivesse presente). Fiquei pensando nessa atividade. Lena pede que os alunos anotem sem olhar as palavras que conhecem. O exercício mobilizava a capacidade

de grafar corretamente as palavras, mas e o resto? Se ao invés de palavras conhecidas tivesse pedido sentenças? L. traz “família” que não estava grafada no texto, mas a história era um episódio de família (pai, mãe, tio etc.). Será que a orientação da atividade passa pela supervalorização das palavras que tenho observado nas quatro turmas? Posteriormente à produção, a intervenção da professora continua sendo nas palavras isoladas. Chama cada um lá na frente para ler o que escreveu, e com N. que tinha feito mais escritas aparentemente sem relação com o texto - o que não procedia; foram apenas com mais erros de ortografia -, mostra o livro e pede que busque mais palavras (DIÁRIO DE CAMPO, 9/9/13).

Uma das questões que os alunos de Mel têm que responder (sobre a fábula “O leão e o rato”) é para anotar as palavras que conhecem (neste caso não foi uma substituição à leitura, foi pedido também que lessem o texto). Diz ela, para os alunos, quando explica a 2ª questão: que eles já sabem muitas, muitas palavras. As crianças negam o que a professora afirmou, mas ela insiste “*vocês sabem sim! Ontem já/certo! (sinalização não foi clara). Sabem um pouco, algumas, e depois vão saber cada vez mais...*” - mostra às crianças que elas já sabem, perguntando o sinal de algumas das palavras que estavam no quadro: “Leão”, “amigos”, “Ratinho”, “aprendemos”- (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

Figura 33- Texto apresentado e escrita das alunas L. e N.



Fonte: CAVEQUIA, Márcia. A escola é nossa- língua portuguesa 5º ano/ Produção das alunas.

O foco excessivo nas palavras como unidade de trabalho não acontece por acaso. As professoras acreditam que esse é o caminho para chegar ao texto. A despeito do que propõe os debates mais contemporâneos, assim como as diretrizes curriculares¹³⁵, parece que ainda continuamos – em algum nível – identificados com o trabalho que acontecia na época do Oralismo, ou seja, oferecendo para os alunos surdos práticas de repetição de palavras e frases, exposição a modelos, exercícios de nomeação e substituição de elementos nas

¹³⁵ Tanto os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 2000) dirigido a alunos ouvintes em que o Português é 1ª língua, como também o documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo (SME/DOT, 2008)* defendem que “como atividade discursiva, o objetivo no ensino da língua portuguesa deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases” (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

sentenças – práticas mecânicas e descontextualizadas. Práticas, que segundo Sousa (2008) “tem muitas características comuns com o estruturalismo audiolinguista de ensino de línguas estrangeiras: a língua vista apenas como código; ensino baseado nas estruturas da língua” (p.71). Vejamos algumas das falas das professoras:

Mel diz que “*quando conhece as palavras, o aluno desvenda o mistério do texto*” e avisa que por isso sempre pede aos alunos para sublinhar as palavras que conhecem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2/5/13).

Agnes defende as questões de marcar, porque segundo ela, “*é melhor pra eles treinarem a ortografia e fixarem as palavras, quanto mais palavras melhor*”, e que até os alunos que não sabem ler, como a Ro., conseguem responder a questão porque faz a comparação - do que está escrito na questão com o que está escrito no texto - (DIÁRIO DE CAMPO, 7/8/13).

Mel encerra a aula, perguntando a todos se entenderam (havia colocado o texto “*O leão e o rato*” em um cartaz, com letras maiores e coberto algumas das palavras com plaquinhas; as crianças tentaram achar o lugar de cada palavra e depois tentaram ler o texto) e insistindo em mostrá-los que *eles sabem muitas palavras*, mas devem prestar atenção na aula, pois hoje conversaram muito. Volta a falar como eles “*precisam saber as palavras!*” e reforça que na tarefa de casa devem “*PROCURAR PALAVRAS CONHECER TREINAR*” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

6.2 A leitura e o fantasma do português sinalizado

A presente seção traz os dados e as reflexões referentes a 4ª categoria de análise cujo nome corresponde ao título supracitado. Tentaremos compreender como as particularidades de aprendizagem do surdo (relação visual e não sonora, além da condição de 2ª língua) são manejadas no que diz respeito ao ensino da leitura. Para isso, apresentaremos detalhes das práticas de leitura das quatro turmas, observando quem realiza a leitura, como a leitura acontece, quais os níveis de compreensão explorados, se há tradução ou se os textos são “lidos” em Português sinalizado. Quais as dificuldades envolvidas na leitura de unidades de sentido mais complexo, e que apresentam estrutura gramatical mais distante da estrutura do Português? A resposta a essas questões nós apresentamos nas 3 subcategorias abaixo: 6.2.1- “Práticas de leitura na escola bilíngue: quem (pode) ler? Como a leitura acontece?” 6.2.2- “Dá pra ler em Libras? Desafios da leitura-tradução” e 6.2.3 – “O que fazer para entender o texto? Etapas e níveis de compreensão leitora explorados nas turmas bilíngues”.

6.2.1- Práticas de leitura na escola bilíngue: quem (pode) ler? Como a leitura acontece?

Quando chegamos pela primeira vez na escola 2 - nos referimos aqui às idas para esta pesquisa - em 20 de fevereiro de 2013, chamou logo nossa atenção, na porta da escola, a presença de um cartaz divulgando e convidando os alunos a participarem de um evento literário que aconteceria em breve fora da instituição. Na mesma escola, ficamos sabendo depois, existia agora (digo agora, pois há alguns anos atrás sei que não existia) um espaço de “sala de leitura”, um espaço bonito, agradável, colorido, bem decorado, com fantoches e muitos livros infantis (embora quase nenhum juvenil ou com temática de literatura surda) que funcionava sob a regência da professora Sônia. O mais interessante é que semanalmente cada uma das turmas do fundamental I tinha um horário garantido na sala de leitura para ler e “ouvir” histórias, com temas e atividades elaboradas a partir das sugestões que Sônia recebia das professoras durante o momento do planejamento (Sônia participa do planejamento das professoras do fundamental I).

Figura 34 - Sala de leitura da escola 2



Fonte: Escola 2.

Na escola 1 também flagro alguns momentos interessantes que revelam uma disposição de aproximação com a literatura e de estímulo à leitura por parte da escola e das professoras, como aconteceu na sala de Mel em 22/11 em que todos os alunos ganharam uma

cópia do livro “*A cinderela surda*”- o livro seria estudado e encenado por eles num trabalho conjunto entre Mel e Antônio, o professor surdo de Libras e Artes. Na mesma escola encontro - embora apenas no segundo semestre - a presença de livros em expositores dentro de sala, ao alcance dos alunos, é uma orientação do PAIC, mas que foi bem acolhida pelas professoras. Também presencio em 23/9 uma cena desconcertante (mas ao mesmo tempo emocionante), a descoberta da aluna N. (turma do 5º ano da escola 1) de que existem lojas que vendem livros, as “livrarias”. A descoberta acontece porque N., assim como sua colega L. quer “comprar o livro *o diário de um banana*”, estão interessadas em ter seu próprio livro e poder ler quando quiser; não tenho dúvidas uma consequência da boa apresentação feita pela professora quanto ao livro mencionado.

Assim como a escola 2, a escola 1 tem um espaço só para os livros, a “biblioteca” (que é parte do espaço multimeios). Sobre a biblioteca, diz Alana, uma das professoras responsável pelo espaço:

O espaço dos livros é bem pouco usado. Não há um dia reservado para cada professor usar a sala (como acontecia no passado) porque entenderam que isso inviabilizaria o uso do espaço pelo professor quando tivesse um projeto ou atividade em que precisasse usar a biblioteca. Alana diz que, às vezes, os professores levam material de lá para a própria sala, mas que praticamente nunca as turmas vão para a biblioteca; o que ela acha pode ter a ver com o fato de o espaço ser pequeno e muito movimentado. Hoje mesmo ficamos sem ter onde sentar em alguns momentos, com a sala cheia de visitantes e ainda há os professores que vão para lá para tomar café ou para planejar. Outro uso real da sala são os professores e alunos que retiram livros para ler em casa. No caso dos professores há mais retirada de livros acadêmicos do que literários. Pelo que entendi, agora, pelas mãos dela - depois de vários anos - é que está tudo devidamente catalogado. Ela disse também que anualmente o acervo é ampliado com a chegada de novos livros infantis, juvenis e para os professores (há vários títulos interessantes, tanto literários quanto acadêmicos), mas que raramente chegam livros em quantidade para se trabalhar com uma turma inteira, assim como raramente chegam títulos específicos sobre surdez - parece que são programas do governo federal de distribuição de livros que entregam os mesmos títulos para todas as escolas públicas - (DIÁRIO DE CAMPO, 6/2/13).

Apesar de Alana afirmar que existe a possibilidade da retirada dos livros pelos alunos, isso não é do conhecimento de todas as professoras:

Lena percebe o entusiasmo de M. com o dicionário trilingue do Capovilla e diz que vai fazer um empréstimo para ele dos dicionários que ela tem na própria sala (o aluno leva e traz dois dias depois). Pergunto se eles não poderiam tirar na biblioteca da escola, mas ela não sabe se tem sistema de empréstimo na biblioteca (deduzo então que nunca tiraram livro, senão a professora saberia). De fato, também nunca vi ou ouvi Lena comentando que os alunos dela foram à biblioteca (DIÁRIO DE CAMPO, 4/9/13).

A prática de retirada de livros pelos alunos para levar para casa também não acontece na escola 2 (segundo Sônia, já aconteceu no passado, porém agora não mais). Outro

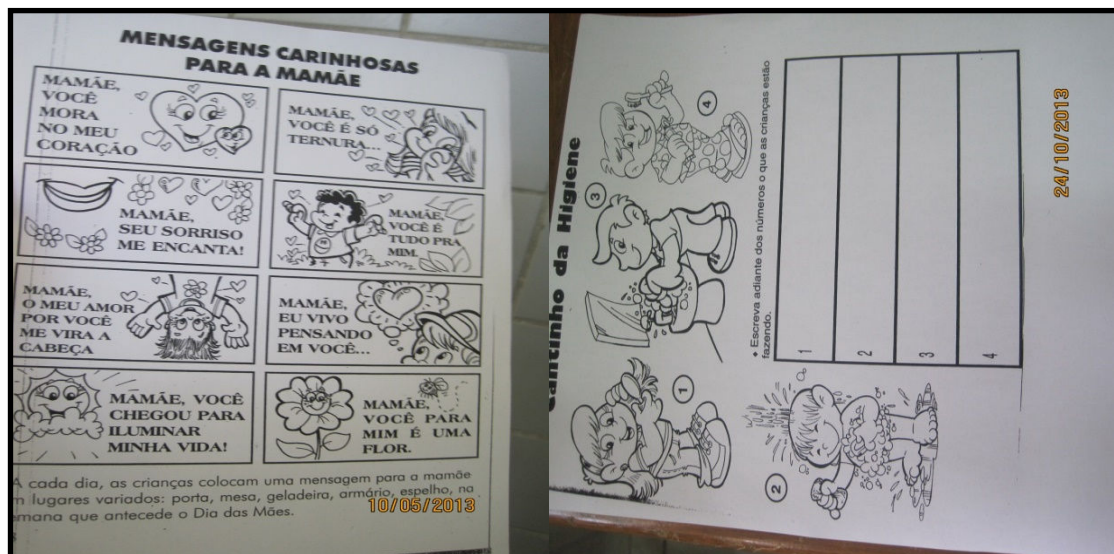
elemento comum às duas salas de leitura/biblioteca é a escassez de livros com o tema da surdez. Mel comenta em 21/8 que deixou de trabalhar a história da “*Rapunzel surda*” com os alunos (embora tenham apresentado a história na feira cultural da escola) porque, disse ela, “não encontrei esse livro no acervo da biblioteca e nem na internet”.

Outro problema relacionado aos espaços e materiais de leitura disponíveis diz respeito à adequação dos livros (e das atividades que envolvem leitura) à faixa etária dos alunos. Lena preocupa-se com essa questão e diz em 27/3 que quer usar os livros paradidáticos da biblioteca neste ano de 2013, mas tem receio de que os livros sejam infantis para a sua turma, formada por alunos com idades acima de 10 anos. A professora compreende que determinados títulos não despertam mais interesse nos seus alunos, alguns já adolescentes de 14 anos, mas acha que os livros para adolescentes estão acima das possibilidades de leitura de seus alunos. O que Lena, relata explicitamente, vemos acontecer nas outras turmas:

Os alunos de Mel confeccionam um cartão-ímã de geladeira para dar para as mães, porém compete a eles apenas pintar o desenho que acompanha a frase que será pregada no ímã (são frases simples, como “*mãe, você é uma flor para mim*”) e o aluno V. se recusa a fazer, por que diz que é infantil (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Agnes leva os alunos à sala de leitura. Embora Sônia me informe que estão com um projeto com o livro “*Se criança governasse o mundo*”, apresenta outra coisa aos alunos: Não sei por que razão este livro do projeto não é a proposta de hoje. Ao invés, apresenta um livreto (um livro simples, com imagens e pouca escrita) que mais parece uma descrição de hábitos de higiene (um manual) do que um livro de história. Na sequência a atividade oferecida aos alunos também é bastante infantil: Assim como a “estória” que foi contada, a atividade também parecia inapropriada para pré-adolescentes de 11, 12 anos de 4ª série. A tarefa consiste em pintar as imagens e depois escrever a ação de higiene que o personagem está fazendo (pentear cabelo, escovar dentes etc.). Sônia explica a atividade. Só deu tempo de pintar e as frases, nada desafiadoras, ficaram para a próxima aula da turma (de toda forma, as frases ainda eram mais desafiadoras que o desenho); diz também que na próxima aula pedirá para os alunos recontarem, sem ajuda dela, o livro - não compreendo como um livreto desses rende duas aulas – (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/13).

Figura 35 - Atividades inadequadas para a faixa etária dos alunos



Fonte: 4º ano, escola 1/ sala de leitura, escola 2.

Falamos anteriormente que encontramos nas duas escolas, certa “infantilização do leitor/escritor surdo”, ou seja, a professora percebe que o surdo não usa o som para predizer as escritas e acaba agindo como se ele, embora já cursando o 4º ou 5º ano estivesse ainda se alfabetizando. Entendemos que a escolha de livros e materiais de leitura inadequados para sua faixa etária vem como consequência desse pensamento. Nesta lógica, só seriam - ou seriam predominantemente - oferecidos ao surdo, textos e materiais de leitura que ele, supostamente, fosse capaz de decodificar ou de ler sozinho.

A ideia de infantilização do leitor surdo vem atrelada a uma concepção de leitura centrada no código, leitura como sonorização do escrito. É importante refletirmos sobre essa concepção, pois embora tenha longa tradição na história do ensino de escrita nas séries iniciais no Brasil, não esgota a totalidade das concepções sobre leitura. A francesa Josette Jolibert (1994; 2006), por exemplo, apoiada em autores como Jean Foucambert e Frank Smith entende que “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito sem passar pelo intermédio nem da decifração e nem da oralidade [...] ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida” (1994, p.15). Posições como a de Jolibert (que não trabalhava com surdos) abrem espaço para que outras práticas de leitura aconteçam. Considerando o objetivo maior de chegar ao significado é possível, por exemplo, fazer uma leitura de forma compartilhada com outros leitores mais experientes; também é legítimo tratar como leitura uma exploração do texto em que, ao final, nem todas as palavras sejam decodificadas, assim textos considerados mais “complexos” ou mais “difíceis” poderiam também ser oferecidos aos alunos surdos adolescentes, pré-

adolescentes, que embora já alfabetizados, relacionam-se de forma diferente a do ouvinte com a escrita.

Enxergar a leitura como “questionamento do escrito” também traz outras implicações. Tal qual já defendiam Ferreiro e Teberosky (1986), se percebemos a leitura como uma tarefa mental, cognitiva é preciso deixar que o leitor explore o texto. É preciso que antes de ler para o outro, ou antes que o outro leia pra ele, o leitor aprendiz tenha a oportunidade de estar a sós com o texto. Que tipo de texto eu tenho nas mãos? A quem se destina? Do que ele trata? Que palavras são essas? Quais eu conheço? O que está escrito aqui? Quem fez o texto e para quê? Essas são algumas das questões que em um primeiro momento todo leitor deveria ter a chance de descobrir, de responder (apenas) para si mesmo. É pensando e questionando o escrito - silenciosamente! - que a leitura começa a acontecer.

Nas turmas pesquisadas observamos, por diversas vezes, que esse momento foi assegurado ao aluno surdo:

Agnes me diz que está experimentando uma metodologia nova que é fazer os alunos lerem silenciosamente, acha que pode ajudar quanto à autonomia do aluno e pra deixa-los mais curiosos com o texto (DIÁRIO DE CAMPO, 21/5/13).

Agnes destaca que disponibilizou uma cópia em preto e branco do texto (a H.Q de uma página, quase sem texto escrito) para cada aluno e pediu que fizessem a leitura individual, silenciosa (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/13).

Lena pede que os alunos peguem o texto “*O diário (nem sempre) secreto de Pedro*”, de Telma Guimarães, e deixa-os lendo silenciosamente. Durante a leitura individual, observo (a própria Lena pede que eu observe) que L., assim como J. passa o dedo nas frases (seguindo a orientação espacial padrão da leitura no Brasil). Vários deles sinalizam ou fazem datilologia enquanto leem. J. passa o dedo rapidamente e diz que terminou (DIÁRIO DE CAMPO, 9/9/13).

Mas nem sempre a exploração individual do texto acontece por orientação da professora, ou ainda que seja ela mesma a pedir que leiam o texto em silêncio, acaba não fazendo as mediações necessárias para ajudar o aluno a explorar efetivamente o texto, a “ler” o texto, a “questioná-lo” e não apenas a “olhar” para as palavras no papel:

Mel admite que nem ela e nem os alunos fizeram uma leitura completa do texto/poema “*A avó*” de Olavo Bilac, mas que, diz ela, “*enquanto eu copiava no quadro, alguns alunos tentaram explorar/ler o texto, mas já disseram que não estavam entendendo... não dá pra ver palavra por palavra...*” A situação se repete na mesma aula num 2º “texto”, do projeto “Luz do Saber”; Mel “lê” para os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Lena apresenta o texto: “*O leão e o rato*” (em *slides*): Vai passando os *slides*, mas não consigo compreender bem o objetivo da professora... ela deixa os alunos “explorarem” os *slides*, mas não pede que eles leiam o texto (cada slide tem um texto e uma imagem). L., por vontade própria, tenta ler (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/13).

Lena entrega a cada aluna uma folha com a cópia do texto “*Um dia de cão*” do “*Diário de um banana*” e pede que leiam. Elas olham/leem silenciosamente, mas foi muito rápido, não creio que tenha dado tempo de lerem de fato, apenas de olharem (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Outras vezes nenhuma exploração individual do texto foi pedida:

Norma trabalha o texto “*O quintal do vizinho*” feito pela coordenadora e que vem na apostila dos alunos (texto simples, com seis linhas, cada linha uma frase simples). Norma não começa lendo e nem pede para os alunos lerem (não há leitura prévia, como tenho visto sempre nas aulas dela), começa conversando sobre o assunto do texto (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/13).

Mel “conta” (de forma resumida) a história do livro “*A bela dança da lua e do sol*”: Soube que esse é um livro do PAIC e que hoje é o primeiro dia em que a estória e o próprio livro são apresentados. Não sei como fará (e se fará) nas próximas aulas, mas na aula de hoje, os alunos não tiveram contato com a parte escrita do texto. Ninguém sequer manipulou o livro (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/13).

Como vimos não é sempre que o aluno é convidado a ler silenciosamente o texto.

De fato, muitas vezes, o aluno sequer é convidado a ler, porque a leitura é tratada como uma tarefa que compete (mais) à professora. Refletindo sobre práticas e concepções docentes comuns aos contextos de alfabetização, Ferreiro (2001) já havia alertado sobre a tendência de tratar o aluno (caso ainda não considerado alfabetizado) como alguém que não pode, “não sabe” ler. A autora defende que leitura não deve ser privilégio exclusivo do professor e que cada um pode ler a seu modo. Acrescento que só se aprende a ler, lendo e que só é possível identificar - e, portanto intervir - (n)o real percurso de aprendizagem leitora do aluno se ele tiver a chance de ler e de mostrar como lê. Flagramos muitos momentos em que apenas a professora tomava a palavra para ler ou falar do texto:

Ana Célia apresenta o texto “*Festa Junina*” para os alunos de Norma, mas em nenhum momento pede que eles leiam, nem individualmente/silenciosamente e nem coletivamente junto com ela, apenas ela lê/explica - embora tenha tido uma postura bem dialógica na condução da aula, pedindo e acolhendo a participação dos alunos quanto aos temas evocados no texto - (DIÁRIO DE CAMPO, 5/6/13).

Mel explica/lê, sozinha, o texto “*A avó*”, de Olavo Bilac (apostila do PAIC). Depois, na hora de responder as perguntas ela quem grafa o texto em português no quadro e volta a ler sozinha, sem ajuda das crianças e sem pedir que as crianças tentem ler sozinhas, depois faz o mesmo com o texto sobre “*Amarelinha* (jogo)” do projeto “Luz do saber” (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Algumas vezes a professora conduzia a leitura ou explicação sobre o texto, mas os alunos eram convidados a colaborar, apenas na leitura de palavras:

Norma copia o texto “*O quintal do vizinho*” no quadro: Não pergunta aos alunos o que é o título (ou mesmo sobre o que é o texto), vai logo informando. Lê a primeira frase: “*No quintal do vizinho tem dois cachorros*” (ela mesma lê, mas na hora de especificar a quantidade de cachorros, pergunta para os alunos. Também pergunta em algumas palavras específicas. Curioso, não me recordo de ter visto Norma perguntar para os alunos “o que entenderam do texto?”... nunca a vi pedindo para eles olharem/lerem o texto como uma unidade, somente pedaços que ela indica). Na

continuidade do texto ela alterna com os alunos, lê o início da frase e o aluno o final (ou vice-versa). Depois de lido o texto: A professora começa a falar dos cachorros, tem gordo e magro; achei que ela iria recapitular o texto, mas não faz isso e fala do cachorro dela, conta episódios e características engraçadas do cachorro e as crianças riem. Norma não pede para os alunos relerem ou recontarem o texto - de fato foi extremamente passiva a participação deles nessa leitura - (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/13).

Só se aprende a ler, lendo, além disso, nós nos tornamos leitores também a partir do reconhecimento do outro. Se o aluno (quase) nunca é convidado a assumir o lugar de leitor, não sabe como agir quando esse lugar é oferecido a ele:

Lena convida as alunas a falarem sobre o diário produzido em casa ou a produzirem na hora. Chega à vez da M., Lena escreve os dias no quadro e me diz que M. só fez no caderno o dia 18/9. M. não quis ler o dela (embora tivesse feito). Lena, eu e a colega L. insistimos para ela ler, mas ela parecia não saber como ler. Espera, olha para o texto e olha para nós sem saber como agir. Pergunta a professora o que é um “mas” que ela mesma tinha grafado no seu texto. Lena responde, porém M. não consegue fazer a leitura (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

6.2.2 *Dá para ler em Libras? Desafios da leitura-tradução*

Desde uma perspectiva bilíngue de Educação de Surdos, a Libras é reconhecida como 1ª língua e língua de instrução. É ela que deve mediar o acesso ao conhecimento das mais diferentes disciplinas, especialmente junto aos mais jovens (ou de séries mais iniciais) que ainda não podem contar - efetivamente - com o suporte do Português escrito¹³⁶. Defendemos que no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa - L2 -, a Libras também seja utilizada como mediação tanto para compreender os aspectos gramaticais do Português - a partir do contraste entre a estrutura das línguas -, como para acessar o texto e os materiais escritos nas situações de leitura (QUADROS, 1997).

Sabemos que no campo do ensino de 2ª língua há quem defenda (por exemplo, a abordagem Audiolingual) que a 1ª língua não deve participar do ensino da 2ª língua, pois atrapalharia o processo (ALMEIDA FILHO, 2009; MARTINEZ, 2009). Embora seja uma concepção obsoleta na atualidade do ensino de línguas, parece ainda exercer influência em alguns posicionamentos contemporâneos sobre o ensino de Português para surdos, como por exemplo, o do documento feito pelo MEC do *Atendimento Educacional Especializado*

¹³⁶ Em uma perspectiva bilíngue, a língua de sinais permanece sendo a língua de instrução em qualquer nível de escolaridade, mas quando os alunos surdos, já em séries mais avançadas, dominam melhor o Português escrito, ele entra de forma mais ativa no processo de ensino.

(ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010) que propõe um ensino do Português sem a mediação da Libras e com o auxílio da leitura labial.¹³⁷

Condenamos esse posicionamento, assim como faz a Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas. A L1 não deve ser proibida, e a tradução pode ser usada quando os alunos se beneficiem dela – tanto como uma ferramenta de ensino-aprendizagem quanto como uma habilidade (RIDD, 2000, apud SOUSA, 2008; RICHARD; ROGERS, 2001 apud SOUSA, 2008). Além disso, o ensino de 2ª língua para pessoas surdas, ganha características próprias, já que sua condição de não ouvinte exige que a exploração do material textual, a construção de sentidos do texto - feito usualmente através de diálogo antes, durante e depois das leituras - seja feito com a língua de sinais (o surdo não tem acesso ou acessa com muitas dificuldades a oralidade do português). A L1, portanto, precisa ser também língua de instrução, mesmo quando se trata do aprendizado da L2; isso é mais do que uma escolha metodológica, é uma condição imprescindível (FERNANDES, 1999).

Essa parece ser também a compreensão das professoras que colaboraram com a pesquisa, já que nenhuma delas propôs a leitura do texto através da oralização, da produção de sons (ou da leitura labial, como propõe o AEE). Veremos na sequência dessa seção as inúmeras dificuldades que apareceram quanto ao manejo da leitura em sala, mas mesmo com as dificuldades, todas tentaram usar a Libras como mediação para chegar ao escrito. Nesse sentido, observei que a Libras era mais confortavelmente utilizada antes da exploração do texto propriamente dito, quando a professora dava explicações sobre ele, ou como me relatou Lena em 22/4, faziam a “Leitura em Libras”:

Ana Célia e Agnes motivam os alunos a falarem dos personagens do “Sítio do pica-pau amarelo” antes de lerem as frases. Em 27/8, Agnes convidou os alunos a fazerem isso também no texto “*Girassol: flor do sol*” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5 e 27/8/13).

Norma explica o texto “*A mochila de Mariela*” - os alunos não leram antes e ela mesma depois não vai ler completamente, apenas encontrar palavras. Essa explicação que ela dá antes parece um resumo do texto (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

O que Lena chamou de “leitura em Libras” era na verdade uma conversa sobre o texto, que a meu ver, pode ser caracterizada como uma preparação para a leitura. Falar do texto em Libras antes de ler parece ser uma estratégia mais do que apropriada. Mas o que

¹³⁷ Diz o documento: “(...) para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária (p.22)” e “(...) Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, o aluno pode utilizar a leitura labial (caso tenha desenvolvido habilidade) e a leitura e a escrita” (p. 22).

acontece depois, quando o texto vai ser lido? Como ocorre a leitura do texto considerando que ele está em língua portuguesa escrita, mas será acessado através da língua de sinais?

Um primeiro elemento que chama atenção é que as professoras não parecem estabelecer uma diferença clara entre ler em libras (ler traduzindo para a L1) e apenas sinalizar o que está ou o que elas acham que está no texto (ou o que planejam que esteja no caso da produção escrita). Foi o que me fez pensar Agnes em 22/8 quando perguntei a ela se os alunos iam ler depois o texto que produziram (tinham feito um texto se autodescrevendo), mas Agnes diz que não, “porque já fizeram Libras antes de escrever o texto”.

Eu compreendo que na leitura que envolve tradução será de fato mais tênue a diferença entre as tarefas de “ler” e de “explicar” o texto, já que as estruturas escritas não serão as mesmas estruturas lidas (não é possível encontrar um sinal ou palavra da língua alvo equivalente para cada palavra da língua fonte) e mais do que na leitura em que não há tradução, a busca pelo significado comanda o processo. Isso não quer dizer, entretanto, que não haja diferença entre “ler” e “explicar” e se optamos por fazer um ou outro, teremos resultados diferentes. Mesmo numa situação de tradução, a leitura é mais objetiva do que a explicação, e principalmente é mais fiel ao que disse e como disse o texto/autor.

A falta de clareza em relação a essa diferença (embora não acreditamos que seja apenas isso) parece favorecer a uma apresentação do texto em que não há leitura e sim apenas explicações:

Depois que os alunos concluíram a “leitura” do que tinha escrito no quadro, Lena começou, ela mesma, a apresentar o texto “*O diário (nem sempre) secreto de Pedro*”. Não fez uma leitura do texto (praticamente não tenho visto isso acontecer em nenhuma das turmas), mas forneceu informações que estavam lá - fico me perguntando as consequências de não se ler... presumo que a professora quer assegurar o sentido, a compreensão do texto, mas há um evidente encolhimento na mensagem, muitas informações ficam de fora, e, além disso, o aluno perde a oportunidade de compreender as estruturas da L2 - (DIÁRIO DE CAMPO, 9/9/13).

Os alunos concluem a cópia do texto coletivo e Agnes “retoma/relembra” o texto com eles. É curioso, pois, o texto (curto e simples) está grafado no quadro, mas Agnes não lê o texto e nem convida os alunos a lerem. Ao invés vai dando, e ao mesmo tempo cobrando, as informações que estão lá; faz isso seguindo a ordem que está grafada (como faria se estivesse lendo), mas Agnes, que está de costas para o quadro, sequer se vira para confirmar ou apontar para o texto (parece que a professora memorizou a sequência que está lá... mas por que, se uma das funções do texto é poupar nossa memória, já que podemos olhar/ler e dizer o que está lá? Fico pensando também nas implicações para a concepção dos alunos sobre a escrita, para que serve escrever? Quando a leitura é necessária?). A professora vai dando informações e perguntando aos alunos sobre o que está lá (acontecimentos), mas pergunta principalmente sobre como grafar as palavras que está sinalizando. Pede a soletração do começo ao fim da “conversa” sobre o texto. Em nenhum momento da explicação vi Agnes estabelecer uma correlação entre a informação dada e o pedaço do texto em que aquela informação aparece (isso não ajudaria os alunos a compreender a diferença de estrutura entre as línguas?). Chama depois os alunos lá

na frente, mas o comando é “Vem aqui EXPLICAR” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Mel conta a história do livro *“A bela dança da lua e do sol”*, mas não lê de fato a história. Ela sequer faz menção a partes do texto (por exemplo, apontando ou destacando uma palavra ou frase) ou procura ela mesma as informações escritas para passar para o grupo. O que ela faz, predominantemente, é descrever as figuras e dar informações mais centrais da trama, como por exemplo, “A lua está triste por que vive só”, ou a “lua não tem amigos” - sobre essa última informação tenta envolver os alunos, levando a questão para eles: “e vocês, têm amigos?” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/13).

Ler o texto em Português e traduzir para a Libras não é tarefa simples. As dificuldades são inúmeras, já que as línguas têm estruturas bem diferentes e parâmetros de organização construídos a partir de realidades materiais também diferentes (som e audição *versus* corpo, espaço e visão). Quando lemos oralmente, as mãos estão livres para segurar o livro e os olhos podem se concentrar em ver as palavras no papel, já que o texto será informado para o leitor através da voz, mas quando lemos em Libras, a mão que segura o livro e passa as páginas também precisa contar a história e os olhos olham para o texto, mas tem que olhar também para o interlocutor. O cérebro, então, nem se fala, trabalha dobrado, tem que ler a sentença inteira e (antes das mãos se pronunciarem) descobrir como se diz aquilo - na língua do outro -, quais sinais e em que ordem devem ser colocados. A tentação para manter a linearidade das sentenças (uma palavra após a outra) é grande, mas o cérebro precisa seguir agora a lógica do espaço, a linearidade não reina mais absoluta.

Talvez por isso o texto seja mais “explicado” do que “lido”. Mas a leitura também acontece nas salas de aula das escolas bilíngues. Curiosamente, quando há leitura, temos, geralmente, dois e não apenas um professor-leitor. O professor lê, sonorizando o escrito e um segundo (que pode ser o tradutor que trabalha na escola, ou outro professor) interpreta o que escuta. O tradutor intérprete de Libras é a opção preferida, e foi o que aconteceu com Agnes quando teve que ler o texto sobre as mães em 21/5. Lena e Mel também recorreram ao intérprete da escola com antecipação para traduzir e filmar a tradução do texto. Pude presenciar em 5/12, a turma de Mel, quando cheguei à sala assistiam a um vídeo em que o intérprete Verlaine sinalizava o texto “Tchibum no mundo”, livro da Natura que ela deu para cada aluno. Outras vezes a leitura-tradução é feita mesmo por um segundo professor:

Agnes e as demais professoras do 4º ano (que estão dando a aula juntas) querem ler coletivamente o texto *“O solo do Ceará”* - disciplina Geografia - que está no quadro e chamam a intérprete Mariana. Enquanto Jana lê, Mariana traduz, mas a intérprete reclama, o texto era extenso e pelo que pude perceber não houve nenhum planejamento prévio, ela estava vendo o texto pela primeira vez. Os alunos viam Mariana sinalizando, mas não foram informados de que se tratava da leitura do texto

(para alguns talvez seja óbvio, para outros não). Para aumentar a confusão Jana interrompe o texto às vezes e faz perguntas (DIÁRIO DE CAMPO, 28/8/13).

Na sala de leitura, Sônia lê o livreto (que mais parece um manual, não tem estória) para os alunos de Agnes, e Agnes traduz (a intérprete Mariana estava doente), mas quando lê não indica com o dedo onde está lendo (além disso, os alunos estão olhando para Agnes que sinaliza). Durante a leitura, Sônia não sinaliza nunca (exceto em um momento em que quis mostrar a forma certa de escovar os dentes), nem quando faz os acréscimos (ela lê e Agnes interpreta). Percebo que para ler de fato - e não explicar - esse modelo parece ser mais viável, uma lê e outra interpreta, mas neste caso, pode ser que o formato tenha sido proposto também por causa das limitações da professora com a Libras - (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/13).

As dificuldades que envolvem a leitura para o surdo são sentidas pelas professoras. Mais do que isso, elas mostram-se conscientes que tal leitura envolve um ato de tradução. Presenciei muitas vezes, as professoras “quebrando a cabeça” (sozinhas, com os alunos ou com outro professor) para descobrir como fariam a tradução durante a leitura de palavras ou expressões presentes no texto em língua portuguesa:

Agnes debate com Jana como traduzirá a expressão “*coração atravessado*” presente na letra da música que irão trabalhar “*Festa de rodeio*” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/5/13).

Lena explora algumas frases do texto “*um dia de cão*” (“*diário de um banana*”): Percebo um esforço de leitura com tradução. Vejamos um exemplo: Na frase: “*Por mais que eu tentasse*” (coloca no quadro) “= *tentar, tentar, tentar*”; Traduz com as meninas a frase: “*me enrolei nas cobertas*” - traduz a unidade inteira, e não palavra por palavra - (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Agnes corrigindo o ditado: Ro. foi chamado a escrever “*AREIA*”, mas no seu papel estava escrito “*terra*” (o sinal permite as duas escritas). Começa: “*A- R-...*” e Agnes lembra que no papel ele escreveu “*T-E-R-R-A*”. O grupo reclama que “*Terra*” está errado, mas Ra diz que pode sim ser “*terra*”. M. E. e N. contestam: “*É planeta Terra!*”. Agnes diz que pode ser os dois e acrescenta o nome “*AREIA*” ao lado da escrita “*Terra*” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Corrigindo as escritas sobre o texto “*O leão e o rato*”: Mel problematiza para os alunos “*rede*” de dormir e a “*rede*” que capturou o leão, mas faz isso a partir dos sinais que são diferentes, sem informar/explicitar que têm o mesmo nome em Português, mas sinais diferentes em Libras... não sei se fez sentido para os alunos (de qualquer forma revela uma preocupação da professora para explicitar questões de tradução e das diferenças entre as línguas. Diz “*pode nome igual*”. Usa desenhos para explicitar a diferença - assegurar que os alunos compreenderiam que se trata do mesmo significado). Mel ainda tem dificuldades de trocar várias partes da frase por um único sinal e acaba traduzindo palavra por palavra (ver o que fez em: “*O leão ficou preso na rede*” – Faz o verbo “*ficar*” e não destacou a unidade -) (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

A consciência de que a leitura para o surdo envolve a tradução entre as línguas é algo extremamente positivo e leva as professoras a perceberem que se tentarem ler palavra por palavra, acabarão fazendo Português sinalizado e comprometerão o sentido do texto. O português sinalizado é apontado por vários pesquisadores (FARIA, 2006; GÓES, 1999,

FERREIRA BRITO, 1993) como uma estratégia de leitura tradicionalmente muito utilizada pelos surdos e por seus professores ouvintes. Essa consciência, por parte das professoras, de que as línguas têm estruturas diferentes, por isso é preciso ler traduzindo, nos parece ser algo novo e, provavelmente, consequência das apropriações recentes do que propõe a Educação bilíngue. É certamente necessária e bem vinda, é uma consciência que não existia há algum tempo atrás, mas parece estar gerando insegurança nas professoras (que, diga-se de passagem, são apenas professoras, não são intérpretes, não dominam técnicas de tradução) que temem a leitura e por isso a evitam. Passam a associar a leitura ao português sinalizado:

Enquanto assistia à aula da Lena, veio à professora do apoio de Português para pegar uma das crianças. Ela se chama Vitória e dá apoio individual a uma criança por vez. Lena disse que esse serviço só tem pela manhã, que ela pega alguns alunos por sala (3 na sala da Lena) e que *essa professora sabe sinais, mas trabalha com as crianças a leitura e a escrita por Português sinalizado. “o texto deles vem todo arrumadinho, mas é porque faz uma palavra para um sinal...”* (DIÁRIO DE CAMPO, 16/1/13).

Agnes não quer que os alunos quando forem a frente explicar o texto “*Girassol: flor do sol*” leiam o texto. Há uma expressa confusão entre ler e fazer Português sinalizado (ela não considera que é possível ler fazendo a tradução correta. Disse-me na aula passada que não ia pedir pra os alunos lerem *senão fariam Português sinalizado*). Diz que esperava que N., por ser fluente em Libras não lesse português sinalizado (mas N. nem consegue começar a ler, pois Agnes a repreende). Contraditoriamente pede às crianças para marcar as palavras do texto e vai ler uma por uma, sem conectá-las, apenas atribuindo o sinal de cada uma - o que na minha compreensão favorece o Português sinalizado. Se há algo que pode salvar a leitura do Português sinalizado é o contexto; ele deve ser o grande aliado do surdo na leitura - (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

A preocupação das professoras (em particular de Agnes) não é por acaso. Ler parece mesmo ser uma operação de risco e mobiliza competências de tradução que as professoras, formadas em cursos de licenciatura comuns, e com cursos complementares apenas de Libras, não têm (ou não têm o suficiente). Diversas vezes, em que a leitura foi corajosamente encarada pelas professoras, o resultado foi, de fato, o Português sinalizado (feito pela professora ou pelos alunos):

Agnes chama os alunos lá na frente para “explicarem” o texto coletivo “*o menino brinca na praia*”. M. E. lê em Português sinalizado. Por exemplo: “correm PARA o mar” e “ESTÁ se bronzeando” (em ambos os casos, as palavras em caixa alta não seriam sinalizadas individualmente). Ra. também traz Português sinalizado e sinaliza os artigos, N. também. Ela soletra “S-E” e também os artigos (em algumas dessas leituras de Português sinalizado, Agnes entrevistou depois, mostrando a forma diferente quando se traduz para a Libras, mas outras ela não comentou - (DIÁRIO DE CAMPO, 7/10/13).

Norma lê o texto “*O quintal do Vizinho*” (texto simples, mais parece um amontoado de frases). As frases são muito simples, minimizando as construções escritas nas quais às diferenças entre as línguas são maiores (construções mais complexas favoreceriam o Português sinalizado?), mesmo assim em alguns trechos faz

português sinalizado. Vejamos: Na frase seguinte: *“Eles entram na casinha velha para dormir”*, lê: *“ENTRA CASA PEQUENA... CASA GRANDE? NÃO!* (Norma vai falando e apontando para a palavra no texto. Cada palavra um sinal, acaba saindo português sinalizado, inclusive no “para” faz o sinal inventado de “para” que inexistente de fato na L.S.) *PARA DORMIR”*. Depois de lê - com o Português sinalizado – a professora explica e aí junta com as frases anteriores e sai mais coeso (sem ter que ler larga mais o Português sinalizado). Os alunos se entusiasma e querem falar suas experiências. Na penúltima frase: *“Ao acordarem, a comida deliciosa está na tigela amassada”*. Faz *“CACHORROS ACORDAM (apontando para “ao acordarem”) COMIDA DELÍCIOSA (aponta para “comida deliciosa”) ESTÁ (faz ficar/permanecer, inadequado para usar nessa oração, aponta para “está”)*, em seguida faz uma sinalização para explicar tigela amassada (o amassada parecia “murcho”) e não menciona o “na”, mas também não deixa claro qual é a relação entre comida e tigela”. Na última frase: *“Depois, os cachorros felizes voltam a brincar”*. Novamente faz palavra por palavra (com exceção de “os” e “a”) faz “volta” como “retorno” e não como “de novo” (seria o apropriado). Leu sozinha, mas em “cachorros” (apenas) parou para saber do grupo o que é. Como nas frases anteriores, aponta para a palavra e faz um sinal (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/13).

É preciso deixar claro que o Português sinalizado não é bem vindo¹³⁸ e cria sérios problemas, dificultando “a identificação da coerência do texto lido, exigindo dos surdos verdadeiros malabarismos mentais para atribuir um sentido coerente a sequência de palavras, sem elo” (FARIA, 2006, p.262). Também é preciso esclarecer que para assegurarmos um aprendizado eficaz da língua portuguesa é necessário romper com práticas como o Português sinalizado e o bimodalismo que são heranças da Comunicação Total. Também esclarecer que é possível realizar “leituras-traduições” apropriadas, mas para isso, é fundamental pensar espaços e momentos de formação inicial (cursos de Pedagogia bilíngue, cursos de Português 2ª língua), assim como de formação continuada (não apenas para pedagogos e professores de Português, mas para os demais professores que também precisam trabalhar com a leitura de textos em língua portuguesa junto aos seus alunos surdos) em que se aprendam as técnicas adequadas para a tradução de textos. Oferecer a esses professores apenas cursos de língua de sinais não é suficiente para instrumentalizá-los em relação às demandas da leitura-tradução.

O “medo de ler o texto” para não incorrer no Português sinalizado tem tantas consequências ruins quanto ler o texto sem considerar a tradução entre as línguas. Acreditamos que uma das consequências ruins possa ser a escolha de textos com pouca complexidade linguística (textos reais e textos inventados), frases curtas, sem muitos conectivos, sem muitas metáforas (para evitar ter que se deparar com a tradução de unidades

¹³⁸ Sobre o Português sinalizado, nos informa Faria (2006), “A tradução fragmentada congela as estruturas da LSB, privando-a de suas representações espaciais – que incluem movimento e direção – responsáveis pela concordância e pelas relações sintáticas, entre outros aspectos linguísticos, geradores de sentido, e, ainda despreza diferenças estruturais entre a língua fonte e a língua-alvo. Além disso, essa estratégia não dá conta dos classificadores, constituintes da LSB, que além de descreverem objetos, descrevem ações no espaço.” (p. 262).

de sentido mais complexas). Não por acaso, a maior parte das vezes em que a leitura acontecia sem o Português sinalizado, os textos eram bem simples.

Outra consequência ruim do “medo de ler” é que a exploração do texto acaba se tornando um grande exercício de memorização. A escrita foi criada - dentre outras coisas - para que pudéssemos guardar informações sem sobrecarregar nossa memória - que obviamente é limitada. Se precisarmos fornecer informações sobre o que está no texto, o que temos a fazer é retornar a ele e procurar a informação. É porque o texto permanece registrado no papel, na tela ou em outro portador - a despeito de quanto tempo passar - é que podemos confronta-lo, descobrir os detalhes e as entrelinhas do que disse o autor, mas para isso é preciso retornar a ele. Aprendemos a ler, lendo, aprendemos a interpretar e questionar o escrito se temos a chance de retornar ao texto para confirmar hipóteses e levantar novas. Aprendemos sobre essa importante função social da escrita, se temos a chance de nos beneficiar dela, tirando a sobrecarga de nossa memória. Mas se há o “medo de ler”, o texto não será consultado e a compreensão dessa função da escrita ficará ameaçada¹³⁹.

Na sala da Mel, quando os alunos têm que responder às perguntas sobre o texto “*A mochila de Mariela*” e não conseguem, a professora diz “você já se esqueceram?”, e não pede que os alunos procurem a informação no texto (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Agnes pede que cada aluno vá até a frente para explicar o texto “*Girassol: flor do sol*”. A primeira a ir é N. e Agnes fica chateada porque ela consulta o texto (fica desapontada: “*Ela começou tão bem, mas depois tive que pedir pra ela esquecer o texto no quadro!*”). Agnes associa a leitura ao Português sinalizado e exige dos alunos que não olhem para o texto quando tem que falar dele, esquecendo-se que a escrita foi criada justamente para aliviar nossa memória. Depois de N., os outros alunos vão lá à frente e cria-se um clima de tensão, ninguém pode olhar e tentar ler o texto, só quando a professora não está vendo. Cria-se uma situação contraditória. Ro. perdeu a aula em que o texto foi explorado e é chamado lá na frente, porém proibido de tentar ler, acaba inventando uma história que não tem nenhuma relação com o texto. Depois quando vai explicar o texto, a professora também faz isso - fico observando o esforço mesmo da professora de não olhar para o texto e quando olha não explicita onde está lendo. Acredito que esse comportamento dificulte em muito o aprendizado da leitura. Como se ler sem olhar? Além disso, é a leitura do outro já alfabetizado que nos torna leitores, pois passa adiante os sentidos do escrito, ainda mais necessário no caso do surdo, que não tem perto dele muitos leitores/tradutores e não pode contar com o som para ajudar ou com a familiaridade de falante L1 da língua – (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Os alunos de Lena colocam no quadro (sem consultar) as palavras que conhecem do texto. Depois ela pede que leiam, mas não convida os alunos a pesquisarem se as palavras são daquele jeito mesmo, ela informa os erros ortográficos que apareceram. Na mesma aula, enquanto explica o texto, Lena faz perguntas de compreensão literal, se os alunos acertam ela escreve no quadro, se erram apenas informa o que

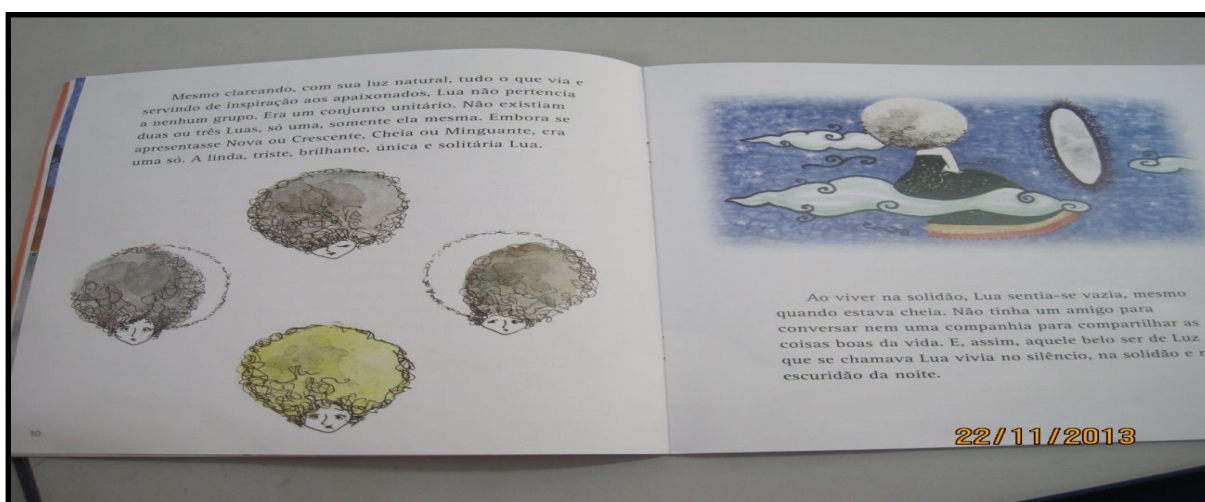
¹³⁹ Em algumas ocasiões presenciamos a consulta ao texto para confirmar informações, seja pela professora seja pelos alunos - a pedido da professora -, mas optamos por refletir aqui na análise com as situações (pois foram a maioria) em que isso não aconteceu.

seria correto, nem em um caso e nem em outro pede que comprovem a informação com o que está no texto (DIÁRIO DE CAMPO, 9/9/13).

Evitando a leitura (e evitando a consulta ao texto) e optando por “explicar”, a professora acaba se equivocando com a história que está contando:

Mel conta a história do livro “*A bela dança da lua e do sol*”, mas como tem acontecido com frequência, ela explica e não lê (desta vez, um texto mais extenso que o usual). Sem consultar o texto a própria professora se equivoca e dá informações erradas: A professora se equivoca, quando chega à determinada página. Pela leitura do texto é possível perceber que as quatro imagens da cabeça da “*linda e triste donzela chamada Lua*” representam as diferentes fases (minguante, cheia etc.), mas Mel apresenta a figura de baixo (dourada) como se fosse o encontro do sol com a lua - fato que ocorre na história, mas só no final - Não buscar suporte no texto escrito confunde até a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/13).

Figura 36 - Sem consultar o texto a professora achou que a imagem dourada fosse o eclipse da lua



Fonte: Marcelo Flávio: “*A bela dança da lua e do sol*”. Fortaleza: SEDUC.

6.2.3 O que fazer para entender o texto? Etapas e níveis de compreensão leitora explorados nas turmas bilíngues

Compreender um texto não é tarefa simples, nem mesmo para o ouvinte ou para o leitor que se debruça sobre o texto na sua primeira língua. Para alcançar o sentido, precisamos pensar, levantar hipóteses, acionar o conhecimento linguístico nos seus diferentes níveis (morfológico, sintático, pragmático, semântico), compreender o contexto de produção do texto (quem escreveu? Para que? A quem se destina?) e o conhecimento de mundo ao qual ele se relaciona. E a comunicação, a língua, ao contrário do que supõem alguns docentes (de surdos principalmente) é cheia de metáforas, é, além disso, polissêmica, os sentidos, são muitos, mudam a depender do contexto, escondem-se nas entrelinhas, na ironia. A complexidade é muito maior do que supõe aqueles que pregam nas paredes das salas de aula

(como acontecia com frequência na educação de surdos, segundo SOUZA, 1998) palavras junto a imagens e objetos, achando que o mistério do sentido seria revelado dessa forma, como se o significante se esgotasse em um único significado (que ainda por cima poderia ser objetivamente captado em um imagem/desenho/foto).

Para o leitor dar conta de uma tarefa tão complexa (mais ainda em se tratando de uma 2ª língua) a escola precisa ajudar; sua mediação será fundamental. Nesse sentido, Moreira (1984), propõe que a escola intervenha, auxiliando o leitor em cada etapa da interpretação e exploração do texto. Para a autora tudo começa com a “predição”, momento de levantar questões, estabelecer expectativas e buscar pistas que o ajude a antecipar o sentido do texto. Nas turmas pesquisadas observamos (embora, muito modestamente) as professoras auxiliando o aluno a predizer o texto:

Lena mostra a apresentação de *slides* (texto e imagens) da história do “*Leão e do rato*”. Ao longo da conversa, alterna leitura (pouco), explicação do texto e seleção de palavras. Também faz algumas perguntas para os alunos sobre personagens e o que dizem. Faz pergunta de predição: Depois fez algumas questões para o grupo: “*Vocês acham que o Leão vai comer o Rato?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/13).

O texto tem muitas camadas, ou muitos níveis de sentido, com diferentes graus de complexidade. Nessa direção, Moreira (1984) aponta que a compreensão leitora também varia, podendo se manifestar em três níveis: a compreensão leitora literal, a compreensão interpretativa e a crítica. Dias (2001) explica o nível literal como a identificação dos aspectos mais evidentes, explicitamente presentes no texto, como por exemplo, “as relações de coerência (dentre elas as causas e os efeitos, sequencia temporal, etc.), de coesão do texto (indicadores de sequenciação de tempo; uso de referenciais – pronomes, advérbios, locuções substantivas e/ou adjetivas, que para evitar repetições, substituem termos já utilizados no texto), de identificação do sentido de palavras ou expressões no texto, etc.” (p.49). Dias (2001) aponta que esse é o nível mais trabalhado na escola (de ouvintes). Também nas escolas de surdos não foi diferente:

Mel diz que vai pedir aos alunos “*perguntas cuja resposta pode achar no texto*” ou, como disse depois, as “*informações explícitas*” (incluindo o título da história) - ela parece ter dúvidas se os alunos conseguirão pegar essas informações, e acha que se conseguirem já está atendendo a demanda nova do PAIC (de novos, ou mais textos). Volta a dizer depois (por que eu pergunto) que as informações implícitas são mais difíceis (DIÁRIO DE CAMPO, 2/5/13).

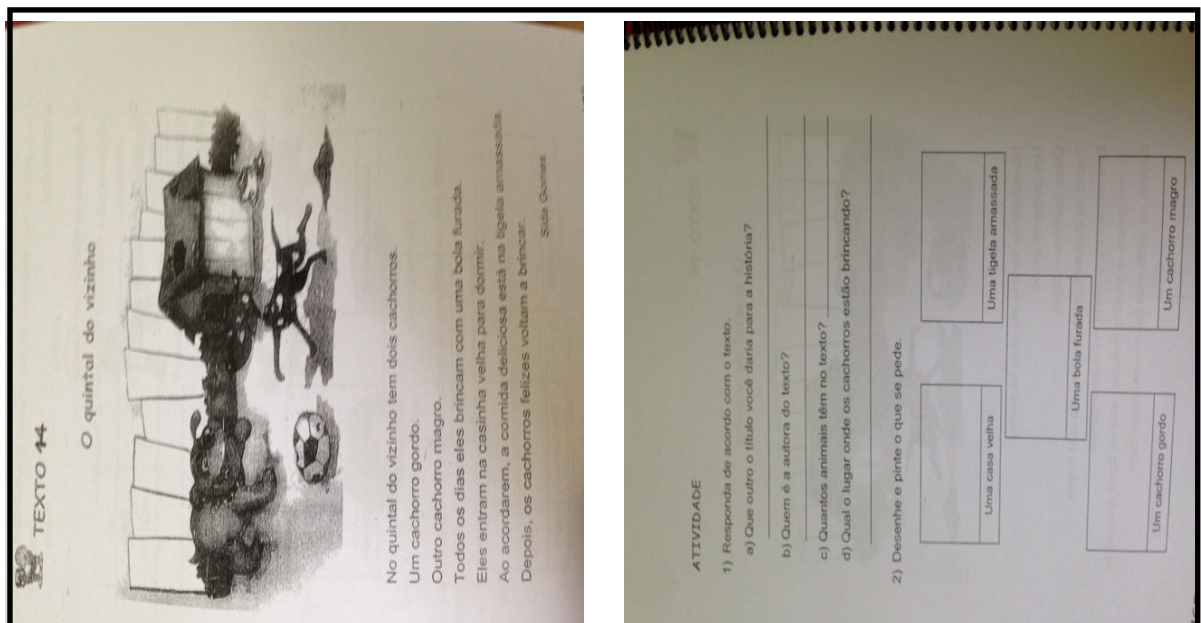
Na turma de Norma, os alunos vão responder a atividade da apostila sobre o texto “*A mochila de Mariela*”. Há quatro questões de compreensão do texto (É assim em todas as unidades da apostila, 4 questões do texto e o resto de gramática. As questões sobre o texto são sempre bem literais): *1a- Qual o título do texto, 1b- Quem*

é a autora (aqui um detalhe, aparece o nome de Dona, coordenadora da escola como autora, mas ela só fez adaptar)? 2- De quem é a mochila? 3- Qual a cor da mochila? e 4- desenhar e pintar o que tem na mochila da Mariela (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

Como observamos anteriormente, alguns dos textos propostos são adaptações (que os encurtam e “simplificam”. É o caso da “Mochila de Mariela” do exemplo acima) ou são textos inventados pela escola/professora o que favorece uma exploração mais literal (já que o “texto” em si não tem muito o que explorar). Outras vezes, a professora adapta as perguntas sugeridas pelo livro didático, reduzindo aquelas de interpretação de texto a um nível literal.

Lena adapta as questões de interpretação do livro didático sobre o texto “*Um por todos e todos por um*” e apresenta menos questões, ela não problematiza o assunto e nem reflete sobre a ideia passada no título que faz alusão aos 3 mosqueteiros, ao invés disso, ela apenas pergunta qual é o título (troca-se uma tarefa de reflexão por uma de cópia); Ela também retira a questão (1, parte escrita) que pede para o aluno perceber a intenção do autor. Em lugar das questões do livro, coloca opções para marcar com perguntas de compreensão leitora literal (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Figura 37 - O texto simples favorece a exploração mais literal



Fonte: Apostila 3º ano (escola 2).

A ênfase na compreensão leitora literal, a nosso ver, pode ser consequência de alguns fatores, tais como: a pouca complexidade dos textos apresentados, a baixa expectativa quanto às potencialidades de leitura do surdo no Português, e as dificuldades da professora em manejar as diferenças entre as línguas para fazer a tradução do texto. No exemplo abaixo é possível perceber que mesmo quando o texto se esgota em níveis de compreensão mais

simples, a dificuldade da professora em realizar a tradução compromete até mesmo a interpretação literal do texto:

Norma tem muitas dificuldades de explorar os sentidos do texto em um nível mais aprofundado. O texto é “*Os amigões*” e tem um trecho que diz: “*Joaninha já é mocinha, mas tem medo até de galinha*”; Norma apenas conversa sobre medo de bicho, de outros bichos além da galinha. Não foi explorado aqui o sentido da frase, o que representa “ter medo ATÉ da galinha”, ou seja, de que a galinha não é um bicho para se ter medo; também não problematiza a contradição que o autor quis mostrar “é mocinha”, mas tem medo de galinha, como as crianças menores (DIÁRIO DE CAMPO, 12/8/13).

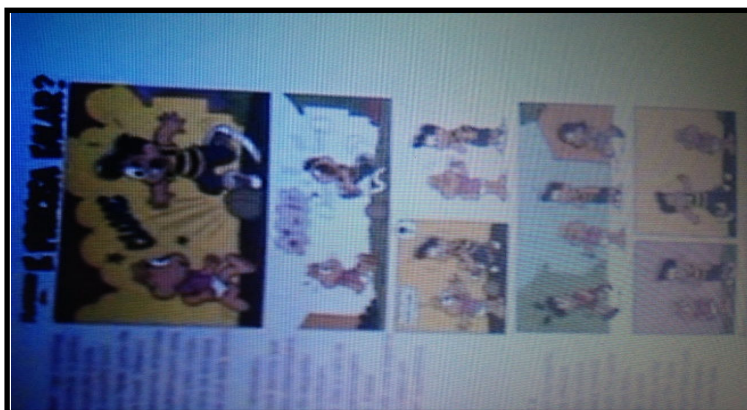
Muitas foram às situações em que a professora deixou de trabalhar os sentidos mais abstratos, menos óbvios do texto. Vejamos algumas delas:

A atividade feita por Lena apresenta uma tarefa de reescrita de frases do texto - trocar palavras por sinônimos -, mas enquanto a do livro valoriza termos mais metafóricos (como “*a matéria que você é FERA*”), Lena privilegia palavras mais concretas como na sentença “*Para CONVIVER bem*” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Norma trabalha o texto “*A mochila de Mariela*”; Lê a última estrofe: “*Um dia me dá carona Mariela nessa mochila amarela?*” (que parece ser a parte mais “desafiadora” do texto), mas Norma não explora (por outro lado, explora repetidamente a descrição dos objetos da mochila). Inevitavelmente lembrei-me das aulas do tempo do Oralismo, com a diferença de que a repetição lexical era antes na fala (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

Agnes trabalha uma H.Q de uma página, sem texto escrito. A história tem um personagem que não fala/oraliza, o Humberto (e que na história não usa nem fala/sons e nem sinais), mas que consegue dizer de outras formas o que quer. Os alunos surdos são como o personagem Humberto (também não falam com os sons), mas não observei a professora problematizando essa questão, parece ter ficado mais na descrição objetiva dos quadros (ao contrário chega a escrever no texto “*Humberto falou:*”). É curioso, pois o título da história é justamente: “*E precisa falar?*”, mostrando que mesmo sem falar, as coisas podem ser ditas, ou ainda que Titi, o personagem que fala/oraliza acaba ficando mal visto pelas meninas porque falou palavrão quando bateu o pé (precisava falar?). Agnes não explora esses sentidos menos óbvios da história, se atem mais a descrever o passo a passo (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

Figura 38 – H.Q trabalhada na turma de Agnes



Fonte: material didático 4º ano (escola 2).

Em praticamente tudo que dizemos há metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980/2002), há simbolismo e abstração. Faria (2006) chama atenção que, se para os falantes nativos essas construções metafóricas são naturalmente incorporadas, para os aprendizes de L2 isso não acontece, sendo necessário que essas estruturas sejam salientadas educacionalmente. Embora não tenha acontecido com frequência, também presenciamos tentativas das professoras em interpretar expressões e segmentos mais metafóricos presentes no texto:

Lena não exatamente lê o texto com as meninas. Vai seguindo a sequência, mas explica algumas coisas, algumas vezes lê de fato e seleciona palavras e frases cuja tradução é mais complicada. Além de “*me enrolei nas cobertas*”, também destaca “*necessidades*” (aqui como sinônimo de cocô e xixi), e “*dar no pé*” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Lena explora a fábula “*O Galo que enganou a Raposa*” e, embora, tenha problemas com a sinalização, esforçar-se para explorar aspectos próprios do gênero como a moral da história e os sentidos menos óbvios do texto: Quando o galo responde que vai chamar os cachorros/esperar os cachorros, Lena pergunta *por quê?* “*Por que a raposa diz que vai embora?*”. E as próprias alunas respondem que é por medo do cachorro. Lena fica contente. Diz que “*a raposa era esperta, inteligente, falsa, por isso (aponta para o título) ‘enganar’... pensou frango, trocou cachorro mentira...*” (achei confusa a sinalização dela). Aponta para o quadro onde tem escrito “MORAL DA HISTÓRIA”. Diz que sempre no final da história tem M-O-R-A-L, “SÉRIO” (sinal). Ela mesma explica (não chama os alunos) e diz que “*o galo tem anos de experiência, sabe que a raposa mente, engana e por isso quando a raposa conversou sabia, quer pegar ele, por isso falou cachorro e enganou raposa*” - eu acho que ela quis dizer isso, mas a sinalização não está tão clara, tem Português sinalizado: “galo mais - sinal de adição - esperto”- (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/13).

Agnes explora aspectos do texto “*feira de rodeio*”: por exemplo, na frase: “*Quem quiser ser o primeiro, tem que ter o braço forte*” - *por que o “braço forte”?* Pergunta ela ao grupo (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

A compreensão leitora não se esgota no nível literal, ao contrário, será nos níveis interpretativo e crítico que o diálogo com o texto ganhará maior complexidade¹⁴⁰. A capacidade de perceber as entrelinhas do texto e a intenção mais sutil do autor é fundamental para a formação de um leitor crítico, que usa a língua(gem) - escrita - de forma consciente, não ingênua. Nas turmas observamos alguns episódios em que essa exploração do texto (mais complexa) foi tentada:

Quando aparece o personagem “Saci”, Ana Célia questiona o grupo se “O Saci é bom?”. O grupo diz que sim. A professora A.C. que sinalizou durante toda a interlocução com os alunos, queria saber deles “por que o Saci é bom?”. As crianças

¹⁴⁰ Dias (2001) define o nível interpretativo como aquele em que “as respostas não podem ser encontradas, mas deduzidas a partir de indícios, de pistas que o autor oferece no texto. Os alunos, nesse caso são estimulados a lerem nas entrelinhas do texto, inferindo o que não está dito, mas que é autorizado pelo texto - pelo autor do texto” (p.49). Já o nível crítico diz Dias (2001), é aquele “em que as respostas extrapolam o texto, como um pretexto para se abordar assuntos da realidade” (p.50), envolve os valores, princípios subjetivos e posicionamentos de cada leitor.

começam então a tentar responder a indagação da professora. N. diz que “Ele é bom... é um pouco danado”. A professora questiona então se “Ele é bom porque é danado?”, esperando que os alunos apontem a resposta que ela e Agnes queriam ouvir (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Vejo que das cinco perguntas feitas por Agnes para serem respondidas em sala, duas são mais interpretativas e críticas (as outras 3 são mais literais): “1ª - *Qual a sua opinião sobre o girassol?* 2ª - *Ele é uma flor que precisa de muitos cuidados? Por que?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Mel passa quatro questões sobre o texto “*O leão e o rato*”. A 4ª questão é: *O que aprendemos com o “Leão e o Ratinho” a- Ser amigo é ruim; b- Não precisa ajudar; c- Devemos ajudar os outros* - uma questão mais interpretativa, também voltada para característica do gênero, a moral da história – (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

Se os textos falam daquilo que conhecemos, que já experimentamos que nos é familiar de alguma forma, torna-se mais fácil compreendê-los. Identificar-se, em algum nível, com acontecimentos, personagens, situações, posicionamentos remetidos pelo texto (ainda que seja como o oposto do que está lá) também nos ajuda a dar sentido ao texto. Com as professoras das turmas bilíngues percebemos em diversos momentos uma preocupação em contextualizar as temáticas dos textos (adicionando informações que não estão lá, se necessário) e aproxima-las da vida dos alunos:

Antes de explicar o poema “*A avó*”, Mel desenha no quadro uma árvore genealógica - penso que deu explicações também, mas não presenciei - (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Antes de explorar o texto propriamente dito “*O quintal do vizinho*”: Norma começa conversando sobre o assunto que vai aparecer no texto. Pergunta para o grupo: “*Onde é que o cachorro dorme, brinca, come etc.?*” (acho que antes já tinha perguntado sobre quem tem cachorro e se ele é gordo ou magro). Norma conversa bastante com o grupo sobre a temática “quintal e bichos de estimação”. Depois da “leitura” do texto: A conversa de Norma sobre o cachorro dela motiva os alunos a quererem falar sobre seus cachorros. A professora percebe e acolhe. Cada aluno vai lá à frente contar histórias dos seus cachorros (Norma mostra-se interessada, ri, faz perguntas sobre o que eles falam. Sempre quer saber se o cachorro é gordo ou magro). Esse é um momento muito legal; as crianças entusiasmadas descrevem com detalhes e com uma admirável riqueza de recursos linguísticos suas experiências com animais domésticos; lembram (ou inventam) episódios engraçados. Norma foi bem acolhedora (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/13).

Ana Célia dá várias informações sobre os santos juninos e as quadrilhas que não aparecem no texto que ela mesma produziu - acho que o texto revela sempre uma preocupação de pouca escrita que suprime o conhecimento necessário e possível a esses menin@s terem acesso; acho que Ana Célia lembrou disso na hora de apresentar o texto - (DIÁRIO DE CAMPO, 5/6/13).

Agnes dá uma série de explicações adicionais sobre como funcionam os girassóis e sobre o papagaio que se alimenta da semente, dentre outros quando apresenta o texto “*Girassol: flor do sol*” - acredito que o fato de explicar mais do que lê favorece o acréscimo de informações - (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

6.3- Produção textual na sala de aula: escrever só no final?

A categoria intitulada “produção textual na sala de aula: escrever só no final?”, apresentada nesta seção aglutina as observações e conversas relacionadas à produção escrita. Como na seção anterior queremos compreender como o ensino da escrita acontece (só que agora o foco não é a ação de ler e sim de escrever) em particular, verificar que ajustes as professoras fazem ou acham que têm que fazer quanto às particularidades dos surdos. Quais as dificuldades envolvidas na tarefa de ensinar o surdo a escrever em Português e como as professoras respondem a essas dificuldades? Para isso dividimos essa categoria em duas partes: 6.3.1-“Práticas de escrita na escola bilíngue: quem (pode) escreve(r)?” e 6.3.2 “Como se escreve? Planejamento, produção e revisão da escrita”.

6.3.1 Práticas de escrita na escola bilíngue: quem (pode) escreve(r)?

Escrever não é tarefa simples, nem para surdos e nem para ouvintes, nem em 1ª língua e nem em 2ª língua. Como uma atividade linguística de expressão é ainda mais “difícil” (ou trabalhosa) do que a leitura. Assim como a leitura, é também uma atividade interativa (se escreve para que outro leia) em que é preciso tomar muitas decisões: o que vou escrever? Que objetivos quero alcançar com a minha escrita? De que forma tenho que usar as palavras para alcançar esses objetivos? Que palavras vou usar? Como se escreve essas palavras? Como vou organizar, ordenar as ideias e informações que quero dizer? Tenho que usar uma linguagem mais formal? Onde coloco parágrafos e como faço a pontuação?

Se escrever pode ser difícil para todos, escrever em uma 2ª língua é ainda mais (WEIGLE, 2002, apud SOUSA, 2008), especialmente para as crianças surdas que estão ao mesmo tempo aprendendo a escrever e aprendendo a língua, já que apesar de estarem em espaços onde há predominantemente interlocutores ouvintes, não têm acesso (ou têm com dificuldades) à modalidade oral da língua. Tudo é novo, a escrita e o Português, além disso, a pouca idade e a pouca experiência acadêmica não permitem que essas crianças tenham clareza suficiente de que estão aprendendo a escrever em uma língua diferente da sua, potencializando assim as “misturas” (que sabemos, ocorrem em todos os sujeitos bilíngues) entre os parâmetros das duas línguas (PEIXOTO, 2004).

As professoras que acompanhamos durante o ano de 2013 percebem bem essa dificuldade e fazem coro com Sônia que em 15/5, afirmou que o “*Português é muito difícil,*

eles (os surdos) até entendem, mas hora de escrever...”. As dificuldades são legítimas e parecem desencorajar as professoras em relação ao trabalho com a escrita:

Norma comenta que vai trabalhar o ano inteiro com um mesmo livro para ver se ao final os alunos conseguem fazer, sozinhos, uma produção textual (fico sugestionada a pensar que a produção textual só acontece no final do ano); ocorre cópia das frases elaboradas apenas pela professora - nem na elaboração em Libras participaram - (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/13).

Mel pede apenas a um aluno que escreva coisas bonitas para a sua mãe - a atividade é de confeccionar um cartão-ímã de geladeira para as mães, mas as frases já vinham escritas; somente para C., Mel fez esse pedido (para K. pediu apenas para copiar o nome da mãe), mas mesmo C., não consegue fazer e Mel aceita que ele entregue apenas uma cópia (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Acontece reunião dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola 1 para avaliar o Paic. Mel comenta: *Tinha a ideia de fazer questões para levar à produção textual, mas que não deu certo, por isso nunca usei o caderno de produção textual... produção textual do surdo é complicado”* (DIÁRIO DE CAMPO, 9/12/13).

Assim como acontece com a leitura, aprendemos a escrever, escrevendo. Reconhecer as dificuldades que envolvem a produção escrita pelo surdo não é o mesmo que acreditar que ela deve ser evitada, ao contrário. Se há muitos desafios para (aprender a) escrever em uma 2ª língua, as oportunidades de vivenciar a experiência deveriam ser potencializadas. Para as nossas professoras, entretanto, as dificuldades relacionadas à produção do texto parecem não apenas inibi-las, mas também convencê-las de que muita produção de texto não é algo apropriado, sendo indicado apenas, ou principalmente, para os alunos mais velhos (de séries mais avançadas):

Sobre os cadernos de português do PAIC (são dois), Lena diz que há uma expectativa de que os alunos produzam textos: *“Há muito essa coisa de texto...”*. Depois vendo o caderno de atividades de “Produção Textual”, observei que cada página é uma proposta de produção de texto, mas sempre com o mesmo formato/designer (o formato textual da redação: uma linha centralizada para o título e linhas inteiras do começo ao fim da folha), independente de qual gênero seja. Lena me mostra o caderno de Português/produção textual e não parece confortável. Lena: *Aqui já é mais complicado... R: Você diz pela extensão, pela quantidade de linhas? L: Não... por tudo... é porque tem que trabalhar o outro caderno de Português para que eles entendam a proposta da escrita* (DIÁRIO DE CAMPO, 26/4/13).

Clara me mostra o projeto – escrito - sobre “Nossa senhora”, a ser trabalhado durante todo o mês de maio e percebo que dentre as atividades propostas tinha “produção de texto sobre Maria”. Quero saber de Norma se pretendiam fazer todas as atividades propostas no projeto, mas quando pergunto sobre quando fará a produção de texto, Norma diz *“É porque essas atividades (apresentadas no projeto) são para todas as séries, aí a gente vê qual é mais apropriada para cada série”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 8/5/13).

A resistência em propor que os alunos escrevam parece ser alimentada também pela dificuldade das professoras de compreenderem o que caracteriza um texto e de como é importante que seja ele a principal unidade de trabalho (para ler, para refletir sobre a língua e também para escrever) no ensino do Português. O texto é a realidade concreta da língua que se articula às práticas sociais para as quais a escola deve preparar o aluno. A visão cumulativa que, conforme observamos, (ainda) orienta o trabalho com a língua portuguesa, também repercute na condução da produção de textos que acaba não acontecendo, ou acontecendo muito pouco. A prática de escrita acaba também se encerrando em unidades menores como a frase e a palavra, ou como vimos acontecer algumas vezes, é feita apenas pelo professor:

Trabalhando a história (sem escrita) da Eva Furnari, Norma e Sonia apresentam frases para os alunos juntarem a uma das imagens. As crianças não participaram da construção das frases (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/13).

Os alunos de Mel preparam um cartão-ímã de geladeira para entregar no dia das mães, ao invés de eles mesmos escreverem o texto, já recebem as frases prontas (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Embora pareça ter acontecido menos do que deveria, observamos algumas situações de produção textual ou evidências de que, de vez em quando, ela acontece. Das quatro professoras que colaboraram conosco, Agnes parece ser a mais empenhada em promover a escrita. Logo no início do ano (13/3), me avisou que “reserva um dia por semana para a produção de textos”; e poucas semanas depois quando me contava do projeto sobre o “Sítio do Pica Pau Amarelo” disse que estava previsto uma produção de texto, mas “apenas para o final”. Presenciei produção na turma dela em 19/8 (os alunos se autodescrevendo), em 17/10 (criar uma história a partir da imagem de uma praia), em 19/9 e 24/10 (descrição/narração a partir de quadrinhos da turma da Mônica) e em 31/10 quando fizeram uma “redação” sobre o passeio ao clube Diários realizado no dia anterior. Na turma de Lena também observei algumas produções como, a escrita do diário (em 23/9) e uma proposta (a 1ª do ano) em que cada um deveria “fazer do seu jeito” sobre o que é ser cidadão (não acompanhei a produção, mas a professora me mostrou em 16/5). Na turma de Mel (em 17/10) o que eu achava que seria uma produção textual, transformou-se na construção de frases para descrever 6 figuras da história do “leão e do rato”. Na turma de Norma, não observei nenhuma única produção de textos durante o ano inteiro.

Os alunos não apenas produziram pouco texto durante o ano, como também pouco escreveram, de uma forma geral. Muitas vezes, diante da necessidade de escrever algo (a resposta de uma questão, frases e mesmo o texto), os alunos se colocavam em Libras e a

professora transformava o texto (ou frase, ou resposta de questão) em Português escrito, atuando como uma escriba-tradutora:

Os alunos de Mel respondem a perguntas sobre o texto “A avó”, mas a participação deles é apenas em sinais e Mel é quem grava as respostas (nesta ocasião ela faz acréscimos). Por exemplo: a pergunta é “2ª- *O que a avó faz quando seus netos invadem a sala e entram rindo e papagueando?*” e C. responde: “*Ela acorda!*” Mel pergunta: “*Sente-se triste ou feliz?*” Crianças: “*Feliz*”, então a professora escreve no quadro: “*a vovó (tinha escrito “Velha” no texto original) acorda feliz sorrindo (...) seu rosto fica mais lindo **ao ver os netinhos***” - essa parte marcada é uma construção dela, não aparece no texto, aparece de outra forma na estrofe anterior – (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Norma trabalha com o assunto “*verbos*” da apostila e faz a seguinte atividade: chama cada criança para fazer a mímica do verbo e as crianças inventam os verbos e as frases utilizando esses verbos (achei positivo, nessa turma, pouco se escreve ou se inventa escrita - que seria quando o aluno faz o texto e a professora grava - e muito se copia), mas quem gravou foi a professora - não pediu às crianças para proporem a grafia das palavras – (DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/13).

Agnes faz texto coletivo sobre a H.Q. da turma da Mônica; os alunos têm uma participação ativa na sinalização e explicação do texto, e opinam como se escreve determinado nome mencionado na sinalização, mas a redação final e a conexão entre as partes é de responsabilidade da professora (de fato Agnes costuma produzir frases isoladas, neste caso, frases referentes a cada quadro e o texto fica pobre de elementos coesivos e orações coordenadas/subordinadas - apenas frases simples -, e cheios de pontos finais). Percebo que a estrutura principal do texto é sempre dada pela professora (a ordem SVO, flexão verbal) que direciona a participação dos alunos predominantemente para a soletração das palavras que ela decidiu colocar, e para informar o que acontece na sequência da história - ver, por exemplo, quando os alunos dizem que “*Tem uma interrogação na cabeça do Titi*” e a professora leva a deduzir que se tratar de “*não entender*”- (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

A professora agir como escriba na construção de textos coletivos é uma prática comum em contextos de alfabetização. É uma estratégia que permite ao aprendiz à possibilidade de vivenciar a escrita, compreendida aqui como uma tarefa cognitiva (pois é no âmbito mental que tomamos as decisões do que escrever, com quais objetivos, como organizar as ideias etc.), ainda que não tenha domínio (total) do código. É uma estratégia positiva, na medida em que amplia as possibilidades de escrita dos alunos antes restrita a sílabas e palavras (ou seja, àquilo que a criança já conseguia grafar por ela mesma). Compreendemos que a produção de textos coletivos em que a professora é a escriba também é bem vinda às turmas de alunos surdos e parece estar tendo a mesma função “libertadora”, já que os alunos estão sendo convidados a produzir, a criar (ou “inventar”, como disse Agnes) os textos - o que não acontecia em um passado recente.

Apesar disso, entendemos que caberia uma reflexão crítica quanto a alguns aspectos dessa prática nos contextos observados nesta pesquisa, como por exemplo, a frequência com que essa estratégia é usada em detrimento da escrita espontânea. Os alunos

das turmas pesquisadas já estão no final do fundamental I e deveriam ser encorajados a escrever mais por conta própria - mesmo sendo aprendizes de 2ª língua. No texto coletivo com a “professora-escriva” o aluno se envolve apenas parcialmente, já que a produção é do grupo, enquanto que na produção individual o aluno será obrigado a decidir mais sobre como proceder na escrita. É importante para o escritor aprendiz - também - vivenciar as situações em que têm que tomar, sozinho, todas as decisões sobre sua escrita (o que não quer dizer que a professora se exime de intervir. Pode intervir durante ou após a produção). Outro aspecto é referente à participação da professora no momento da construção do texto. Vimos no exemplo acima (da turma da Agnes) que a professora não agiu apenas como a escriva, mas também tomou para si muitas das decisões da produção do texto propriamente dito, como a conexão entre as frases e outros aspectos morfossintáticos. É legítima essa produção “partilhada” entre a professora-escriva e os alunos, mas deve avançar em direção a um formato em que a professora seja cada vez mais apenas escriva e menos “autora”.

Sobre a construção de textos nos quais a professora atua como escriva, nos chamou a atenção algumas situações em que ela optou por grafar aproximando o texto à estrutura da Libras. Aconteceu apenas duas vezes - com Lena -, mas achamos pertinente comentar, pois, sabemos que, na tradição da Educação dos Surdos, as misturas das línguas (como o Português sinalizado e o bimodalismo) foram muito usadas, seja por inabilidade do educador ouvinte, seja por acreditar que favoreceria a compreensão do aluno. Assim como as práticas que alteram a forma da Libras para aproximá-la do Português, alterar o Português escrito para aproximá-lo da Libras é perigoso, pois confunde o aluno e dificulta a compreensão das diferenças entre as línguas:

Como L. não escreveu nada no diário, Lena toma à frente para registrar o que ela disse em Libras e escreve no quadro “EU CANSADA”. Achei curioso ela optar por escrever com a estrutura da Libras, sem o verbo de ligação... será por que se trata de um diário, portanto a escrita deles, apenas deles, o leitor inclusive seria o próprio autor? Pergunto-me se isso não confunde o aluno, em relação à estrutura das línguas, tanto quanto o Português sinalizado. Nas outras escritas do dia, escreveu na estrutura da língua portuguesa mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

No capítulo 5.2 havíamos comentado sobre o excesso de tempo usado para cópia nas turmas pesquisadas. Certamente uma das razões que justificam isso é a (antiga) confusão entre “copiar” e “escrever” e a crença equivocada de que são tarefas equivalentes. Apesar de ter observado bastante essa confusão e de ter visto as professoras demandarem a cópia quando seria esperado que o aluno escrevesse por conta própria, também observamos comportamentos das professoras de valorização da escrita real (não cópia):

Lena fica feliz porque J. escreve seu texto (conjunto de frases) sem copiar e quando percebe que N. está copiando ao invés de escrever, intervém pedindo a ela que “*faça do seu jeito*” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Agnes diz que o “parágrafo livre” da produção textual (o tema era uma descrição de si) foi o mais legal. No parágrafo “livre”, os alunos decidiam o que escrever, não havia um modelo (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/13).

6.3.2 Como se escreve? Planejamento, produção e revisão da escrita

A natureza interativa da escrita impõe um movimento de construção do texto que envolve muitas idas e vindas, fazendo com que esse processo aconteça em diferentes etapas. São etapas interdependentes e intercomplementares que cumprem funções específicas, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento final de revisão e reescrita (ANTUNES, 2003).

A primeira etapa da produção escrita, o planejamento, é o momento em que se “prevê” o que será escrito, como será escrito, que objetivos queremos alcançar, quais as condições dos nossos leitores, etc. Na segunda etapa, ocorre a escrita propriamente dita e o que foi planejado deve ir para o papel (ou qualquer outro suporte). Aqui, mais decisões serão tomadas, de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha da estrutura das frases). A última etapa corresponde ao momento de analisar o que foi escrito e decidir o que fica e o que sai. É o momento de ver se os objetivos planejados foram cumpridos, se há clareza no desenvolvimento das ideias, fidelidade às normas sintáticas e semânticas da língua e se foram respeitadas as normas quanto à pontuação, ortografia, parágrafos etc.

Para Antunes (2003), a escola - de ouvintes - tem negado a complexidade da escrita e reduzido às atividades de produção ao improvisado e a pressa de um único momento de “redação”. Nas turmas pesquisadas, como relatamos no tópico anterior, observamos pouca produção de textos, e não conseguimos visualizar em uma mesma produção escrita as 3 etapas, tal qual propõe Antunes (2003), mas percebemos a presença de algumas iniciativas que convergem nessa direção, desempenhando assim um papel semelhante ao planejamento e a revisão. Em relação ao que antecede o texto, percebemos as seguintes estratégias das professoras:

Tabela 5 - Estratégias que auxiliam no planejamento do texto

ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR NA PRODUÇÃO DO TEXTO	EXEMPLOS
1- A professora faz perguntas (em Libras) para ajudar o aluno no planejamento do que deve ser “escrito”.	- Em 23/9 , Lena ajuda as alunas a elaborarem o texto em Libras (quem está grafando é a própria Lena). Como se trata de um diário, Lena pergunta: <i>“O que /como você estava se sentindo? Triste? Alegre?”</i> ; <i>“Hoje, o que aconteceu/está acontecendo? O que viu na rua?”</i> .
2- A professora conversa sobre o assunto relacionado ao texto que será escrito.	- Em 17/10 , Agnes diz que de manhã chegou atrasada, então a professora P2 Larissa conversou (sempre em Libras) com os alunos sobre o tema <i>“praia”</i> , relacionado à imagem que motivaria a escrita.
3- A professora apresenta imagens (desenhos, fotos) para motivar a produção escrita.	- Em 17/10 , Agnes me contou que pela manhã as crianças receberam uma folha com uma figura de praia para fazer uma produção textual. A orientação foi <i>“criar uma história”</i> . - Em 5/12 , Os alunos de Mel levam para casa a folha da atividade, devem desenhar e depois escrever trechos da história do dia.
4- Apresenta o texto que vai ser (re)escrito, várias vezes.	- Em 15/05 Norma comenta que apresentará histórias diferentes, mas com os mesmo personagens (história sem escrita) para <i>“ver se ao final os alunos vão conseguir produzir sozinhos um texto”</i> .
5- Propõe um texto com mesmo tema ou do mesmo gênero - do que será escrito - para leitura.	- Em 16/5 , Lena me explica como foi o processo de produção: L. como os demais alunos tiveram acesso ao texto sobre <i>“cidadania”</i> (tema também da redação) que veio na avaliação e que foi apresentado pela professora, em seguida a professora pediu que eles escrevessem sobre esse assunto.
6- Antes de escrever o aluno é convidado a sinalizar sobre o que vai dizer no texto.	- Em 19/9 , Lena tentar ajudar L. a <i>“fazer”</i> o diário que não tinha feito em casa. Convida a aluna a dizer em Libras o que aconteceu num e em outro dia, depois a própria Lena faz a vez de escriba e escreve no quadro. - Em 24/10 , como primeira etapa da produção de um texto descrevendo/narrando uma tirinha da turma da Mônica, Agnes pede que os alunos venham para frente sinalizar, explicar a tirinha.

Fonte: elaboração própria.

Vejamos também as intervenções que acontecem posteriormente à escrita do “texto” e que poderiam colaborar com a revisão dele:

Tabela 6 - Estratégias que auxiliam na revisão do texto

ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR NA REVISÃO DO TEXTO	EXEMPLOS
1- A professora pede que reescreva o texto.	- Em 16/05 Lena me mostra a produção de L, o texto sobre “ <i>Ser cidadão</i> ”, o texto tem apenas 3 linhas, mas já é uma 2ª versão, melhor que a primeira que tinha apenas uma frase fora do contexto da proposta. Neste caso a única intervenção da professora para ajudar na reescrita, foi “ <i>agora escreva sobre o texto lido</i> ” (não sei se podemos considerar de fato uma reescrita, ou outro texto, já que a frase produzida no primeiro texto não foi aproveitada, foi descartada).
2- Após a escrita ser feita, a professora pede que o aluno leia o que escreveu.	- Em 24/10 , Depois que Agnes copia tudo no quadro, cada um dos alunos vai lá à frente lê sua produção. Nesse momento não há interrupção.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre as estratégias observadas que auxiliariam na revisão do texto – última etapa e de crucial importância para a qualidade do produto final – é preciso fazer algumas observações. Primeiro sobre a proposta de produção de um 2º texto, que nas situações observadas, foi uma iniciativa da professora e não do aluno surdo. É importante compreender que as etapas de produção de um texto devem ser vivenciadas pelo próprio escritor, e isso vale particularmente para o momento da revisão. Do ponto de vista formativo, é a possibilidade de refletir sobre o que escreveu e fazer eventuais mudanças, o grande ganho de aprendizagem do aluno. O texto não precisa ser necessariamente - completamente - reescrito, pode sofrer apenas mudanças pequenas realizadas com um corretivo, mas caso se opte pela reescrita é fundamental que seja por iniciativa do escritor e que se aproveite o que já foi elaborado na 1ª versão do texto. Se a mudança no texto vem (apenas) como uma demanda do outro e que ainda por cima desconsidera a 1ª versão, talvez não estejamos diante de uma etapa de revisão e sim da (tradicional) correção do professor.

Outro aspecto que merece uma reflexão é quanto à leitura que sucede a construção do texto. Para analisarmos e revisarmos o que fizemos, ainda que de forma superficial e aligeirada é preciso ler o que redigimos. A leitura do texto nas turmas pesquisadas aconteceu algumas vezes (como mencionamos acima), mas bem menos do que a quantidade de vezes em que houve produção de escrita (ainda que não produção de texto). Na maioria das situações de produção não houve leitura posterior, pelo menos não feita pelo próprio escritor. Assim como

aconteceu com a proposta de um novo/2º texto, a leitura do material escrito foi feita predominantemente apenas pela professora:

Os alunos de Mel refazem as escritas que acompanham as imagens do texto “*O leão e o rato*”. Não vi a professora pedindo leitura (talvez tenha pedido que o aluno sinalizasse palavras isoladas na primeira produção, quando tinha “*muita coisa confusa e incorreta*”). Agora no 2º momento eram partes copiadas do texto, então como já estavam “corretas”, a professora pode não ter achado necessário ler (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Ao final da aula, Mel entrega uma folha para cada aluno levar para casa e colocar os dados do livro (levam do livro: “*A filha do rei sol*” que foi contado hoje, antes de eu chegar). Terão que desenhar (o que entenderam? O que lembram? Uma parte específica da história?) e colocar trechos escritos sem consultar o livro, já que não há um exemplar para cada um. A professora me mostra o “Portfolio de leitura”. As crianças preenchem fichas com essas informações (dados da obra+ desenho+ trechos escritos) dos livros trabalhados em sala. Já fizeram isso com outros livros (por exemplo, “Cinderela”). Percebo que a aluna A.E. fez com uma sereia (não sei qual o nome do livro), copiou vários trechos, mas não havia nenhuma escrita dela mesma. *R: Você explora depois isso que eles produziram? M: Ainda não... mas, farei isso* (DIÁRIO DE CAMPO, 5/12/13).

Segundo Weigle (2002 apud SOUSA, 2008), ao escrever em uma L2, as pessoas planejam menos sua escrita e revisam menos o conteúdo do texto (os aspectos textuais), se comparado à escrita em L1, provavelmente por que os recursos linguísticos na 2ª língua são mais limitados. Acreditamos que isso se potencializa quando o escritor de L2 é também um escritor iniciante (como é o caso das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental), um aprendiz tendo que se ocupar com inúmeras questões, não apenas sobre a nova língua, mas também sobre a nova modalidade, sobre o sistema de escrita propriamente dito.

Escrever em Português, para uma criança surda, é uma tarefa árdua e as professoras sabem disso. Agnes, em particular, parece compreender essas dificuldades, e, de forma criativa, apresenta uma proposta de produção de texto desmembrando em partes o que seria a etapa da escrita propriamente dita. Vejamos duas situações em que ela fez isso:

SITUAÇÃO 1:

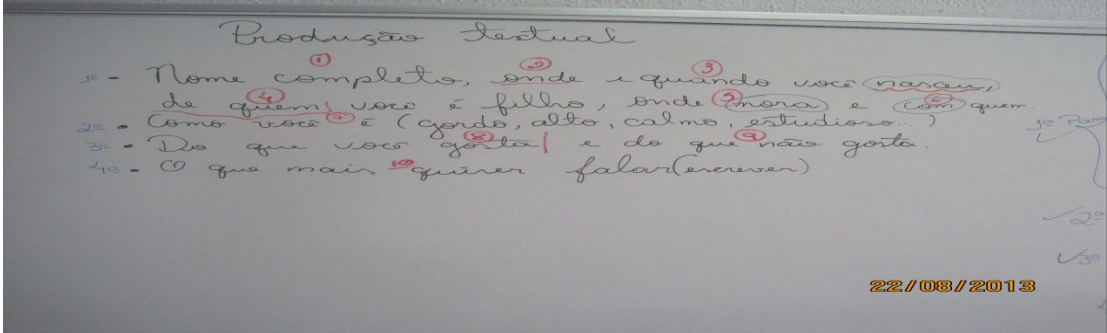
Agnes convoca os alunos a produzirem um texto (cada um produzirá o seu individualmente) sobre “O passeio” (do dia anterior ao clube dos Diários). A construção do texto acontece em três etapas (e Agnes anuncia duas delas, a 2ª e a 3ª): **1º**- Elencar o vocabulário que será usado; a professora tem uma participação mais ativa aqui, coloca no quadro mais de 20 vocábulos, as crianças ajudam identificando o que teve ou fizeram no passeio e ajudam também com a soletração das palavras; **2º**- responder as 7 perguntas que a professora formulou (tais como: “*onde aconteceu o passeio?*”, “*qual meio de transporte foi utilizado?*” “*o que tinha no clube?*”, “*o que comeram lá?*”) e **3º**- transpor as informações dessas perguntas para formar/organizar um texto. Frisa bastante que são as mesmas informações das perguntas, o aluno vai “*TRANSPORTA-LAS*” para o texto e “*ORGANIZAR*” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

SITUAÇÃO 2:

Agnes me explica como foi o processo de produção textual feito pela manhã: primeiro os alunos responderam perguntas sobre eles mesmos, depois pegaram as informações respondidas nas perguntas e colocaram em formato de texto seguindo a ordem das perguntas (parece que Agnes ia orientando em relação à organização dessas informações em parágrafos, mas em um deles “Era livre”, e foi esse que Agnes achou mais legal. Diz ainda que tentou mostrar para os alunos que era uma coisa só que eles tinham que fazer: descrever eles mesmos, mas para isso precisavam dar muitas informações). Fazer texto em etapas, incluindo um planejamento é a forma ideal de se construir um texto, mas M. justifica: “É nosso desejo, mas é difícil escreverem com proficiência... quem é que não precisa fazer uma reescrita?” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/13).

Figura 39 - A escrita do texto acontece em etapas

1º: As questões que devem ser respondidas:

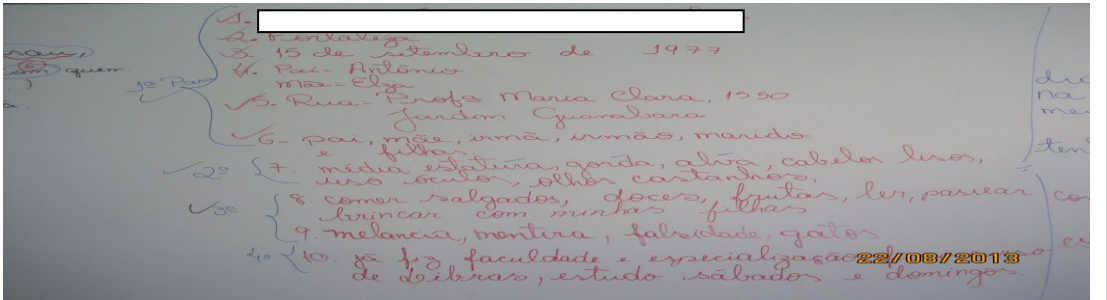


Produção textual

- 1º - Nome completo, onde e quando voce nasceu
- 2º - de quem voce e filho, onde mora e com quem
- 3º - Como voce e (gordo, alto, calmo, estudioso...)
- 4º - De que voce gosta e de que nao gosta
- 5º - O que mais quer falar (escrever)

22/08/2013

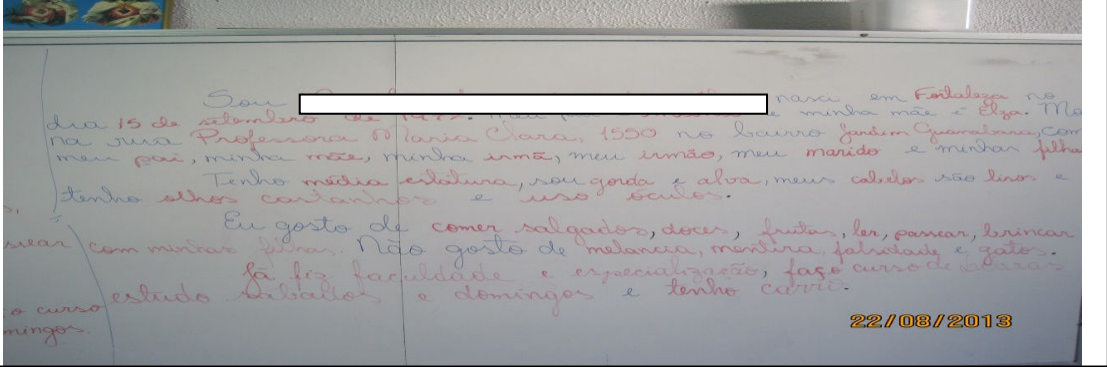
2º: As respostas das questões:



1. [redacted]
2. Fortaleza
3. 15 de setembro de 1977
4. Pai - Antônio
Mãe - Elza
5. Rua - Profa Maria Clara, 1550
Jardim Guarabara
6. pai, mãe, avô, avó, irmãos, marido
7. média estatura, gorda, alva, cabelos lisos, uso óculos, olhos castanhos
8. comer salgadinhos, doces, frutas, ler, passear com minhas filhas
9. melancia, mentira, falsidade, gatos
10. já fiz faculdade e especialização de Debilidades, estudo sábados e domingos

22/08/2013

3º: As respostas transformadas em texto:



Sou [redacted] nasci em Fortaleza no dia 15 de setembro de 1977. Sou filha de meu pai e minha mãe e Elza. Moro na rua Professora Maria Clara, 1550 no bairro Jardim Guarabara. Com meu pai, minha mãe, meu avô, meu avó e meus irmãos e marido e minhas filhas. Tenho média estatura, sou gorda e alva, meus cabelos são lisos e tenho olhos castanhos e uso óculos.

Eu gosto de comer salgadinhos, doces, frutas, ler, passear, brincar com minhas filhas. Não gosto de melancia, mentira, falsidade e gatos.

Já fiz faculdade e especialização, faço curso de Debilidades e estudo sábados e domingos e tenho carteira.

22/08/2013

Fonte: Sala do 4º ano (escola 2).

A estratégia da professora Agnes é interessante e parece ajudar ao grupo a elaborar o texto por partes, entretanto parece desconsiderar que as partes precisam compor um todo coeso. A junção das partes numa única sequência, aumentando a extensão do que está escrito não é o bastante para compor o “texto”, mas a condução da professora não parece atender para isso. Mais uma vez os aspectos morfosintáticos ficam prejudicados, não sendo problematizadas as mudanças que as palavras e as frases (já feitas) vão sofrer quando se juntarem em uma unidade só:

Agnes quer que os alunos escrevam um texto narrando/descrevendo uma tirinha da turma da Mônica. Chamou minha atenção que o comando dado por ela foi de “*construir frases*”, para aí ter o texto. Agnes pediu que eles fizessem “frases” e os alunos ficaram preocupados. Tinham muitas dúvidas de como escrever as palavras: “como se escreve ‘*Cascão*?’” e “*ajuda*?”. Estão tão acostumados a buscar na professora a soletração das palavras, que não perceberam que algumas das palavras pedidas já estavam grafadas nos balões, era só olhar. Também é curioso que as dúvidas sejam só com a grafia das palavras... como combinar essas palavras? Quem vem primeiro? Às vezes também, os sinais apresentados tinham várias possibilidades de tradução (Por exemplo, o sinal “CHAMAR”: chamou? Chamei? Chamamos? Chamando? Chamado?). Mas essas não eram questões para os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/13).

7 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA SURDOS

Neste último capítulo de análise apresentaremos as categorias 6, “O Português sem o som: sobre conteúdos e estratégias sonoras e estratégias visuais de acesso ao escrito”, e 7, “2ª ou 1ª língua? Refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos”, nos subcapítulos 7.1 e 7.2 respectivamente. Objetivamos problematizar de forma mais direta e mais detalhada nesse capítulo uma questão que atravessa os capítulos anteriores e que é central na nossa investigação: Como o ensino (os materiais, recursos didáticos, as atividades e principalmente as estratégias utilizadas pela professora) contempla as duas principais especificidades do aluno surdo, quais sejam, a relação visual - e não sonora - com o conhecimento e a sua condição de 2ª língua?

7.1 O Português sem o som: sobre conteúdos e estratégias sonoras e estratégias visuais de acesso ao escrito

As informações e reflexões apresentadas nesse subcapítulo dizem respeito à 6ª categoria de análise e tem como intenção principal responder a questão sobre a compreensão das professoras e das escolas quanto à relação do surdo com a escrita, visual e não mediada pelo som. Primeiro apreciaremos o tratamento dado a essa questão no que diz respeito aos conteúdos, depois em relação à utilização de recursos visuais, assim como da organização visual das informações, e por fim problematizaremos as estratégias que exploram o uso da imagem. Essa sequência da apresentação dos dados aparece, respectivamente, nas subcategorias: 7.1.1 “Conteúdos orais-auditivos da língua portuguesa e as turmas bilíngues para surdos”; 7.1.2 “É olhando que se aprende: sobre a exploração de recursos visuais nas aulas das turmas bilíngues”; e 7.1.3 “Explorando a imagem como estratégia de ensino”.

7.1.1 Conteúdos orais-auditivos da língua portuguesa e as turmas bilíngues para surdos

Era 04 de novembro de 2013 e eu tinha passado as duas primeiras aulas com Lena e sua turma do 5º ano. Aproveitando o final da aula, conversamos sobre o sistema de avaliação da escola. Lena estava muito preocupada e queria me mostrar as fichas de avaliação do PAIC, o Programa de Alfabetização na Idade Certa do governo estadual ao qual a escola tinha aderido neste ano.

Figura 40 - Ficha de avaliação do aluno proposta pelo PAIC

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
 INSTITUTO DE DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL
 ESCOLA: _____
 NOME: _____
 DATA: 04/11/2013

TOPICO DE ANÁLISE 01: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

ABILIDADES	SITUAÇÃO DO ALUNO	Observações
Escrever o próprio nome.		
Reconhecer e nomeia as letras do alfabeto.		compartilham certas letras.
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.		Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas		Segmentar (oralmente) as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.		Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.		Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e
Diferenciar letras de números e outros símbolos.		
Conhecer a ordem alfabética e seus		

Fonte: Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) - Escola 1.

Mostrou-me que há uma série de itens que não se adequam ao surdo, porque tomam a oralidade como parâmetro (ver figura 40), por exemplo: “Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas”, “Ler ajustando a pauta sonora ao escrito”, “Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho”, “Dominar a correspondência entre letras e número de letras e seu valor sonoro de modo a ler palavras e textos”. A inadequação desses conteúdos é evidente para a professora, mas ela pede minha ajuda para explicar para a supervisora que lhe entregou o material. Lena estava aflita e insiste que eu leve as folhas comigo, pois quer que eu veja e me pronuncie. Disse que penso como ela, há vários tópicos inadequados para os surdos. Lena chegou a pedir que se possível, eu escrevesse isso na folha, para que ela tenha o que dizer para a supervisora.

A inquietação de Lena quanto a conteúdos e expectativas de aprendizagem vinculados ao conhecimento oral auditivo da língua é esperada e bem vinda em um contexto de ensino bilíngue para surdos. Lena não está sozinha na sua inquietação, outros professores partilham dela:

Sávio (professor surdo) ficou no computador e quis me mostrar as provas que ele estava estudando para gravar em sinais (nessa escola as provas são em Português escrito e em sinais). Primeiro me mostrou a prova de Português, especificamente uma questão de acentuação (se não me engano, dava-se três palavras e tinha as opções para marcar se a palavra era oxítona, paroxítona, etc.), e comentou que aquilo não era conteúdo para ser cobrado em prova de surdo, pois é um conteúdo que depende do conhecimento do som. Disse que os alunos deveriam ver, mas “por fora”. Falou o mesmo em relação à “poesia” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/1/13).

Assim como Lena - e Sávio -, as outras três professoras colaboradoras da pesquisa também compreendem que há determinados conhecimentos, conteúdos do currículo

“obrigatório” de língua portuguesa que parecem inapropriados para quem não escuta. O que não parece ser consenso é quais são esses conteúdos e como agir diante deles, eliminá-los ou abordá-los de maneira alternativa? No exemplo acima, Sávio avalia que a classificação de sílabas é um conhecimento que depende do som e por isso não deveria ser cobrado.

Temáticas como classificação das sílabas, acentuação, separação silábica e dígrafos, foram alguns dos assuntos que apareceram na proposta curricular das turmas pesquisadas. Foram assuntos abordados nos livros didáticos e atividades nos dias em que eu estava nas turmas fazendo observação da pesquisa. Não sabemos exatamente sob que circunstâncias o conteúdo entrou na sala de aula (é uma exigência das escolas? As próprias professoras entendem que é obrigatório apresentar tais conteúdos porque também se apresenta para os ouvintes ou porque sempre foi assim? O conteúdo vem no livro didático adotado?), mas chama a minha atenção o paradoxo que se instala a partir deles. As professoras revelam seu desconforto e opinião de que o tema está deslocado na proposta para o surdo, mas apesar disso não conseguem fazer frente nem a permanência do conteúdo e nem a uma abordagem que - certamente fugindo a intenção delas - parecia acentuar o caminho oral auditivo de compreensão do assunto.

Lena é um bom exemplo do que acabei de colocar. Diz-me em 16/5 que acha que “o assunto de separação silábica não faz sentido para o surdo porque é relacionado à oralidade, mas mesmo assim trabalha como se fazia antigamente, *mostrando a quantidade de vezes que abre a boca*”. Em aula anterior (22/4) eu mesma tinha presenciado a professora levando, por conta própria, uma atividade extra sobre o assunto (a atividade estava em uma folha xerocopiada do livro “Descobrimo a Gramática - 4º ano” e colada no caderno dos alunos. Lena explica que eventualmente usa atividades desse e de outro livro - coleção “Marcha Criança 5º ano”, editora Scipione - que foram dos filhos dela). A atividade consistia em balões com palavras separadas dentro deles, pedindo para ligar os balões a um número que “indicava a quantidade de vezes que a criança abre a boca para falar a palavra”. Eu não compreendi por que Lena escolheu essa atividade para os seus alunos surdos, já que a atividade explora justamente a relação som-escrita que as crianças não conseguem estabelecer. Chama ainda mais atenção o fato de que tal atividade não constava no livro didático das crianças (ou seja, não era uma atividade “obrigatória”).

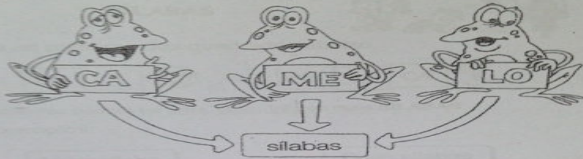
Norma também parece ter dificuldades de agir de forma coerente ao que diz que acredita e de pensar alternativas mais apropriadas ao surdo para abordar tais conteúdos, caso eles tenham realmente que permanecer no currículo:

Apesar de dizer que separação silábica é difícil, em especial o dígrafo e que é muito difícil pra os alunos aplicarem a informação de que dígrafo não separa (de fato, é um conhecimento que depende do som, combinação de duas letras que quando faladas tem o mesmo som), Norma não deixa de apresentar o conteúdo e diz que o surdo tem que memorizar; também propõe na revisão de Português feita hoje, duas questões que não passaram por adaptação: uma de classificar as palavras (não separadas previamente) em monossílabo etc., e a outra para classificar uma série de palavras em duas colunas, uma de encontro consonantal e outra de dígrafos - embora haja uma 3ª questão onde a adaptação foi feita - (DIÁRIO DE CAMPO, 14/6/13).

O material didático utilizado por Norma reafirma essa contradição, e logo na 1ª página do assunto “separação e classificação silábica” aparece: “*Para falar a palavra camelo, você faz três movimentos diferentes com a boca, apoiando-se nas vogais ‘a-e-o’.* Cada movimento forma uma sílaba. As sílabas formam as palavras”. O mais surpreendente é porque se trata da apostila elaborada pelas próprias professoras.

Figura 41 – Abordagem do assunto “separação silábica”

Separação e classificação



Para falar a palavra **camelo**, você faz três movimentos diferentes com a boca, apoiando-se nas vogais **a - e - o**. Cada movimento forma uma **sílaba**. As sílabas formam as palavras.
Quanto ao número de sílabas, as palavras da língua portuguesa podem ser:

monossílabas	rá	uma sílaba
dissílabas	sa po	duas sílabas
trissílabas	gi rá fa	três sílabas
polissílabas	bor bo le ta	quatro sílabas
	hi po pó ta mó	ou mais

Ordene as sílabas, formando palavras.

BA-CA-XI-A DO-DE CLE-TA-BICI BA-RÃO-TU

Fonte: Apostila do 3º ano (escola 2).

Acreditamos que o currículo é um artefato cultural importante que reflete os ideais de um ou de vários grupos em relação à formação dos indivíduos. Os conhecimentos que aparecem nas propostas curriculares, são “escolhas”, são “seleções” (outros conhecimentos ficaram de fora) guiadas pelo(s) grupo(s) que têm mais força/poder, logo os conteúdos podem e deveriam variar a partir das necessidades específicas dos surdos ou de outros grupos que não se sentem contemplados com as escolhas feitas por terceiros. É interessante observar ainda que há uma tendência a padronizar e repetir os conteúdos que (aparentemente) sempre estiveram lá, que nos são familiares, e acabamos deixando de interrogar a razão e a necessidade de tais conteúdos. A “separação silábica” é um bom exemplo disto. Ano, após ano, bombardeamos as crianças dos anos iniciais do fundamental (surdas e ouvintes!) com

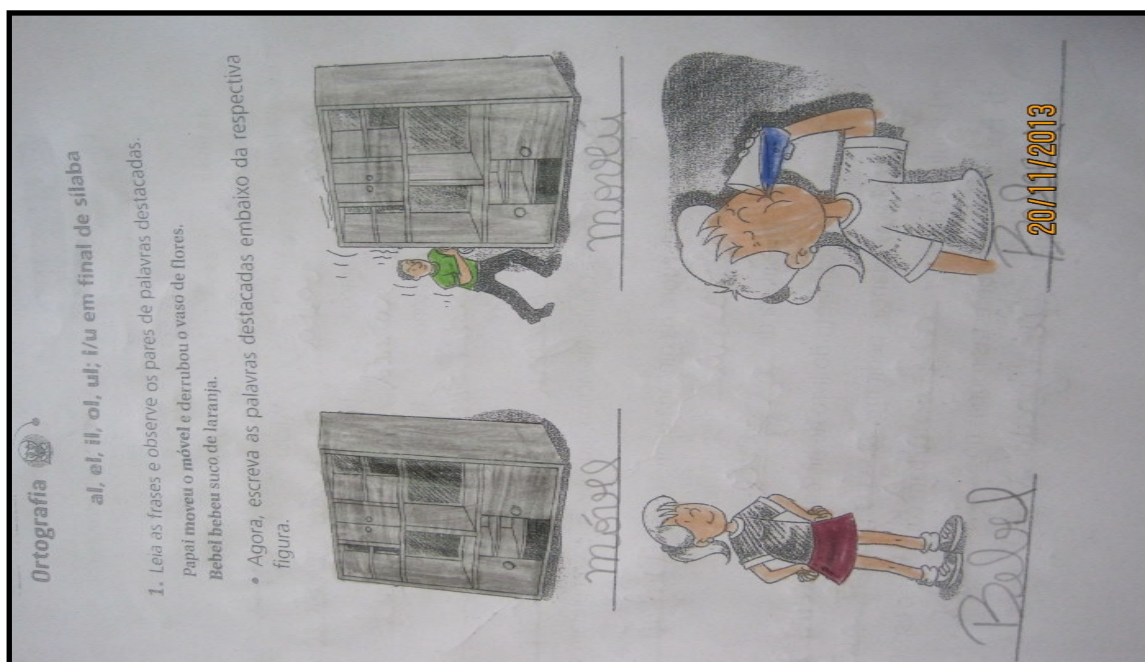
inúmeras atividades sem nos perguntamos por quê. Para usar a língua com competência, provavelmente pouco precisaremos separar as sílabas das palavras, exceto nas situações em que escrevendo o texto - apenas - no papel (pois se for no computador ou em qualquer outra tela, isso não acontecerá) a linha acabe antes da palavra que está ao final da linha ter sido escrita completamente. O contrassenso se estabelece: Na turma de Norma não observei nenhuma única produção de textos, mas os alunos exercitaram exaustivamente a separação silábica, orientados (assim como fez Mel ou Lena) a partir do parâmetro auditivo¹⁴¹.

Os conteúdos - tradicionais - do currículo devem ser alvo de reflexão, permanente, das professoras e das escolas. As diretrizes governamentais são suficientemente abrangentes e flexíveis quanto a conteúdos específicos. Os tópicos gramaticais em particular vêm a serviço do uso da língua e quando compreendemos a razão de eles estarem lá, ganhamos autonomia para pensar em como ajudar o nosso aluno surdo a alcançar determinada competência comunicativa da forma mais apropriada para ele. Além disso, a reflexão nos permite perceber que há conteúdos que não são necessários em circunstância alguma para quem se relaciona com a língua escrita sem passar pela oral. Vejamos um episódio em que isso não acontece:

Norma me mostra todo o conjunto de atividades da apostila, mais um cartaz que será preenchido pelos alunos voltados para o conteúdo “*Ortografia: diferença de L e U no final da sílaba*”. O tema em si é controverso; se são alunos surdos, que não se orientam pelo som para ler/escrever, não tem necessidade alguma de diferenciar o “l” e o “U”, as semelhanças são exclusivamente no som (ambas têm som de /u/) e não na grafia. Norma não percebe essa inadequação, mas se incomoda porque “*tem muita palavra na atividade*” e acaba fazendo uma adaptação: Incomodada com a atividade (formulada por elas mesmas), Norma fez uma adaptação, ao invés de fazer um ditado comum, propôs um “ditado ilustrado” (acrescenta imagens a atividade, mas não questiona o mais importante que é a natureza do conhecimento ensinado). R: *Você mudaria algo na atividade de vocês, além da questão das figuras?* N: *“Não...”. Na foto (pagina 149 da apostila), mais conteúdos relacionados ao som. Veja o que diz Normas: “Móvel e Moveu’... eles não sabem diferenciar por causa do som...”* A professora consegue perceber que esse conhecimento se relaciona ao som, mas não consegue perceber que pela mesma razão não haverá confusão ortográfica para o surdo, a confusão é decorrente da semelhança fonética para “l” e “u” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

¹⁴¹ Em 5/9, Mel vê com os alunos a aula “*Amarelinha*” do projeto Luz do saber (através da internet). Na 2ª página, aparece a “decomposição” da palavra: A-MA-RE-LI-NHA. A professora diz para os alunos que quando falamos (oralmente) fica daquele jeito (Vai fazendo cada sílaba com a boca e pronunciando o som).

Figura 42 - Assunto de ortografia relacionado ao conhecimento oral auditivo



Fonte: Apostila do 3º ano (escola 2).

Em algumas situações, entretanto, a percepção das professoras quanto à inadequação de determinados conteúdos de língua portuguesa motivou tentativas de modificação e adaptação desses conteúdos, abordando-os de maneira diferente ao que fariam em uma situação com alunos ouvintes:

Primeiramente, Agnes dá as palavras já com as sílabas separadas para trabalhar *ditongo*, *tritongo* e *hiato*; No mesmo dia, com o mesmo assunto (e sem combinar nada uma com a outra) Ana Célia faz o mesmo com a turma de Agnes e justifica “*precisa ser por um caminho visual esse conteúdo*”. Depois Agnes quer que os alunos classifiquem em monossílabo, dissílabo etc., mas ao invés de apenas pedir que os alunos “encontrem os monossílabos”, pede que procurem as palavras que “*não tem um traço vermelho*” - ou seja, a indicação gráfica da separação da palavra que ela colocou no quadro - (DIÁRIO DE CAMPO, 4/4/13).

Lena percebe deve fazer ela mesma a separação silábica para que o aluno possa indicar - que era o que de fato pedia a questão - quantas sílabas (e o respectivo nome: *monossílabo*, *dissílabo* etc.) a palavra tinha. Depois, em 16/05, embora Lena trabalhe a separação silábica, diz que tenta não ser rigorosa e se concentrar mais em o aluno dizer a quantidade de sílabas, do que de separar as sílabas (DIÁRIO DE CAMPO, 22/4 e 16/5/13).

Chama atenção que a “saída” imaginada (e executada) pelas professoras para solucionar o problema é dar a resposta pelo aluno. Não problematizam com eles a natureza do conhecimento em questão e nem alternativas visuais que poderiam substituir a segmentação oral da indicação da sílaba, como, por exemplo, identificar que a grande maioria das sílabas apresentam duas letras, que as letras iguais geralmente ficam em sílabas separadas, etc. Ao

invés disso, a professora já informa como a separação silábica daquela palavra é feita e faz como Agnes, indica que o monossílabo “é o que não tem o traço separando” (os alunos não são convidados a hipotetizar quais seriam os monossílabos e como chegaram àquela conclusão, a professora já informa):

Norma desabafa como é difícil trabalhar separação silábica, em particular o dígrafo. Diz: “*Dou as sílabas pra eles juntarem e formarem palavras simples, aí eles juntam (por exemplo, “Bola”) e já sabem a quantidade porque as sílabas estavam separadas. Sílabas tônicas eu não trabalho, por que o José (surdo, ex-professor da escola) mesmo falou que é difícil, precisa ouvir*”. Em uma das questões da atividade de revisão feita hoje, a separação silábica é cobrada, mas a professora já dá a indicação da quantidade de quadrados que corresponde a de sílabas (DIÁRIO DE CAMPO, 14/6/13).

Lena me conta que elabora, ela mesma, muitas das atividades de gramática, porque as do livro didático são inadequadas e me mostra as que têm nele (com ênfase na relação letra e som - dígrafo-), por exemplo, identificar qual o som das letras e quais delas tinham o mesmo som e me diz que quando passa esse tipo de tarefa tem que dá a resposta ou aceitar que alguém em casa dê (DIÁRIO DE CAMPO, 12/6/13).

Figura 43- Conteúdos do livro didático relacionados ao som

COM QUE LETRA?

As letras e os seus sons

1. Leia as palavras a seguir.

exagerado beleza rosas

Analisando as letras destacadas nas palavras acima e seus sons, anote no caderno a opção correta.

- Nessas palavras, há letras diferentes representando sons diferentes.
- Nessas palavras, há letras diferentes representando sons iguais.
- Nessas palavras, há letras iguais representando sons diferentes.

2. Em cada grupo de palavras apresentado a seguir, há um som em comum. Identifique-o e anote-o no caderno.

A MACHADO PEIXE
Som de ch /fôrma /f/

B AZEDÓ ZEBRA
EXAUSTO CASULO
Som de z /fôrma /z/

C VACINA CRESCA CALÇA OSSO PISCINA
GIZ SOJA PENSO EXCELENTE AUXÍLIO
Som de g /fôrma /g/

Reverbera com os alunos o conceito de dígrafo. São as letras que representam um único som.

Por quais letras ou dígrafos o som que você identificou em cada grupo é representado? Escreva a resposta em seu caderno. Ajude os alunos nas conclusões.

Grupo A: /m/ e /ch/; Grupo B: /z/ e /s/; Grupo C: /v/ e /c/; /s/ e /x/; /s/ e /z/.

3. Vimos que um som pode ser representado por diferentes letras. Verificamos, também, que uma letra pode representar diferentes sons. Agora, troque ideias com a turma sobre a seguinte questão.

- Por que não podemos escrever uma mesma palavra de diferentes maneiras?

Ajude os alunos a concluir que uma palavra registrada no caderno a conclusão a que vocês chegaram, deve ser escrita sempre da mesma forma.

A soma ortográfica permanece a grafia das palavras para que todos os conteúdos de uma mesma língua possam entrar a escrita.

23

Fonte: CAVÉQUIA, Márcia. A escola é nossa- língua portuguesa 5º ano. São Paulo: Scipione (2012).

7.1.2 É olhando que se aprende: sobre a exploração de recursos visuais nas aulas das turmas bilíngues

Era 20 de março e eu estava na escola 2 assistindo a uma das primeiras aulas na turma de Agnes. A professora dava aula de Geografia e o assunto era “estados e capitais da região Nordeste”. Começou colocando no quadro, em uma lista vertical, todos os nomes dos estados e capitais misturados e queria que os alunos identificassem o que era estado e o que era cidade/capital. A única referência dos alunos para decidir era a informação fornecida em aulas anteriores e no quadro uma longa lista de muitas, muitas palavras. A aula, que mais parecia um “caça-palavras” foi confusa e cansativa, e os alunos não conseguiram fazer a separação que a professora esperava (para dificultar ainda mais o que já não estava fácil, a professora repetiu propositalmente o nome “Sergipe” e retirou o nome “Recife”, queria ver se os alunos percebiam). Chamou nossa atenção nessa ocasião que não houve intervenções da professora para ajudar as crianças a diferenciar estados e capitais, ignorando, inclusive, a presença na sala de aula de mapas da região que poderiam ser explorados quanto à diferença de tamanho dos lugares e a localização na representação do mapa.

Essa não foi a única ocasião em que presenciei as professoras não aproveitando recursos ou elementos visuais que ajudariam na compreensão dos conteúdos:

Mel relembra a aula passada que foi de “*substantivo*” e introduz o novo assunto “*Adjetivo*”. Chama atenção como a explicação da aula é pouco ilustrativa, não tem uma única imagem, desenho, slide, figura, nada (aliás o texto também não tinha). Mel tenta lembrar *substantivo* e explicar o *adjetivo* com uma Libras aporuguesada e para reforçar ou deixar mais claro o que está sinalizando escreve coisas em Português no quadro (DIÁRIO DE CAMPO, 5/9/13).

Mel conta a história do livro “*A bela dança da lua e do sol*”: Terminada a história ela quer saber sobre o título (C. soletra tudo e traduz/lê: “*BONITA DANÇA SOL NOITE*” e a professora aprova). Pergunta pelo autor fazendo os sinais “*ESCREVEU NOME?*” - Mel soletra o nome que tem na capa, mas não aproveita foto do autor que está na última página... (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/13).

Lena trabalhando o texto “*Dia de cão*” (*Diário de um banana*): O uso do quadro é arbitrário; algumas coisas, ela escreve, outras não. Junta no quadro informações referentes a coisas diferentes (falta certa organização visual). Achei positivo desenhar algumas imagens que vem junto ao texto, mas talvez se o próprio texto estivesse visível (escrito ou projetado no quadro) ficaria mais fácil para Lena correlacionar a explicação que está dando com o que está no texto (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Ao longo do ano letivo de convívio com as turmas percebemos recursos e situações comuns que quando acionados deixavam a aula mais visual. Na maior parte das vezes, vimos as professoras recorrerem a essas ferramentas e estratégias explorando o que

podem fornecer, embora também presenciemos “mau” uso delas. Abaixo, na tabela 7, uma lista de alguns desses recursos e estratégias¹⁴².

Tabela 7 - Alguns dos recursos e estratégias visuais utilizados nas aulas observadas

ESTRATÉGIA/RECURSO	PROFESSORAS/TURMAS
1- Disposição das carteiras na sala.	Lena - 5º ano, Mel - 4º ano.
2- Uso do quadro - cores diferentes, sublinhados, tabelas etc.	Todas.
3- Marcações no texto.	Todas.
4- Uso de vídeos.	Todas da escola 2 (especialmente sala de informática e leitura).
5- Encenação teatral.	Mel - 4º ano, Agnes -4º ano, Norma -3º ano.
6- Apontar para imagens ou escritas presentes no ambiente.	Todas.
7- Escrever nomes em placas de papel com letras grandes.	Escola 1.
8- Apresentar objetos concretos que são mencionados no texto.	Norma, 3º ano.
9- Uso de <i>slides/power point</i> com imagens e palavras.	Agnes, 4º ano; Lena - 5º ano.

Fonte: Elaboração própria.

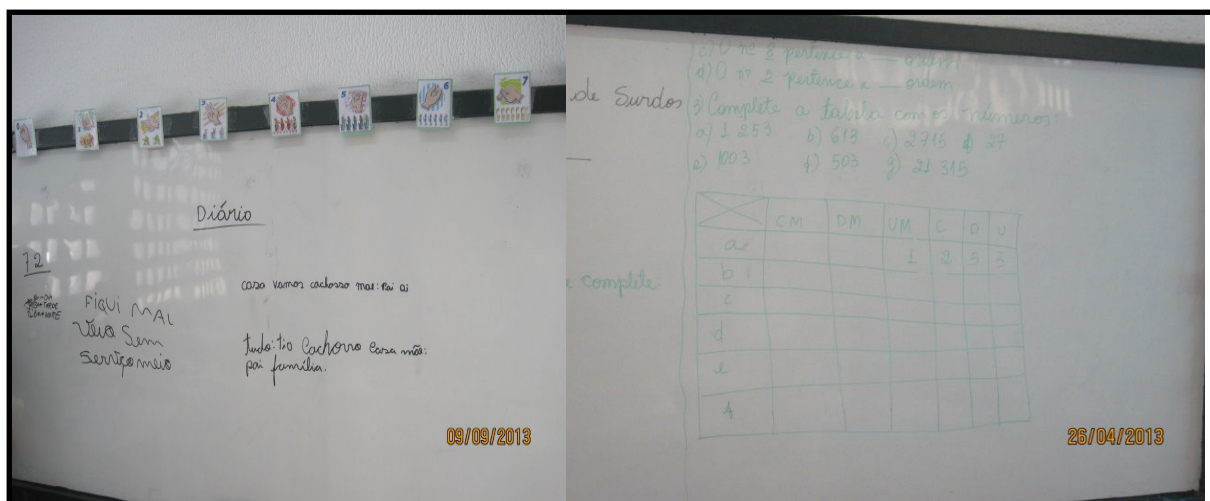
Das estratégias e recursos mencionados na tabela, os dois primeiros se destacam por terem tido uma alta frequência de “mau uso” do recurso. Consideramos “mau uso” da disposição das carteiras, a arrumação em que há filas e os alunos não se veem. Acreditamos que em um espaço coletivo como uma sala de aula o conhecimento é construído pela interlocução com a professora, mas também com os colegas, sendo de fundamental importância que eles possam acompanhar as perguntas e comentários uns dos outros. Em salas de aula de ouvintes a disposição em filas não compromete tanto essa troca, já que os alunos se escutam, mas em uma turma de crianças surdas, sem enxergar uns aos outros, a comunicação entre os pares não acontece. Observamos que na escola 2 a ausência de preocupação com a disposição das carteiras é maior e também se justifica por uma orientação pedagógica mais tradicional, em que o foco deve ser apenas (ou predominantemente) a professora:

¹⁴² As estratégias apresentadas nessa tabela não esgotam todas as estratégias “visuais”. Na próxima seção apresentaremos estratégias que exploraram mais intensamente o uso de imagens, e no subcapítulo seguinte também apresentaremos estratégias que otimizam aspectos visuais da aprendizagem.

Depois do intervalo do recreio a turma voltou para sala. Encontrei as carteiras numa configuração diferente quando entrei - em círculo -, mas Norma já chegou dizendo que vai arrumar e colocar na disposição tradicional de duas filas uma atrás da outra. Perguntei e ela diz que muda às vezes as carteiras para mudar a rotina e por causa da atividade. Volta agora para a configuração usual e embora dessa forma os alunos não se vejam, Norma diz que “é melhor, pra ficar perto da professora”. Hoje estavam todos os alunos, menos I. e A. (como tinham apenas 6 alunos ficaram em uma fila horizontal única, o que melhorou a visibilidade uns dos outros (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/13).

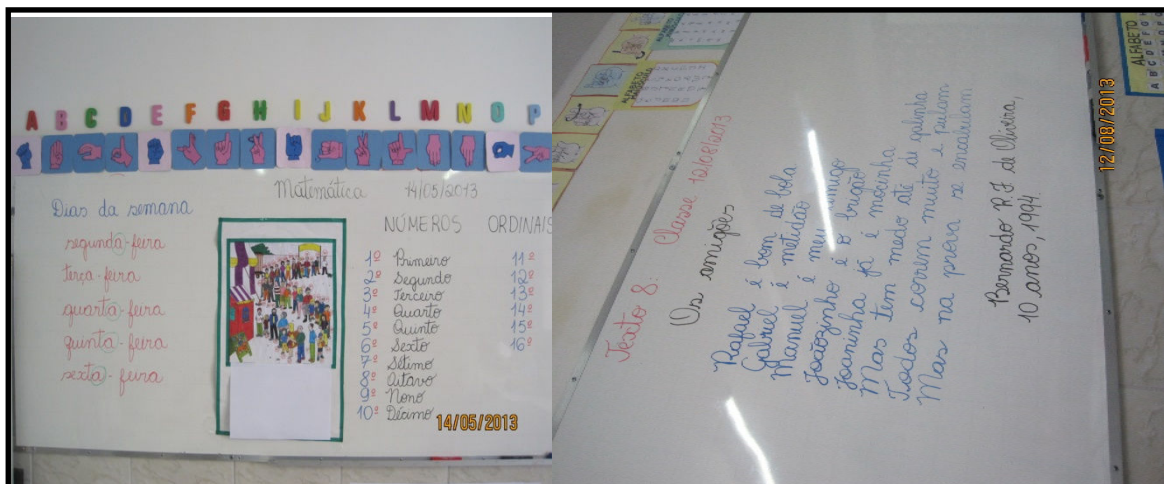
Assim como a disposição das carteiras, o uso feito do quadro branco/lousa nem sempre, nos pareceu, o melhor. As professoras da escola 1 foram as que menos estiveram atentas às possibilidades de uso do quadro e a forma de organizar as informações nele. Em contrapartida, Norma, da escola 2, estava sempre atenta, não apenas na organização das informações escritas no quadro, como também ao uso de pincéis de cores diferentes para destacar informações ou agrupá-las em uma mesma categoria (por exemplo, todos os nomes dos personagens, ou todos os adjetivos etc.), ou ainda de sublinhados e círculos nas palavras, também para destacar ou agrupá-las. O cuidado também com o espaço entre as informações e o lugar no quadro onde elas ficavam (Figura 44).

Figura 44 - Usos do quadro com pouca organização visual



Fonte: Escola 1.

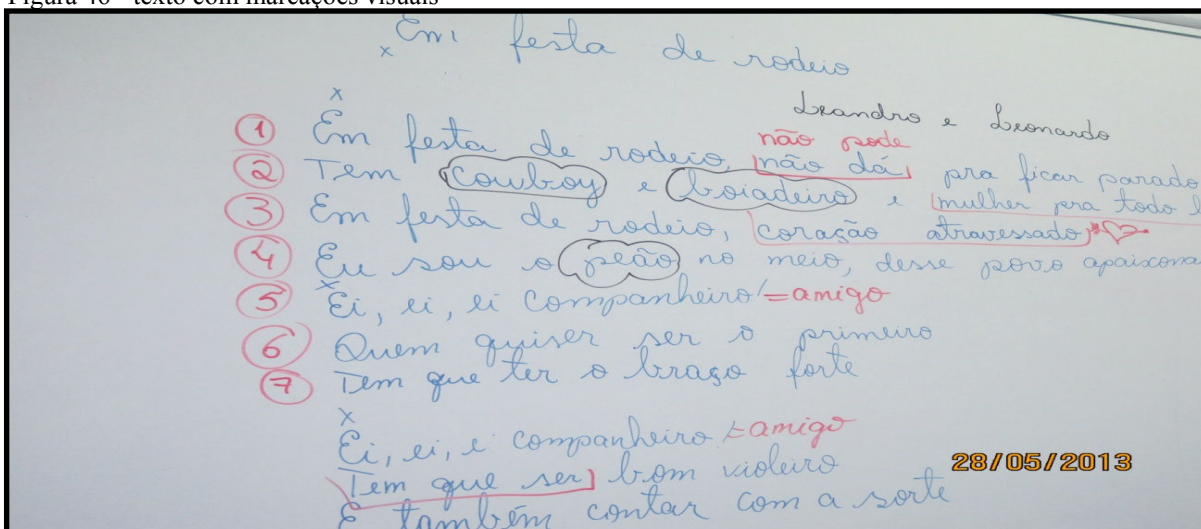
Figura 45 - Quadros com mais organização visual



Fonte: Sala do 3º ano (escola 2).

Assim como o quadro branco pode ser explorado de forma mais organizada, também o texto que é escrito no quadro pode sofrer um “tratamento visual”, por meio dos mesmos recursos (sublinhados, cores, marcações, espaçamento entre linhas, tamanho da letra, etc.). No exemplo abaixo, Agnes (28/5) sublinhou de vermelho as palavras/expressões que ela considerou mais difíceis de traduzir e circulou (em formato de nuvem) as palavras no texto que são sinônimos (“peão”, “boiadeiro” e “cowboy”):

Figura 46 - texto com marcações visuais



Fonte: Sala do 4º ano (escola 2).

Vídeos e *slides* elaborados em programas *Power Points* e projetados pelo *Datashow* (ou vistos no próprio computador) também foram recursos utilizados pelas professoras das escolas 1 e 2. O vídeo foi utilizado mais timidamente do que os *slides*, e

predominantemente pelas professoras das salas de leitura e informática da escola 2 (de fato, não presenciei exibição de vídeos na escola 1). Ana Célia, em 26/3, confirma “passo sempre vídeos no início das aulas de informática; não gosto de mandar direto para os computadores”.

O vídeo é um recurso interessante porque inclui a imagem e também o movimento de episódios, cenas e histórias. Vi na escola 2 ele sendo utilizado no projeto sobre “lendas do folclore brasileiro” (vídeos sobre “a mula sem cabeça” e “o lobisomem e o coronel”)¹⁴³, também na exibição do clipe da música “Festa de rodeio”, cuja letra foi trabalhada pela professora Agnes, e na apresentação da biografia da Eva Furnari, autora da história “O telefone”, pelas professoras Norma e Sônia. Apesar de ser um recurso interessante o uso do vídeo parece ser dificultado pelo acesso a vídeos com língua de sinais ou legenda - que fossem mais apropriadas para crianças, ou leitores com pouca fluência -. Os vídeos exibidos na escola 2 que mencionamos acima eram todos com áudio em Português e sem legenda e as professoras que o exibiram repassaram as informações do áudio, traduzindo para a língua de sinais, mas como comentamos em tópicos anteriores, apenas parcialmente.

O vídeo é um bom recurso e é um recurso visual, mas é importante que seja compatível com as particularidades dos alunos surdos e possa ser linguisticamente acessível¹⁴⁴. Também é importante que seja apropriado para o conteúdo/tema que está sendo discutido, e, claro, para idade e interesse dos alunos. Diferente do que fez a professora Ana Célia em 20/3 que para trabalhar o tema “Zona rural”, exibiu um vídeo da “Galinha Pintadinha” para os alunos da Norma, pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos.

O uso de *slides* feitos no *Power Point* também é um excelente recurso que permite a professora incluir elementos visuais na apresentação dos conteúdos. Vejamos o que diz a professora Agnes - uma das professoras que mais utilizou esse recurso - aos familiares de seus alunos (na reunião de pais):

Agnes mostrou ainda para os familiares os *Power Points* que elaborou para as aulas de Geografia e de Português (para este último, uma aula sobre “substantivo coletivo”). Agnes estava muito orgulhosa dos *slides* que produziu e esforçou-se em mostrar às famílias (em outras ocasiões fez o mesmo comigo; mostrou-me orgulhosa o material produzido) que essa era uma boa estratégia de ensino. Mostra que cada *slide* tem imagens e palavras e explica para os familiares que ela procura sempre gravuras relacionadas às palavras e que essas imagens são importantes, pois o surdo não tem como memorizar todas as palavras (DIÁRIO DE CAMPO, 3/5/13).

¹⁴³ São vídeos curtos, com a turma da Mônica de aproximadamente 2 minutos da série “*Juro que vi*” sobre Folclore brasileiro feitos em parceria com a Petrobrás. Ana Célia baixou da internet.

¹⁴⁴ Não temos um conhecimento preciso sobre a oferta de vídeos em Libras (conhecemos algumas produções do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos - e da editora Arara Azul), mas imaginamos que haja menos do que é necessário para responder às demandas das escolas. Assim, é fundamental que as ações voltadas para a melhoria da educação do surdo também contemplem a produção de vídeos e de materiais didáticos em geral em Libras.

Percebemos que o *slide* permitia às professoras darem um tratamento mais visual, mais leve aos textos e informações escritas que precisavam ser explorados. A cada *slide* um número reduzido de escritas era indicado, geralmente acompanhado de fotos, desenhos, gráficos e outros recursos visuais que ajudavam a explicar a escrita que estava lá. Além disso, explorar aspectos gráficos da escrita como cores e tipos de fonte, além dos sublinhados, negrito etc. (recursos de escrita mais acessíveis através do computador). Vejamos alguns exemplos:

Figura 47 – Exemplos de *slides* com imagem e texto



Fonte: Escola 1 e escola 2.

Entre as dificuldades apontadas pelas professoras no que diz respeito a essa ferramenta, encontra-se a (pouca) disponibilidade de equipamentos e a não familiaridade com o programa *Power Point*, além de tempo para fazer os *slides* (demanda consulta a internet, busca de imagens etc.). Em ambas as escolas há o equipamento, mas não em quantidade suficiente para todas as turmas (na escola 1 há mais exemplares e há também *laptops* e internet para uso dos alunos, embora nem sempre funcionem):

Agnes apresenta os *slides* “*feira de rodeio*” e destaca a importância de ser tudo visual e de estes serem uma excelente ferramenta, mas como nem sempre tem acesso ao Datashow (é um ou dois para a escola toda), passa às vezes apenas no *laptop* (dela), como fez hoje (*DIÁRIO DE CAMPO*, 28/5/13).

Agnes lamenta de não ter tido tempo para fazer um *power point* para a aula de história sobre “*Resistência indígena*” (*DIÁRIO DE CAMPO*, 7/8/13).

Lena comenta comigo das expectativas dela para o próximo ano e diz que não gostou de ensinar para o 5º ano, os alunos faltam muito. Diz que foi muito trabalhoso, mas, o bom foi que “*aprendeu a fazer slides para usar em história e geografia*” (*DIÁRIO DE CAMPO*, 25/11/13).

O relato de histórias através de teatro ou encenação foi outra estratégia que apareceu algumas vezes. Observamos que a encenação aparecia principalmente em histórias com diálogos e a encenação consistia em reproduzir os diálogos e a situação, sendo algo bem simples, geralmente de improviso, mas que parecia ajudar na apropriação do texto (como uma espécie de leitura), e que, além disso, os alunos gostavam muito:

Lena explora com as alunas a fábula “*O galo que enganou a raposa*”. Depois de uma exploração coletiva, são as alunas que pedem o teatro, mas não acontece (Lena alega que tem poucos alunos, tinham apenas duas): Depois de reler os diálogos, as alunas querem fazer teatro, mas Lena hesita (*DIÁRIO DE CAMPO*, 25/11/13).

Na turma de Mel, a estratégia ganhou destaque em projetos específicos com a literatura surda, numa parceria entre a professora e Antônio, professor surdo de Libras e Arte. Primeiro, em agosto, na feira cultural, e depois em um projeto no final do ano com a “*Cinderela surda*”. As crianças estudavam a história com os professores, escolhiam personagens, montavam figurino e cenário, ensaiavam e depois filmavam. Na feira cultural a turma de Mel apresentou a história da “*Bela e a Fera*” (com uma pequena adaptação, transformando a Bela em uma moça surda). Foi um projeto muito bonito e bem executado.

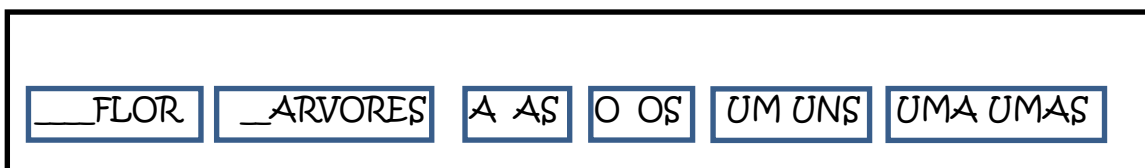
Figura 48 - Cartazes das peças transformadas em filmes e exibidas na feira cultural



Fonte: Escola 1.

Em duas das estratégias mencionadas acima (6- “Apontar para imagens ou escritas presentes no ambiente”; 7- “Escrever nomes em placas de papel com letras grandes”), observamos aspectos controversos motivando seu uso. Por um lado as estratégias parecem dar mais leveza à explicação - especialmente a ação de apontar para palavras escritas ou imagens -, pois a professora não tem que sinalizar ou soletrar o tempo inteiro (o que talvez fosse mais monótono), alternando a sinalização com a visualização de uma imagem ou a visualização de uma palavra. O mesmo vale para as escritas em cartões ou placas de papel, que, além disso, parecem ajudar a destacá-las, colocando em portadores alternativos (já que o mais comum é o caderno ou a lousa), com letras grandes. O fato de o nome/frase estar escrito em algum portador permite que as crianças retornem a ele, mesmo depois que já foi mencionado (o que a soletração não permitiria) e a professora também ganha tempo quando apenas aponta para o nome, ao invés de ter que soletrá-lo novamente. Além disso, é um recurso que auxilia quando se quer fazer referência a elementos textuais que não são lexicalizados na Libras, como aconteceu com Mel, em 31/10 que trabalhando artigos com os alunos propôs cartões em que aparece um nome/substantivo (às vezes seguido de um adjetivo) e antes do nome um traço em branco para colocarem o artigo. Em vários pequenos cartões, a professora colocou as possibilidades variadas de artigos (a, as, o, os, um, uns, uma, umas). Dar essas informações apenas sinalizando ficaria complicado, já que o artigo não é lexicalizado na Libras.

Figura 49 - Cartões utilizados pela professora Mel



Fonte: Elaboração própria.

Porém, por outro lado, apesar das duas estratégias serem estratégias visuais interessantes que podem auxiliar no processo de ensino e no manejo dos textos, elas também parecem responder a outras demandas da professora (não relacionadas à facilitação, por meio visual, do acesso ao conhecimento), tais como a dificuldade dela com a sinalização e o desejo de enfatizar a informação em Português. Se não sabemos explicar em língua de sinais, apontar para a imagem ou para a informação em Português parece ser a única saída. Abaixo a mesma aula de Mel que mencionamos acima, em que parece ter havido certo exagero no uso dessas estratégias:

Mel usa e abusa dessa estratégia. O seu objetivo é trabalhar “*substantivo*”, “*adjetivo*” (revisão) e principalmente “*artigo*”, e usa como apoio o texto (o livro “*A última árvore do mundo*”) e várias plaquinhas de papel escritas com os nomes das categorias gramaticais, além de todos os artigos (*a, as, os, umas* etc.) e algumas palavras antecedidas de um espaço em branco para colocar o artigo. Algumas vezes, ela só aponta (ex: aponta para uma palavra no texto - acho que “*árvore*”, mas a letra é pequena, não sei se os alunos viram - e diz “*substantivo*”). Os alunos estão dispersos e me pergunto se aquela classificação está fazendo algum sentido pra eles. Diante da dispersão do grupo diz: “*vocês precisam prestar atenção, senão como farão a prova?!?*”. Outro exemplo foi “*artigo definido*” e “*artigo indefinido*”, só aponta (achei que não conhecia o sinal), outras vezes ela sinaliza e aponta (ex: aponta para a frase - não sei todos visualizam - e diz “*U-M-A ÁRVORE (sinal), QUALQUER ÁRVORE*”), outras vezes ela faz a datilologia e aponta (ex: “*c-a-r-a-c-t-e-r-í-s-t-i-c-a-s*”). Soletra palavras, cujo sinal não é complicado como “*Características*” (neste caso, a estratégia deve ser mesmo decorrente da dificuldade com a língua). Escreve a palavra “*uma*” numa folha a parte e retoma: “*ESSE (aponta flor) SUBSTANTIVO, ESSE (aponta cheirosa) ADJETIVO E ESSE (aponta uma) ARTIGO*”. Mel escreve o nome “*artigo*” numa folha - fez isso bastante nessa aula. Mesmo tendo sinalizado “*artigo*”, quis escrever o nome... por que? Mais uma escrita não ia confundir os alunos? (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Por fim gostaríamos de comentar uma última estratégia que observamos apenas na turma de Norma do 3º ano: *Apresentar os objetos/ações concretos que são mencionados no texto/na aula*. Vimos a professora utilizar a estratégia apenas duas vezes, mas achamos pertinente comentá-la, porque pode estar indicando uma confusão conceitual entre “visual” e “concreto”:

Norma traz um monte de material para a sala: cartazes, balas, cola, régua, tinta etc.
 R: *O que você planeja fazer com esse monte de coisas?* N: *Farei a dinâmica do texto... sempre que nós (ela e Clara, professora do outro 3º ano) trabalhamos esse*

texto (Texto “A mochila de Mariela”) fazemos isso. Mostra os objetos um por um (incluindo itens que não constam no texto) e a partir desses objetos concretos quer que os alunos encontrem os nomes de cada um no texto. Depois Norma quer contar os objetos que estão na mochila e não se contenta com uma contagem mental, olhando ou apontando para os nomes no quadro; pega a mochila de uma das crianças para colocar coisas dentro e eles irem contado, embora já tenham feito essa contagem há minutos atrás. Pergunto-me se permanece a crença de que é preciso sempre do concreto e da repetição para que o surdo aprenda (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

Na ocasião a estratégia pode ter auxiliado na visualização dos objetos que de acordo com o texto vinham na mochila da personagem, mas não parece ter sido essencial. De fato é uma estratégia com limitações (já que muito do que é dito nos textos não são objetos que podem ser concretamente manipulados), e seu uso pode estar revelando crenças da(s) professora(s) em relação ao que significa explorar os conteúdos de forma visual. Vimos na discussão acerca da Pedagogia Surda/Visual (capítulo 1.3) que a visualidade, como ação metodológica, relaciona-se a estratégias que busquem nos recursos das línguas de sinais elementos explicativos, como por exemplo, a exploração do espaço. A necessidade de ter que apresentar objetos concretos parece perigoso (além de reduzir, restringir os textos e informações), nos sugere que seu uso vem como consequência de uma concepção de que o surdo só aprende no concreto, e conteúdos abstratos seriam inacessíveis.

7.1.3 Explorando a imagem como estratégia de ensino

A Pedagogia Surda/Visual acredita em uma didática que valoriza a cultura visual do surdo, que para Lacerda *et al.* (2013) trata-se (entre outras coisas) do uso, da exploração da imagem e da sua perspectiva semiótica como objeto de estudo e pesquisa para a produção de conhecimento. Nesse sentido, nas turmas pesquisadas, além das estratégias que mencionamos no tópico anterior, observamos outras que também são estratégias visuais, mas que optamos por agrupá-las em separado, porque se caracterizam por potencializar o uso de imagens:

Tabela 8 - Estratégias que exploram a imagem

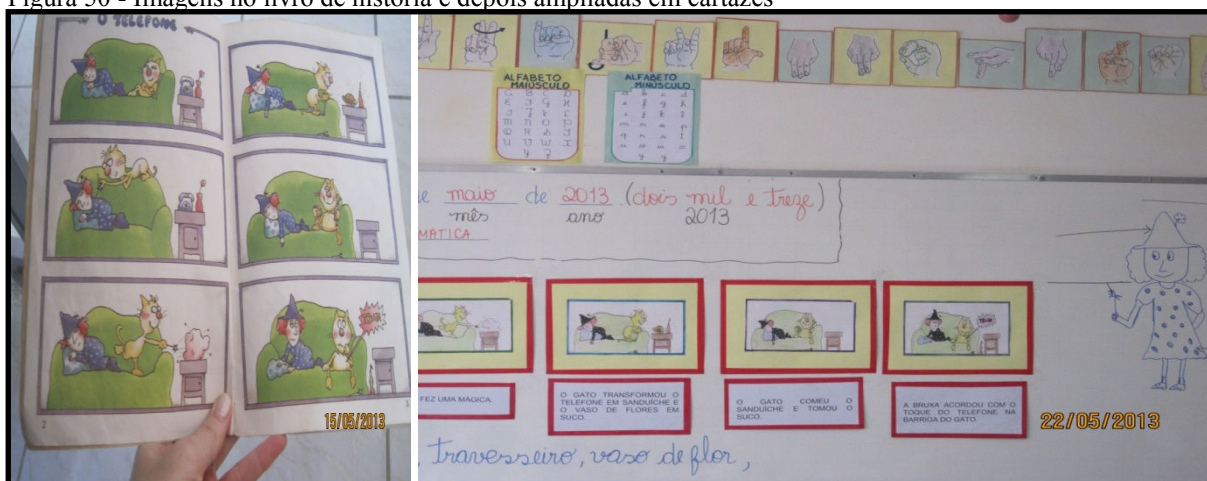
ESTRATÉGIA	TURMAS/PROFESSORAS
1- Usar cartazes com as figuras da história ampliadas.	3º ano- Norma.
2- Ordenar a história: pedir aos alunos que coloquem em ordem pelas imagens/gravuras.	3º ano- Norma e Sônia.
3- Apresentar o texto segmentado acompanhado de imagens com o desenho do sinal correspondente àquela(s) palavra(s):	3º ano- Norma.
4- Destacar figuras (do texto) ou apresentar imagens adicionais	Todas.

para explicar o texto escrito (ou outros conteúdos) pelas imagens.	
5- Trocar palavras por imagens.	3º ano- Norma, 4º ano- Agnes, 5º ano- Lena.
6- A professora modifica o texto escrito para que fique mais semelhante à imagem que o acompanha.	4º ano- Mel.
7- Se os alunos não entendem o que foi sinalizado, a professora desenha.	3º ano- Norma.
8- Ao invés de sinalizar ou escrever sobre algo, o aluno é convocado a desenhar.	4º ano- Mel, 4º ano- Agnes, 5º ano- Lena.

Fonte: Elaboração própria.

As três primeiras estratégias só foram propostas por Norma (sozinha ou em parceria com Sônia da sala de leitura). Nas duas primeiras a ação é bem semelhante: destacam-se imagens que já existem no texto para fazer a exploração deste a partir delas. A ampliação (neste caso foi por cartazes, mas poderia ser por *slides*) permite que a história seja contada coletivamente, e todos podem acompanhar os detalhes. Ampliar as figuras e colocá-las em cartazes separados possibilita diferentes explorações, inclusive a que a professora propôs: tentar ordenar a história e contá-la a partir dessas imagens. Embora Norma tenha feito isso com uma história em que não havia texto escrito, entendemos que a estratégia é válida também para as histórias que têm escrita. Na elaboração de narrativas, a ordem dos acontecimentos é um elemento importante, e as crianças poderem exercitar isso ajuda na construção da competência narrativa, necessária não apenas para compreensão e produção de histórias e textos literários, mas também de uma série de outros gêneros textuais nos quais a narrativa é o tipo textual predominante (como por exemplo, cartas e notícias).

Figura 50 - Imagens no livro de história e depois ampliadas em cartazes



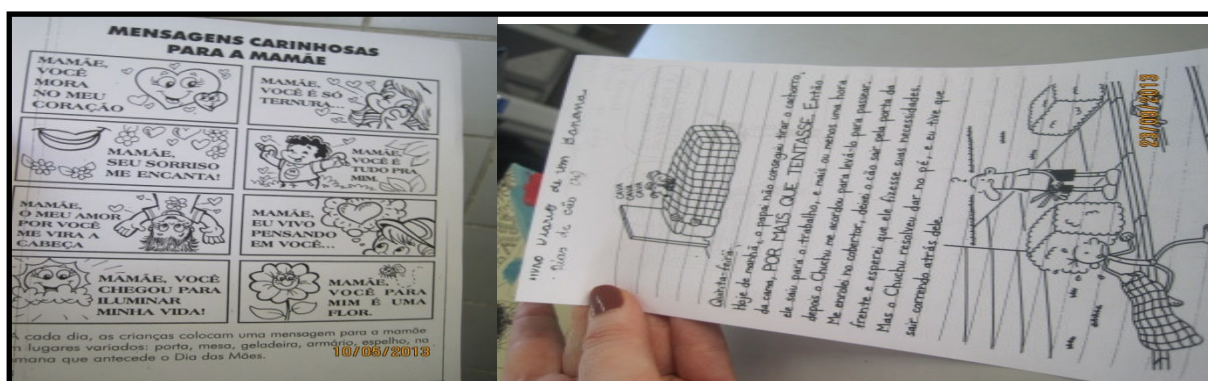
Fonte: História “O telefone” – Eva Furnari – e sala do 3º ano (escola 2).

Nas duas estratégias seguintes (3- “Apresentar o texto segmentado acompanhado de imagens com o desenho do sinal correspondente àquela(s) palavra(s)”; 4- “Destacar figuras (do texto) ou apresentar imagens adicionais para explicar o texto escrito - ou outros conteúdos - pelas imagens”) a imagem participa ajudando na atribuição do sentido do texto. Ela é apresentada como uma complementação ao texto escrito (e não uma substituição). A estratégia 4 foi proposta por todas as professoras, algumas vezes utilizando imagens do próprio texto ou atividade, outras vezes apresentando imagens adicionais:

Mel acha que seus alunos conseguirão ler as frases do cartão para o dia das mães por causa das imagens que as acompanham e tanto ela como os alunos apoiam-se nesse recurso na hora de ler. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/13).

Lena explica o texto “Dias de cão” (“Diário de um banana”) com a ajuda das figuras que vem no texto, inclusive desenhando-as no quadro (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9).

Figura 51 - Uso das imagens do texto para ajudar a explicá-lo



Fonte: Material de aula (escola 1).

Outras vezes a professora acrescentava imagens a um texto (ou outros conteúdos escritos) que não existiam originalmente, geralmente no momento da explicação. Usava, predominante, desenhos produzidos na hora, mas se a estratégia era utilizada com a ajuda de *slides*, então apareciam fotografia e outras imagens baixadas da internet:

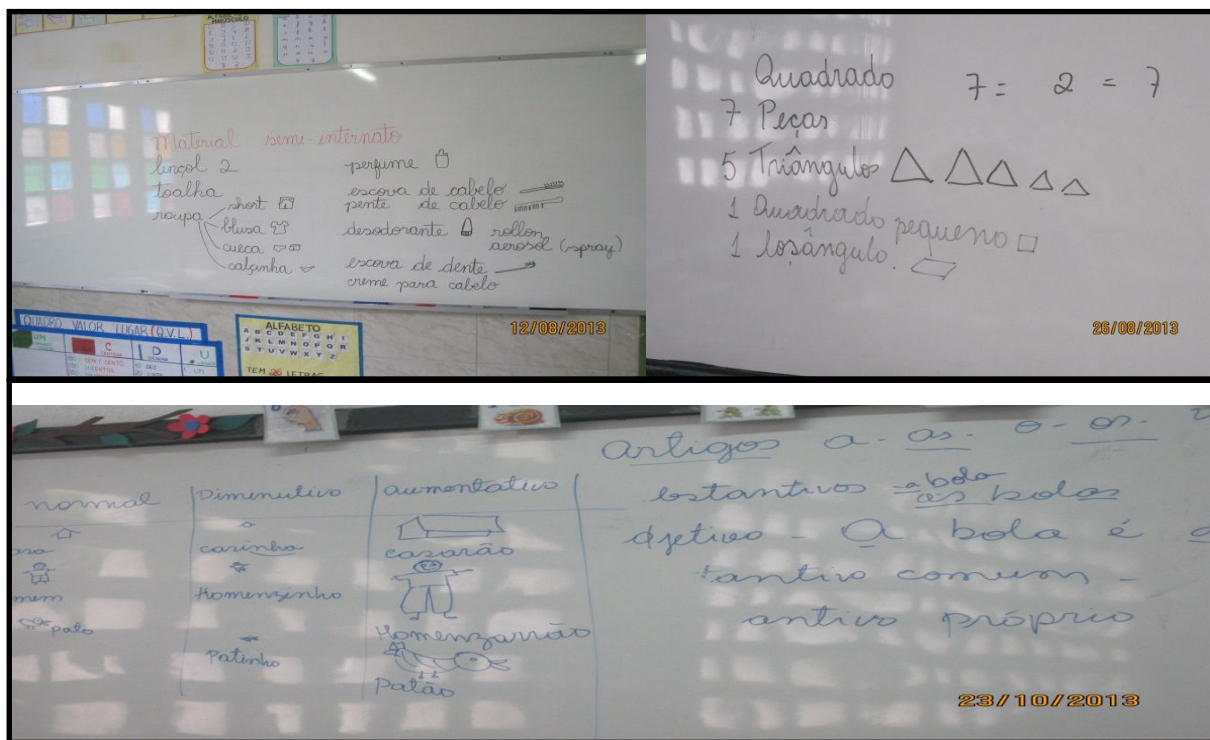
Agnes explora o texto “Girassol: flor do sol” e escreve o texto no quadro. Embora não tenha levado imagens avulsas e nem utilizado o computador com *slides* e imagens, faz vários desenhos ao longo da explicação que ilustram bem informações sobre o *Girassol* (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Agnes explica algumas das frases da música “Festa de Rodeio” através de imagens; a professora explica a expressão “coração atravessado” com a figura de um coração atravessado por uma flecha - embora também explique que se trata de “paquera” - (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Lena copia no quadro o passo a passo do jogo TANGRAM e coloca ao lado de cada palavra (formas geométricas) o respectivo desenho (DIÁRIO DE CAMPO, 26/8/13).

Cheguei à sala da Lena e encontrei-a copiando no quadro umas anotações de Português (usava desenhos/imagens para auxiliar). Havia uma tabela com os graus do substantivo e junto da palavra um desenho; ex: *casa*, *casinha*, *casarão*. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/13).

Figura 52 - Imagens acrescentadas ao texto e a outros conteúdos escritos



Fonte: Escola 1 e escola 2.

O que chamamos de estratégia 3 (“Apresentar o texto segmentado acompanhado de imagens com o desenho do sinal correspondente àquela palavra”) é uma variação da estratégia 4. A professora acrescenta imagens, mas não qualquer imagem e sim um desenho representando o sinal que corresponde àquela palavra ou conjunto de palavras. A estratégia é interessante, reforça o tratamento de tradução que deve ser dado à leitura, mas é preciso observar que a representação do sinal não assegura (assim como nenhuma imagem assegura) a imediata compreensão do texto. Além disso, apesar de a língua de sinais ser uma língua cujos parâmetros são visuais (por isso a possibilidade de “desenhá-la”), ela também utiliza o movimento, que não é tão facilmente representado em imagens estáticas, tornando a “leitura” das imagens-sinais um exercício de inferência.

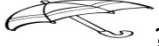
Figura 53 - Imagens do sinal para acompanhar o texto



Fonte: Escola 2.

As últimas 4 estratégias têm um elemento em comum: todas elas, propõem a participação da imagem não mais em complementação e sim em substituição ao texto escrito. Vejamos alguns exemplos de cada:

Tabela 9 - Estratégias em que a imagem substitui o texto

ESTRATÉGIA	EXEMPLOS
1- Troca palavras por imagens.	<p>- Norma em 15/05 troca palavras das questões de matemática por desenhos/imagens:</p> <p>“QUAL O LUGAR DO HOMEM DE  ?”</p> <p>- Em 27/8, Agnes está trabalhando o texto “<i>Girassol: flor do sol</i>” que comenta em um dos parágrafos sobre o pintor Van Gogh. A professora resolve então passar como tarefa de casa para pesquisar no Google sobre o artista e depois postar o que encontrar no Facebook, mas adverte, <i>devem pesquisar apenas no “Google IMAGENS”</i> (porque não poderia ser imagens e texto?).</p>
2- A professora modifica o texto escrito para que fique mais semelhante a imagem que o acompanha.	<p>- Em 19/9, Mel faz várias mudanças no texto “<i>O leão e o rato</i>”. Uma das mudanças: Trocou a sentença “<i>o leão ficou preso na rede de uns caçadores, nisso apareceu um ratinho...</i>”, por “<i>o leão ficou preso numa rede na <u>árvore</u></i> - diz que colocou a palavra “árvore” porque aparece a imagem no texto - há o desenho de uma árvore junto a história no livro didático.</p>
3- Se os alunos não entendem o que foi sinalizado a professora desenha.	<p>- Em 27/11, Norma tenta conversar com os alunos sobre <i>quintal e animais de estimação</i>, tema do texto (“<i>O quintal do vizinho</i>”) que seria lido: conversando sobre o assunto que vai aparecer no texto, pergunta para o grupo: “<i>Onde é que o cachorro dorme, brinca, come etc?</i>”. Quer saber qual é a parte da casa em que isso acontece (já que o texto é sobre o quintal), mas os alunos não parecem compreender o que ela quer, então ela desenha a casa, parte por parte até chegar ao quintal e vai colocando o nome de cada</p>

	<p>parte: <i>quarto, cozinha</i>, etc. Esse momento do desenho demora quase 10 minutos. No final da aula, faz perguntas de compreensão (leitora) do texto e volta a usar esse recurso: ONDE BRINCA CASA (creio que quis pergunta em que parte da casa os cachorros brincam, mas a sinalização não fica clara)? Como os alunos não respondem ela reformula a pergunta incluindo o desenho que tinha feito da casa e que está no quadro: aponta e diz “onde?”.</p>
<p>4- Ao invés de sinalizar ou escrever sobre algo, o aluno é convocado a desenhar.</p>	<p>- Em 28/8 na aula de Geografia, após lerem o texto “<i>Solo do Ceará</i>”, os alunos da Agnes devem desenhar o que entenderam e ela acha que o que eles desenharam corresponde mais ao que viram nos <i>slides</i> do que ao que leram no texto.</p> <p>-Em 22/11 na sala de Mel: Terminada a contação do livro “<i>A bela dança da Lua e do sol</i>”, ela pede que escrevam numa folha (não no caderno) o título do livro, o nome do autor e façam um desenho sobre o que entenderam da história (embora dê essa orientação, a própria Mel é quem escreve no quadro o nome do autor e do livro). Não compreendi por que a tarefa era apenas desenhar. Por que também não escrever (escrever do seu jeito)? Os alunos estavam agitados, especialmente D. e V., e houve resistência pra fazer a atividade. Mel acabou pedindo apenas para o C. (que eu sei, ela considera está num nível melhor de domínio do Português) para escrever junto ao desenho “<i>as palavras que ele conhecia</i>” (por que só palavras? Porque não convidá-lo a descrever o que desenhou via texto?). Depois acabou pedindo também ao D. que escrevesse o nome do que fez.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A imagem é, sem dúvida, importante em uma didática para surdos, não apenas no ensino do Português, mas quanto a qualquer disciplina, porém é preciso refletir sobre os limites e a motivação para o seu uso. A substituição do texto pela imagem pode ser uma tentativa de tornar informações mais acessíveis e visuais, mas pode também estar revelando a dificuldade das professoras em manejar a leitura na língua de sinais (como traduzir termos e expressões para a língua de sinais) e principalmente a produção de fato das escritas. Pedir ao aluno para desenhar - ao invés de escrever - pode ser uma forma de elaboração do texto, mas não deve ser a única e nem a principal, a menos que estejamos em contextos de escolarização bem iniciais, nos quais os alunos não apenas não estão alfabetizados, mas também são ainda muito pequenos e não veem ainda tanto sentido em outras representações gráficas que não sejam o desenho (como crianças de turmas de educação infantil). Os alunos surdos, assim, como os ouvintes só aprenderão a escrever, escrevendo, portanto é fundamental que as professoras encorajem-se para se defrontar com as escritas que vão aparecer, escritas de interlíngua. Além disso, a imagem não deve ser pretexto para modificação dos textos (como fez Mel), que devem chegar até o aluno tal qual foi produzido, textos reais, assim como acontece fora da escola.

7.2 2ª ou 1ª língua? Refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos

Vivemos hoje um momento especial na Educação de Surdos. A Educação Bilíngue ganha força e legitimidade, e, pela primeira vez em muito tempo é proposto o ensino de Português como 2ª língua para o surdo. Mas o que isso representa, na prática, no cotidiano das escolas e turmas para surdos dos anos iniciais do ensino fundamental? Como essa orientação, presente na legislação brasileira (decreto 5626/05), na fala dos pesquisadores e nas bandeiras de luta da comunidade surda se torna realidade no dia a dia das escolas de surdos? Entendemos que a despeito das teorias linguísticas sobre ensino de 2ª língua, que não chegam até as professoras formadas em cursos de Pedagogia comuns, algo novo está sendo experimentado nas turmas de surdos.

Em meio a elementos da velha prática pedagógica (oralista) que ainda permanecem e se repetem com sutileza e novas roupagens, surgem inúmeras tentativas de concretizar um ensino de Português “diferente”. Vimos ao longo dos subcapítulos anteriores que a consciência de que o Português se apresenta de maneira diferente, para surdos e ouvintes, existe e que isso dá origem a intervenções didáticas também específicas, embora nem sempre da melhor forma.

Os passos em direção a um ensino do Português atento às diferenças do surdo estão sendo dados (mesmo com os tropeços). Ao seu modo, as professoras estão tentando transformar em ação didática o que já sabem. Há omissões e “confusões” certamente (e vamos refletir sobre aquelas que identificamos aqui), mas nenhuma das professoras está apática ou alheia quanto às novas demandas do ensino do Português para o surdo. O que vamos apresentar nos tópicos abaixo são os dados e reflexões relacionados a nossa última categoria de análise (“2ª ou 1ª língua? Refletindo sobre as estratégias de ensino e as atividades oferecidas aos alunos surdos”), são as muitas intervenções que, a nosso ver, revelam uma intenção de tratamento e apresentação diferenciada do Português, como “outra” língua. Organizamos as informações dessa categoria em 2 partes: 7.2.1- “Estratégias centradas no texto e nas palavras” e 7.2.2 “Estratégias que exploram o contraste entre as línguas”.

7.2.1 Estratégias centradas no texto e nas palavras

Observando o ensino nas quatro turmas, percebemos uma série de estratégias ou ações das professoras que nos pareceram diferentes das intervenções comumente realizadas com crianças ouvintes e que acessam o Português “naturalmente” desde o início da vida. Muitas convergem para a otimização de aspectos visuais relacionados ao conteúdo (como abordamos no subcapítulo anterior), outras parecem problematizar as diferenças entre as duas línguas, contrastando-as - essas, abordaremos no próximo tópico -, e há um terceiro grupo de estratégias, sobre o qual falaremos agora que, empenham-se em salientar - ou em dar um tratamento diferenciado - aos elementos dos textos e materiais em Português, sem evidenciar, necessariamente, um contraste com a língua de sinais. Vejamos abaixo as estratégias desse último grupo:

Tabela 10 - Estratégias em que não há contraste entre as duas línguas

ESTRATÉGIAS	TURMAS/PROFESSORAS
1- Marcar, omitir ou acrescentar palavras do/ao texto.	Todas.
2- Uso de sinônimos.	Lena- 5º ano, Mel- 4º ano, Agnes- 4º ano.
3- A professora apresenta uma palavra mais familiar, da qual a que está sendo lida é derivada ou parte a palavra em duas para perceber o significado a partir do significado dos elementos que a compõe.	Escola 2.
4- Uso do vocabulário (glossário e ou dicionário) junto ao texto (para consulta).	Agnes- 4º ano, Lena- 5º ano.
5- Para produzir um texto o aluno recebe um modelo no qual algumas partes são fixas e ele só tem que copiar (como se o texto fosse um preenchimento de lacunas).	Agnes- 4º ano.
6- As partes do texto foram desmembradas e o aluno deve juntá-las.	Lena- 5º ano.
7- A professora omite/cobre/esconde algumas palavras do texto e o aluno tem que descobrir qual são as palavras que estão faltando (não tem que escrever, apenas escolher dentre as opções) - semelhante à técnica de leitura CLOZE.	Mel- 4º ano.
8- Para o aluno descobrir como determinado nome/sinal está grafado a professora dá dicas, como por exemplo, a 1ª letra, ou se o aluno propõe uma escrita semelhante ortograficamente, mas que diz respeito a outro sinal, a professora escreve a outra palavra no quadro.	Todas.
9- As atividades e avaliações das diferentes disciplinas, inclusive de Português e compreensão de texto estão em formato objetivo (para marcar a resposta correta) e o aluno não tem que escrever a resposta ou escrever apenas uma palavra.	Todas.
10- Para ajudar a chegar ao significado das palavras a professora tenta levar os alunos a perceberem o contexto do texto.	Agnes- 4º ano.
11- Soletra-se, muitas vezes, as palavras (principal elemento de trabalho), seja para preparar para escrita, seja para fixar a leitura.	Lena- 5º ano, Agnes- 4º ano, Norma- 3º ano.

Fonte: Elaboração própria.

Dentre todas essas estratégias, a primeira foi a mais utilizada. Além disso, essa estratégia ganhou inúmeras variações. Vejamos:

Tabela 11 - Variações da estratégia de “marcar/omitir/acrescentar palavras do/ao texto”

VARIACÕES DA ESTRATÉGIA “MARCAR, OMITIR OU ACRESCENTAR PALAVRAS DO/ AO TEXTO”	EXEMPLOS
1.1- Reescrever o texto retirando/subtraindo elementos.	<p>- Em 07/3, Norma retira do texto de Geografia elementos de ligação, conjunções, preposições, termos complementares e explicativos e deixa predominantemente substantivos, verbos, adjetivos.</p> <p>- Em 15/3, Norma com o texto de História retira verbo, verbo de ligação, pronome indefinido, advérbio, proposição e pronome relativo (ver figura 54).</p> <p>- Em 16/05 Lena reescreve o texto do livro didático e suprime os detalhes, os argumentos do autor, e troca a expressão “<i>viver num casulo</i>” por “<i>viver isolado</i>”.</p>
1.2- Reescreve trechos do texto e faz mudanças.	<p>- Em 05/9, a pergunta a ser respondida pela turma de Mel é: “<i>2ª o que a avó faz quando seus netos invadem a sala e entram rindo e papagueando?</i>” e o trecho do texto que responde literalmente a pergunta é “<i>A velha acorda sorrindo, e a alegria a transfigura; seu rosto fica mais lindo, vendo tanta travessura, e tanto barulho ouvindo</i>”, mas Mel coloca no quadro como resposta da pergunta: “<i>A VOVÓ (tinha escrito “Velha” no texto) ACORDA FELIZ SORRINDO (...) SEU ROSTO FICA MAIS LINDO AO VER OS NETINHOS</i>” (essa parte sublinhada é uma construção dela, não aparece no texto, aparece de outra forma na estrofe anterior). Como na resposta anterior, percebo que Mel seleciona do texto apenas o “núcleo” da informação que responderia a questão. Talvez porque se preocupe com a compreensão dos alunos, já que é um texto em Português. Mas chama atenção que ela acaba sendo sucinta também na resposta sinalizada (talvez pelas limitações dela em relação à língua? Ou para ficar compatível com o que ela escreveu no quadro?).</p>
1.3- Marcar palavras / expressões cujo significado é supostamente desconhecido para atribuir um sinônimo (de significado já conhecido) durante a leitura.	<p>- Em 27/8 Agnes explora o texto “<i>Girassol: flor do sol</i>”; enquanto num primeiro momento pediu aos alunos que marcassem as palavras que eles conhecem, quando é ela quem vai explicar/ler o texto, num 2º momento, inverte a estratégia e marca palavras e expressões que supõe serem difíceis (por exemplo: “<i>uma série de quadros</i>” ou “<i>campo de girassóis</i>”), ou as expressões que o grupo traduziu incorretamente como à expressão “<i>se volta</i>” (a frase era: “<i>(...) pois tem esse nome porque sempre se volta em direção ao sol</i>”). Faz isso no texto, mas principalmente nas perguntas da tarefa de classe (onde tem “ELE” coloca ao lado “Girassol”, “Significado=nome”, “qual pintor=nome”, “obra=quadro”). Observei por comentário de Agnes que essas marcações são feitas</p>

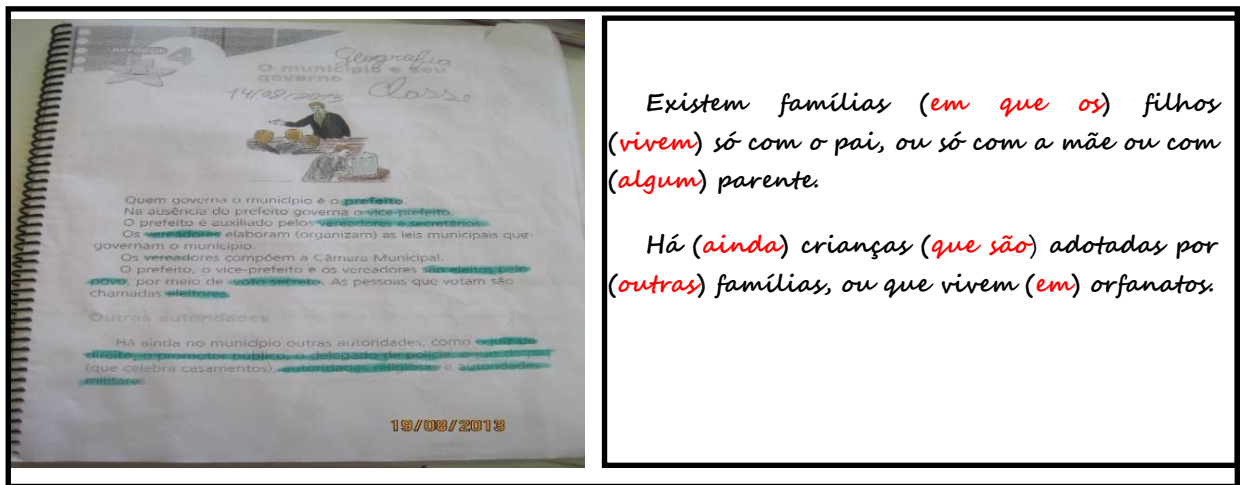
	pela professora e os alunos não passam para o caderno, ficam dependendo do que está copiado no quadro – a professora diz que quando ela apaga eles reclamam (ver figura 55).
1.4- Marcar palavras conhecidas no texto.	<p>- Agnes em 21/05 me diz que pediu aos alunos para marcarem as palavras que conheciam, pois diz que quando os alunos leem, “às vezes se perdem, e deixam passar palavras que já conhecem o significado” (mas me diz que neste caso, mesmo fazendo isso, os alunos não souberam explicar sobre o que era o texto).</p> <p>- Em 02/05, Mel diz que sempre pede isso aos alunos (segundo ela, conhecer as palavras ajuda a desvendar os mistérios do texto).</p> <p>- Em 27/8, quando trabalhava o texto “<i>Girassol: a flor do sol</i>”, Agnes pediu (eu não estava presente quando isso aconteceu) que cada aluno explorasse o texto individualmente e marcassem as palavras que conheciam e fossem lá na frente explicar o que marcou. Todos marcam várias palavras e surge certa competição entre os alunos pra ver quem marcou mais palavras (o problema é que a leitura propriamente dita fica apenas ao nível das palavras marcadas, já que a professora rejeita a leitura).</p>
1.5- Marcar / selecionar palavras que resumem o significado do texto, as mais “importantes” para compreender a mensagem.	<p>- Em 28/8, Agnes dá aula sobre o “<i>solo do Ceará</i>” através de <i>slides</i>. Se compararmos os <i>slides</i> com o texto, já identificamos uma grande redução de escrita, mas me chamou atenção o <i>slide</i> em que tinha escrito: “<i>Nas serras, o solo é fértil</i>”, em que a professora destaca “<i>serras</i>” e isso dá origem a uma conversa longa sobre ter viajado pra serra, como o clima da serra é bom. O debate em si é positivo, mas Agnes deixa de fora o resto das informações da frase. Nada é dito sobre o solo ser fértil e nem sobre o significado de fértil.</p> <p>- Lena em 26/04, destacando “<i>reunião</i>” num aviso (o objetivo do aviso era convocar os pais para uma reunião).</p>
1.6- Identificar no texto palavras diferentes que têm o mesmo significado.	- Em 28/05, Agnes marca as palavras “ <i>cowboy</i> ”, “ <i>peão</i> ” e “ <i>boiadeiro</i> ” no texto da letra da música “ <i>festa de rodeio</i> ” e diz que são a mesma coisa.
1.7- Marcar as palavras do texto que respondem às perguntas da atividade.	- Em 19/8, as crianças abrem a apostila de Geografia num texto sobre <i>prefeito, governador e outras autoridades</i> e Norma confirma que as palavras marcadas são as respostas da atividade (foi uma tarefa de casa, mas não sei se as palavras foram marcadas em sala pelas professoras ou pelos pais. Sei que não foi pelas crianças que sequer sabiam por que aquelas palavras estavam marcadas).
1.8- Sublinhar as palavras que já foram identificadas/lidas naquela aula.	- Norma faz isso em 11/9 no texto “ <i>A mochila de Mariela</i> ”. Depois que identificam os nomes dos objetos, marcam e repetem a soletração (neste caso foi uma estratégia para memorizar).
1.9- Marcar palavras que são de um mesmo grupo semântico usando uma cor para cada grupo.	- Em 11/9, Norma com o texto “ <i>A mochila de Mariela</i> ”, pede que as crianças pintem de amarelo (no próprio texto) só coisas de estudo, em seguida escreve no quadro “ <i>MATERIAL ESCOLAR</i> ”. As crianças vão dizendo os sinais e ela põe os nomes na lista (não

	pede às crianças que elas mesmas informem a escrita do nome, a soletração). Coloca depois a coluna de “BRINQUEDOS” e faz o mesmo, mas a orientação agora é para pintar de verde e depois com nomes das “COMIDAS” da cor azul.
1.10-Marcas/destacar (sublinhando) palavras no texto, mas o critério não é claro.	- Em 28/8 na turma de Agnes, no texto “ <i>O solo do Ceará</i> ” escrito no quadro estão sublinhadas de vermelho as seguintes palavras: “ELE”, “SUBSOLO”, “SOLO”, “OS LENÇÓIS D’ÁGUA”, “LITORAL”, “SERTÃO”, “PASTAGENS” e “SERRAS (mas não consegui identificar porque exatamente essas palavras).

Fonte: Elaboração própria.

Parece-nos produtivo que as professoras tomem a iniciativa de mexer no texto para facilitar a sua compreensão. Para um leitor iniciante e ainda de 2ª língua, as estratégias usuais de leitura podem não ser o suficiente e o aluno, como adverte Agnes, “se perde no texto”. Estratégias que destacam partes do texto ajudam a tirar a - aparente - homogeneidade (de que tudo é igualmente desconhecido) que talvez o leitor sinta quando se depara pela primeira vez com o texto em L2, mas é preciso ter cuidado. Observando melhor as marcações feitas nas escritas, percebemos que algumas delas não parecem auxiliar no destrinchamento do texto, como é o caso da estratégia 1.7 (“Marcar as palavras do texto que respondem às perguntas da atividade”), ao contrário, tiram do leitor a possibilidade de dialogar com o texto e buscar as respostas da atividade. A estratégia 1.7, assim como a 1.1 (“Reescrever o texto retirando/subtraindo elementos”) e a 1.2 (“Reescreve trechos do texto e faz mudanças”) são bastante questionáveis e parecem ser mais motivadas por uma visão cumulativa da língua (ou seja, quanto menos palavras, mais fácil é) que parece orientar muitas das ações nas turmas pesquisadas (conferir análise dos capítulos anteriores). As omissões feitas no texto (estratégia 1.1) podem estar revelando também as dificuldades de realizar a tradução para a Libras, já que muitos dos elementos retirados são categorias gramaticais não lexicalizadas na língua de sinais, ou termos e expressões mais metafóricas:

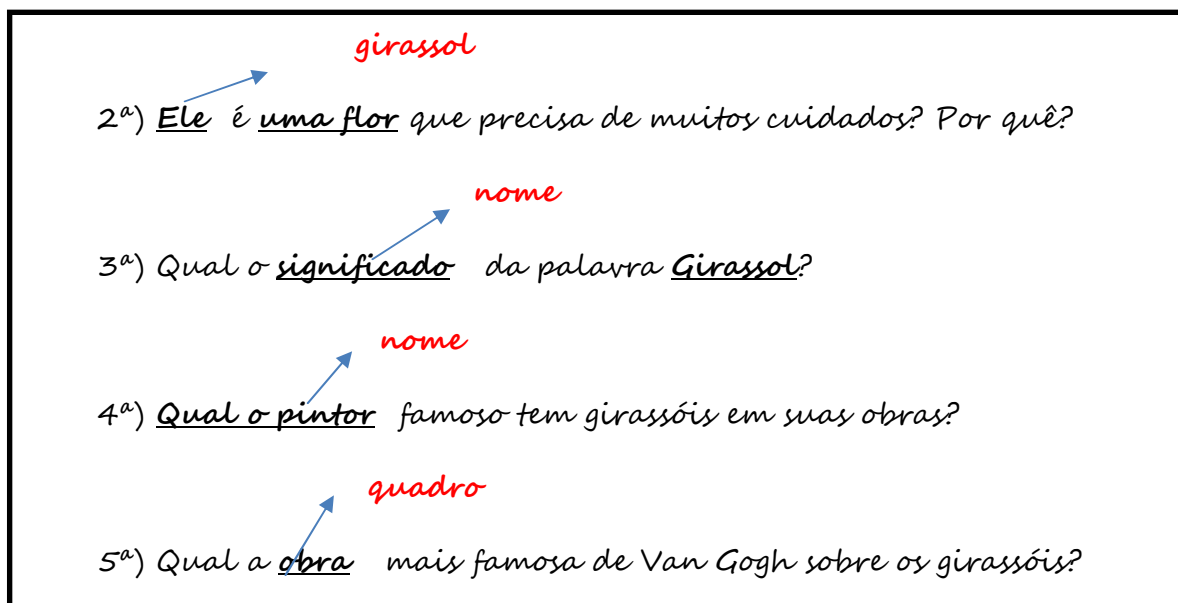
Figura 54 - Palavras marcadas (são respostas das questões) e palavras excluídas na leitura (de vermelho).



Fonte: Materiais didáticos turma 3º ano (escola 2).

As outras variações da estratégia 1 nos pareceram mais interessantes porque, de fato, fornecem para o aluno pistas para chegar ao significado (das partes) do texto. Na maioria delas (1.3, 1.5, 1.6, 1.8 e 1.9) é a professora quem faz a marcação das palavras, que podem ser as mais centrais, as que já apareceram (ajuda o aluno a lembrar do significado já desvendado em momentos anteriores do texto), ou as mais difíceis, e neste último caso, ela indica sinônimos para essas palavras ou grupo de palavras. Apesar de positivas, essas estratégias não contam com a participação dos alunos, diminuindo as chances de elas ajudarem efetivamente (afinal como saber se a palavra é difícil se o aluno não for consultado? Ou ainda se um aluno não conhece o significado de uma palavra, porque não verificar os sinônimos que os colegas que sabem o significado poderiam atribuir? E as marcações das palavras que já apareceram, não poderia ser pedido para o próprio aluno fazer isso?). A única estratégia que o aluno participa mais diretamente é a 1.4 (Marcar palavras conhecidas no texto):

Figura 55 - A professora indica sinônimos para palavras presentes nos enunciados de uma atividade



Fonte: Sala do 4º ano (escola 2).

Vimos na análise apresentada no capítulo 6.1 que a atenção das nossas professoras está bastante voltada para a exploração de unidades menores do que o texto. Em torno da palavra se organiza a maior parte das atividades de leitura, escrita e gramática, e é em torno da palavra que as estratégias para apresentar o Português como 2ª língua se organizam. Vimos que marcar palavras no texto e indicar o sinônimo é uma delas. Aliás, a atribuição de sinônimo ou palavras equivalentes acontece tanto no texto como fora dele. Nesses casos a professora parece não planejar antecipadamente que fará isso, e ao longo da explicação do texto ou da atividade, se sentir necessidade puxa uma seta no quadro ou coloca um sinal de “=” e escreve o sinônimo. Com função aproximada, encontramos outra estratégia (4- “Uso do vocabulário - glossário e ou dicionário - junto ao texto para consulta”), só que neste caso, a professora parece planejar com antecedência o que vai oferecer, uma lista de palavras e seus significados como apoio.

De fato observamos apenas uma única vez o uso de dicionários em sala, mas não para responder a uma demanda de leitura ou produção de textos e sim para exercitar-se em uma tarefa de gramática que pedia sinônimos e antônimos de palavras aleatórias indicadas pela professora (na turma de Lena em 4/9). Já o uso de glossários fornecidos pela professora foi uma estratégia frequente nas situações de leitura (turmas de Agnes e Lena) e nas de produção de texto (turma da Agnes). Observei que nas situações de leitura, a professora parecia selecionar palavras e expressões cuja tradução seria mais difícil ou palavras de categorias gramaticas que não são lexicalizadas na Libras (embora também houvesse

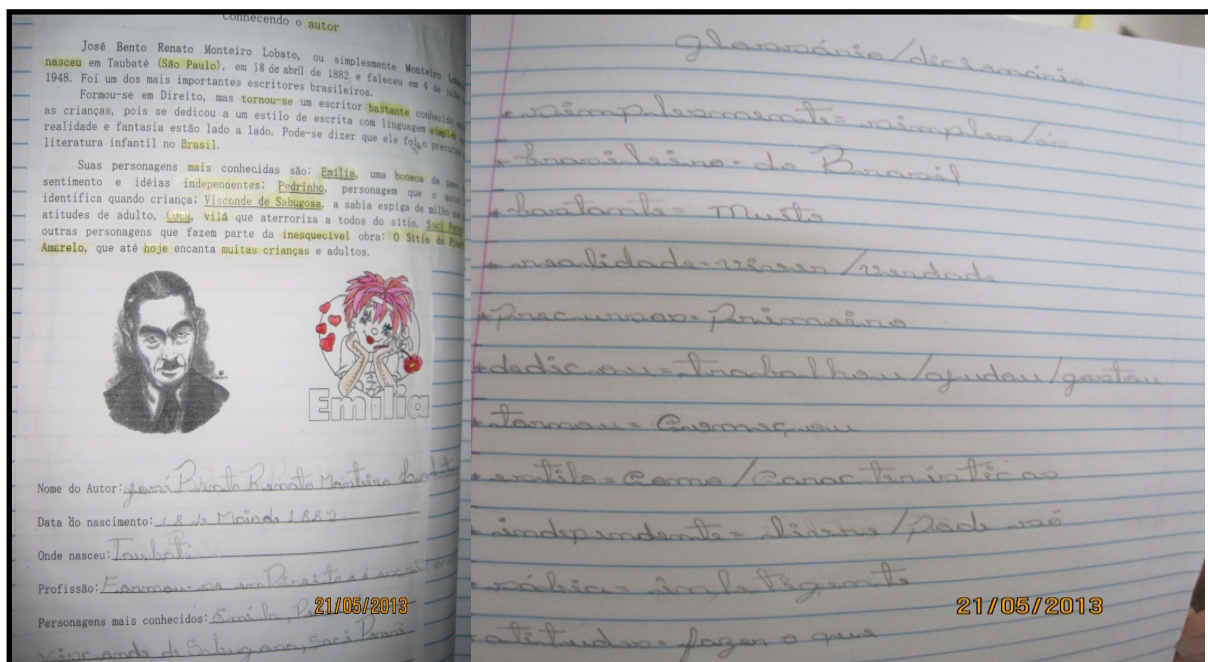
apresentação de substantivos e adjetivos). Já na escrita, a professora selecionava palavras mais centrais relacionadas ao assunto do texto que deveria ser escrito (especialmente substantivos e verbos):

Agnes trabalhando (a leitura) o texto sobre o dia das mães. Coloca ao lado do texto um glossário com sete palavras contendo, substantivo (“maioria”), verbos (“cria”, “dá a luz”), advérbio (“tanto”), locução adjetiva (“que gera”). (DIÁRIO DE CAMPO, 21/5/13).

Lena apresenta junto com o texto adaptado um glossário que ela chama de “vocabulário”, tem nove palavras, todas, substantivos ou verbos (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Agnes divide a produção do texto “O PASSEIO” (sobre a ida ao clube dos Diários) em três partes. A primeira é listar as palavras que vão ajudá-los a responder as perguntas e fazer o texto: Agnes vai fazendo perguntas para o grupo: onde foi? Como fomos até lá? O que tinha lá? O que comemos? Os alunos vão respondendo: ÔNIBUS, PISCINA, FRANGO etc. A cada sinal desses, a professora tenta que os próprios alunos façam a soletração de cada um desses sinais, assim que sai a soletração correta, ela escreve (o que não demora muito; a turma dela tem bom domínio da soletração das palavras). Ficam um longo tempo nesta etapa (o Vídeo 29 tem 23 minutos e ele é todo praticamente com esse momento. Foram mais de 30 palavras e ou expressões - “jogar de futebol”, “quadra de esportes”, “tirar fotos”, “descansar na arquibancada” etc.). O quadro fica repleto de nomes (que permanecem no quadro como apoio para a produção das frases): muitos substantivos e alguns verbos - todos no infinitivo, mas nesse momento nenhuma explicação é dada sobre a variação que o verbo vai sofrer na hora que forem escrever a frase e o texto - (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Figura 56 - Glossário apresentado junto ao texto para leitura



Fonte: Caderno dos alunos do 4º ano (escola 2).

Entendemos que, tanto o glossário, como a apresentação de sinônimos, são estratégias interessantes, não apenas porque desocupam o leitor/escritor quanto ao trabalho de

ter que compreender o significado das palavras (o vocabulário sempre mobiliza muito em uma 2ª língua, porque é mais limitado do que na 1ª língua. Em um texto de 2ª língua sempre há muito mais palavras desconhecidas), deixando-o livre para atentar para outros aspectos do texto (tais como a textualidade, a clareza das ideias e as particularidades morfosintáticas que deixam o texto coeso), mas também porque mostra ao aprendiz como há muitas possibilidades de se dizer algo em uma língua¹⁴⁵.

A palavra é mesmo a unidade de trabalho favorita das nossas professoras e sobre ela incidem ainda outras estratégias específicas de ensino do Português para surdo. Uma delas é a repetição da soletração das palavras. Já comentamos sobre ela nos capítulos anteriores e parece ser uma consequência da compreensão de que o som não vai participar ajudando a prever a escrita. É uma repetição exaustiva que desconsidera outros elementos que ajudariam a “memorizar” e antecipar a grafia correta das palavras. Defendemos que a soletração esteja presente, mas ocupando menos espaço e tempo (afinal o que não souber grafar pode ser buscado no dicionário ou no glossário).

Também centrada na palavra, identificamos outras duas estratégias. A estratégia 8, “Para o aluno descobrir como determinado nome/sinal está grafado a professora dá dicas, como por exemplo, a 1ª letra, ou se o aluno propõe uma escrita semelhante ortograficamente, mas que diz respeito a outro sinal, a professora escreve a outra palavra no quadro” e a estratégia 3, “A professora apresenta uma palavra mais familiar, da qual a que está sendo lida é derivada ou parte a palavra em duas para perceber o significado a partir do significado dos elementos que a compõem”. A primeira nos parece uma opção melhor do que dar a soletração da palavra inteira (o que acontece com frequência) e observamos que é bem produtiva; a primeira letra parece de fato ter um impacto grande na “memorização” da palavra e de fato auxilia na lembrança do nome. Da mesma forma, para o surdo, palavras visualmente muito parecidas podem gerar confusão de interpretação e explicitar o par das palavras (a correta e a parecida) também ajuda. Na estratégia 3 se o significado da palavra não é conhecido pelos alunos, a professora apresenta outra palavra mais familiar para eles, da qual a que está sendo lida é derivada, ou parte a palavra em duas para perceber o significado a partir do significado dos termos que formam a palavra:

¹⁴⁵ Vimos no capítulo 6.1 que as professoras, às vezes, reduzem o texto ou adaptam-no e uma das alterações recorrentes é a retirada de sinônimos do texto. Trocam-se os sinônimos por uma única e mesma palavra que a professora acredita ser mais familiar. Essa estratégia parece se debruçar sobre o mesmo problema (suposta limitação de vocabulário do leitor/escritor surdo ou de 2ª língua), mas tem efeitos completamente contrários a das estratégias que acabamos de descrever (atribuir sinônimos e disponibilizar um glossário).

Norma quer ajudar os alunos a entender o significado de “*amigões*” (título do texto), então ela coloca no quadro a palavra “*amigo*” e diz que são muitos – mas deixa de considerar a mudança de sentido a partir do aumentativo. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/8/13).

Os alunos de Mel respondem às perguntas do quadro sobre o texto “*Tchibum no mundo*” e C. confunde “*Carta*” com “*cantar*”: A professora pergunta o que é cada palavra; C. pensa que “*cantar*” é “*carta*”, então Mel coloca no quadro o nome “*CARTA*” para mostrar a diferença - recorrer ao código para diferenciar as palavras ortograficamente parecidas me parece uma boa estratégia; acho que também seria válido problematizar o contexto, porém isso não aconteceu - (DIÁRIO DE CAMPO, 5/12/13).

Agnes pega a palavra “*GIRA/SSOL*” que dá título ao texto e parte em duas. O significado de “*sol*” é facilmente acessado pelo grupo, então Agnes explora o significado de “*Gira*” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Agnes, na aula de Geografia com projeção de *slides*, desmembra a palavra “*SUB/SOLO*” (as crianças já tinham visto na aula de hoje o que era *solo*. Explica que “*SUB*” é embaixo), assim como *PEDREGOSO* - neste caso apenas cobre “*goso*” para que os alunos identifiquem “*Pedra*” em “*pedre*” - (DIÁRIO DE CAMPO, 28/8/13).

As demais estratégias desse primeiro grupo, embora também foquem na palavra (grafia correta ou acesso ao significado) mantêm uma conexão maior com a unidade inteira do texto. É o que acontece na estratégia 10, “Para ajudar a chegar ao significado das palavras a professora tenta levar os alunos a perceberem o contexto do texto”:

Agnes diz que, às vezes, os alunos percebem fragmentos da palavra, como aconteceu diante da palavra “*REALIDADE*”, em que interpretaram “*real*” (dinheiro) e “*idade*”. Agnes devolve para os alunos “ok, mas vamos ver o CONTEXTO” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/5/13).

Agnes traduz algumas expressões da música “ *festa de rodeio*” e explicita traduções que seriam inadequadas por causa do contexto - Mostra que onde está escrito “*Não dá pra ficar parado*”, “*não dá*” precisa ser traduzido como “*não pode*”, porque “*dá*” neste contexto não combina - (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Também mantêm uma conexão com o texto, e além disso, se assemelham bastante entre si, as estratégias 5- “Para produzir um texto o aluno recebe um modelo onde algumas partes são fixas e ele só tem que copiar (como se o texto fosse um preenchimento de lacunas)”; 6- “As partes do texto foram desmembradas e o aluno deve juntá-las” e 7- “A professora omite/cobre/esconde algumas palavras do texto e o aluno tem que descobrir quais as palavras que estão faltando (Não tem que escrever, apenas escolher dentre as opções) - semelhante à técnica de leitura CLOZE”. Vejamos um exemplo de cada:

ESTRATÉGIA 5:

Agnes trabalha com os alunos para produzirem um texto se autodescrevendo. Faz primeiro o dela mesma e deixa no quadro de modelo. Embora diga que aquele é o dela, e cada um deve fazer o seu, marca o texto de duas cores, e avisa que o que estiver de azul “podem copiar” (pronomes, verbos principais. Por exemplo: “*Eu gosto de...*”, “*Eu nasci...*”) e o que está de vermelho devem mudar (DIÁRIO DE CAMPO, 22/8/13).

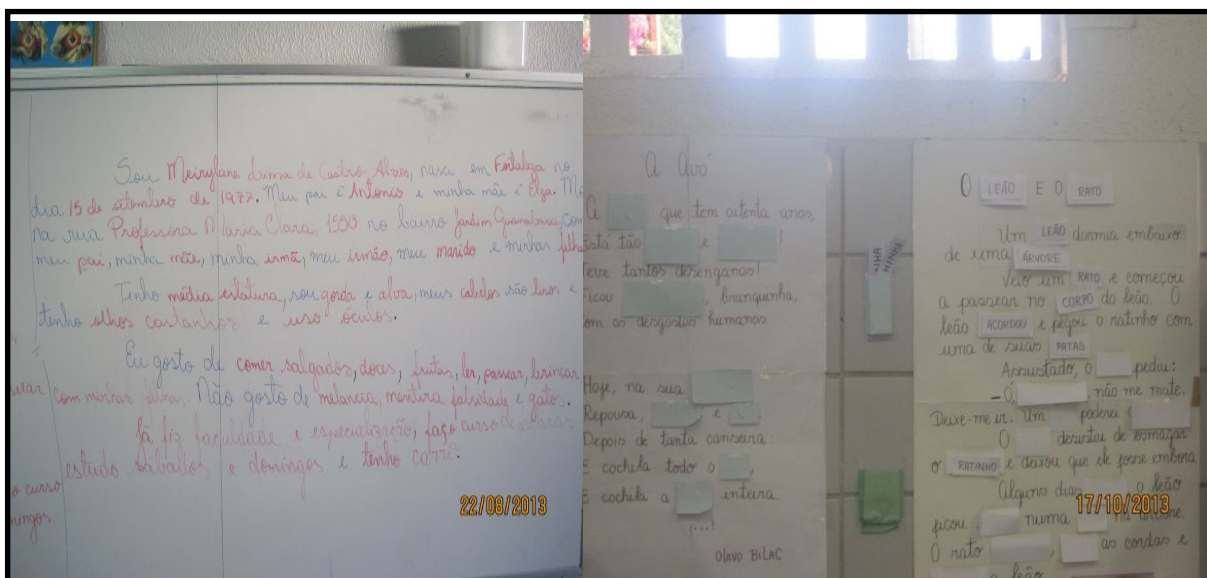
ESTRATÉGIA 6:

Lena me explica que fez uma atividade com seus alunos na qual eles deveriam juntar a manchete e a reportagem: Deu para os alunos manchetes e reportagens em separado e pediu para que eles encontrassem o par. Diz que, acha que eles propuseram primeiramente o par a partir do tipo de recorte/picote e que ela percebeu e pediu que “*vissem o texto*”. Ao final ela confirmava se estava certo ou errado o par formado pelo aluno, e depois (apenas depois que os pares certos estavam prontos) ela pedia para eles procurarem as palavras do título (manchete) no texto da reportagem. Diz-me que a atividade ainda terá continuidade e pediu para os alunos trazerem manchetes de casa - perguntei “por que não pediu também o texto da notícia/reportagem?”, mas Lena não sabe porque não pediu... -” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

ESTRATÉGIA 7:

Mel prega no quadro um cartaz com o texto escrito. Algumas das palavras estão cobertas com um pedaço de cartolina e sobre elas outro pedaço de cartolina com a palavra escrita (tinha a palavra do texto, a cartolina em branco sobre ela e em cima a cartolina com o nome escrito novamente). No vídeo 13, é possível visualizar o cartaz (está bem interessante). Concluída a leitura, Mel retira as plaquinhas de cartolina que estão pregadas com fita gomada sobre as placas em brancos - que por sua vez estão sobre as palavras do texto. Seguindo a ordem do texto, são elas: 1- “leão” e 2- “rato” (do título), 3- “leão”, 4- “rato”, 5- “corpo”, 6- “acordou”, 7- “patas”, 8- “ratinho”, 9- “por favor”, 10- “dia”, 11- “ajudá-lo”, 12- “leão”, 13- “ratinho”, 14- “depois”, 15- “preso”, 16- “rede”, 17- “apareceu”, 18- “roeu”, 19- “soltou” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

Figura 57 - Exemplos das Estratégias 5 e 7



Fonte: Sala do 4º ano (escola2) e sala do 4º ano (escola 1).

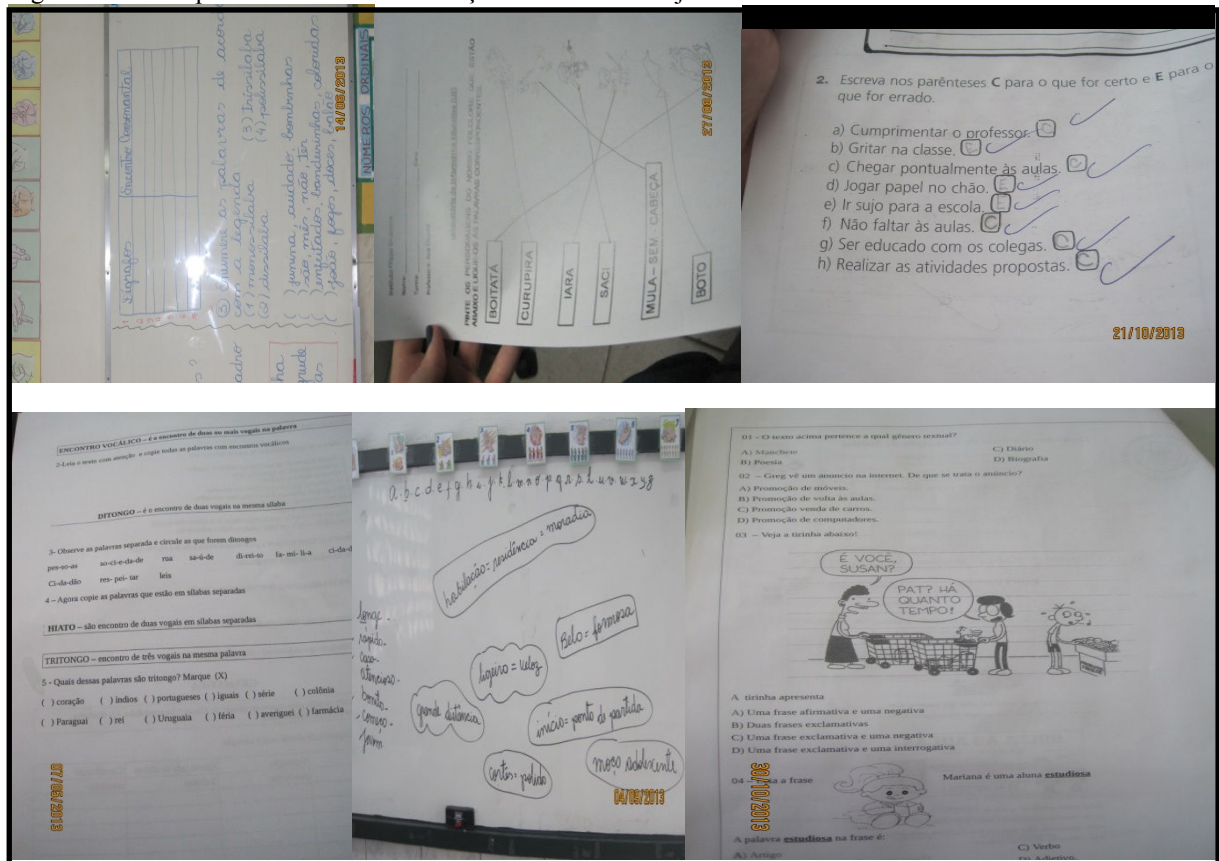
Essas estratégias, assim como as demais apresentadas nesse tópico, não problematizam aspectos de tradução ou contraste entre as línguas. São interessantes porque apesar de focarem a palavra mantêm a conexão com o texto, já que para escolher ou produzir

a palavra correta, é preciso observar o restante do texto (ou pelo menos as partes que imediatamente antecedem ou sucedem). Apesar disso, focam-se predominantemente nas palavras (lembram as atividades de completar as lacunas comuns na metodologia audiolingual), sendo, portanto limitadas diante de outras demandas que o texto (leitura ou produção) impõe.

Para finalizar esse tópico, apresentamos uma última estratégia usada por todas as professoras: Apresentar atividades e avaliações das diferentes disciplinas, inclusive de Português e compreensão de texto em formato objetivo - para marcar a(s) resposta(s) correta(s) - e o aluno não tem que escrever a resposta, ou precisa escrever apenas uma palavra. A maior parte das atividades, avaliações ou provas que vi nas quatro turmas estavam nesse formato. Dentre esses materiais, havia aqueles elaborados por outros (livro didático) e aqueles adaptados (dos livros) ou criados pelas professoras:

Acontece a prova na turma da Lena. São 15 questões envolvendo todas as disciplinas (quatro de Português): Também se observa que seguem um modelo parecido de perguntas com respostas de marcar com múltipla escolha (os alunos não precisam escrever em português na prova de português). O mesmo padrão de perguntas aparece nas questões das demais disciplinas (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/13).

Figura 58 - Exemplos de atividade e avaliações em formato objetivo



Fonte: Escola 1 e Escola 2.

Como a maior parte das estratégias que comentamos nesse tópico, essa parece permitir que em situações de atividade e principalmente de avaliações e provas, o aluno se ocupe mais com os conteúdos do que com a forma de redigir as informações em Português, que de fato, como uma 2ª segunda que é, traz complexidade e graus de dificuldade maior.

7.2.2 Estratégias que exploram o contraste entre as línguas

O surdo, assim como outros aprendizes bilíngues, apresenta, especialmente no início, uma produção de L2 que incorporar muitos elementos da L1. Vimos que esse fenômeno conhecido como “interlíngua” é esperado e revela as particularidades de quem vive em um universo linguístico rico e plural (SELINKER, 1994; BROCHARO, 2003). Apesar de partilhar com outros sujeitos bilíngues o fenômeno da interlíngua, o surdo parece encontrar alguns desafios adicionais em relação ao aprendizado da L2, o Português escrito no caso do surdo brasileiro. Ele vai aprender a 2ª língua, ao mesmo tempo em que aprende a escrever¹⁴⁶, assim a língua portuguesa e a modalidade escrita chegam de uma vez só. Colocando-se no lugar do surdo, não é muito difícil imaginar que essa situação apresenta-se como um grande desafio e um terreno fértil para germinar inúmeras “confusões” e misturas entre as línguas. É o que aponta Góes (1999) em estudo realizado com surdos adolescentes e adultos alunos de turmas de ensino fundamental e de EJA (educação de jovens e adultos). Os sujeitos investigados por ela acreditavam que sinalização (Libras), fala e escrita (Português) eram modalidades diferentes de uma mesma coisa, de uma mesma língua.

Se adolescentes e jovens adultos surdos tinham dificuldade em compreender que a escrita ensinada na escola é referente à outra língua, o que dizer das crianças, cujas capacidades metalinguística e metacognitiva (ou seja, a capacidade de refletir sobre a língua e sobre o aprendizado da língua) são ainda menos desenvolvidas? A mistura entre as línguas é parte do processo e revela o esforço do aprendiz em dar sentido à escrita a partir dos conhecimentos que já dispõe, mas deve ser superada para que as regras e a lógica de funcionamento da 2ª língua regule seu uso. Entendemos que para que isso aconteça é fundamental que o aluno possa perceber que a escrita que está aprendendo não é mesma da língua que ele utiliza. Nessa direção, observamos algumas intervenções de Lena, professora do 5º ano e principalmente de Agnes, professora do 4º ano:

¹⁴⁶ A modalidade escrita da língua de sinais (ainda) tem pouco alcance social e seu ensino é ofertado em poucos lugares. Nas escolas pesquisadas, as crianças não têm acesso ao aprendizado da escrita da língua sinais (pelo menos não durante os anos iniciais do ensino fundamental).

Lena coloca o título do livro (*Diário de um banana*) no quadro e tem a preocupação de traduzir para os alunos, já que na Libras “*banana*” é apenas a fruta. Questiona com os alunos e explica que “*ouvinte fala ‘banana’ quando é ‘bobo’*” (língua só do ouvinte?). Coloca no quadro: *DIÁRIO DE UM BANANA* e embaixo de “*banana*” coloca “*bobo*” “*babaca*” (DIÁRIO DE CAMPO, 9/9/13).

Agnes informa aos alunos que na Libras não tem divisão de sílabas, só no Português (DIÁRIO DE CAMPO, 4/4/13).

Agnes produz um texto coletivo com seus alunos: quando foram escrever: “*eu quero ir*”, as crianças propuseram “*quer*” para o sinal “*QUER/QUERER*”. Agnes registrou e voltou para o grupo a questão se estava certo (não me lembro se os próprios alunos rejeitaram a construção ou se apenas partiu dela) e colocou o “*o*” depois de “*quer*” dizendo que “*No português tinha que combinar (apontando para o sujeito ‘Eu’)*”. Fez o mesmo na frase “*Eu quero, podemos ir*”. A primeira proposta do grupo é “*P-O-D-E*”, Agnes escreve, mas depois insiste “*nós dois... como fica o final da palavra?*” Depois uma aluna volta a contestar “*por que p-o-d-e-m-o-s?*” e a professora diz que “*é por causa do contexto*” (acho que a aluna queria que ficasse no singular “*eu posso*”). No mesmo dia, na turma da Agnes: Depois que todos os alunos tinham ido lá à frente para ler, a professora foi explicar o que o grupo fez bem/correto e depois o que tem que mudar, ou - nas palavras dela - “*Precisa fazer adaptações quando lê em Libras*”; “*O texto é português, são línguas diferentes*”. Para ilustrar, dá o exemplo do título: “*O MENINO BRINCAVA NA PRAIA*” e mostra que o “*O*” não aparece na Libras e nem o “*na*” (que ela traduziu como “*dentro*”), e que pode sinalizar como “*PRAIA + BRINCAR + MENINO*”. Dá também outros exemplos dos ajustes feitos pelos próprios alunos, como quando um deles sinalizou “*MULHER + ADULTA*” para “*mulher está se bronzeando*”; Agnes diz “*achei legal*” (marca a oposição de “*MULHER + CRIANÇA*”, *MENINA*). Fala também da leitura feita por outro aluno da palavra “*Casal*”. Ela diz também que não tem um sinal exato para “*casal*” e que ela faz “*HOMEM, MULHER, DOIS JUNTOS*”, mas que N. usou o sinal “*CASADO*” e não tem problema. Dá ainda um 3º exemplo referente a frase “*pegou búzios*”, que o aluno explicou “*BUZIOS... PEGOU*”, diz que “*não tem problema, também tá certo, está tudo certo na leitura porque são línguas diferentes. Tem que adaptar*” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Lena e Agnes mostram-se conscientes quanto às diferenças entre as línguas e parecem perceber que o aluno deve ser informado sobre isso. Além de explicitarem aspectos que na Libras é de um jeito e no Português é de outro, as professoras intervêm provocando os alunos quanto a essas diferenças. Na situação ocorrida na turma de Agnes, as crianças propõem o sinal “*PODE/PODER*” que é apropriado para a frase “*Eu quero, nós podemos ir*”, caso fosse dita em Libras (não há flexão em verbos como “*poder*” quanto a pessoa na Libras; a concordância é dada pela indicação do pronome pessoal junto ao verbo), mas ficaria inadequado para o Português que exige alteração na forma do significante a depender da pessoa, do tempo e do modo do verbo. Além disso, a compreensão da diferença entre as línguas, permite que a professora flexibilize as possibilidades de sentidos da leitura realizada pelo aluno (na tradução há sempre mais de uma opção de forma para um mesmo significado; depende do tradutor).

As duas professoras citadas parecem não apenas ter consciência da diferença entre as línguas, mas também entender que o ensino precisa incorporar estratégias que mostrem

essas diferenças para o aluno. Além disso, as professoras compreendem que os vários significados de uma mesma palavra em uma língua (polissemia) não implica que na tradução para a outra língua a palavra/sinal mantenha os mesmos vários significados (foi o que vimos no exemplo da tradução de “banana” no título “Diário de um banana” na turma de Lena). Compreender a variação de sentido que decorre da tradução faz com que elas antecipem possíveis dificuldades de compreensão das palavras em Português - dificuldades menos prováveis de serem sentidas por um leitor de 1ª língua.

Agnes explicita que “*não dá*” tem que ser lido como “*não pode*”, pois “*dá*” nesse caso não combina (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Lena lendo o bilhete de convocação da reunião de pais: avisa que “*pais*” inclui a mãe, “*responsáveis*” pode ser *pai*, *mãe* ou *avós* e que “*conosco*”, inclui a diretora (DIÁRIO DE CAMPO, 26/4).

Agnes corrigindo o ditado: O aluno Ro. foi chamado a escrever “AREIA”, mas no seu papel estava escrito “terra” (o sinal permite as duas escritas). Começa: “A- R- ...” e a professora lembra que no papel ele escreveu “T-E-R-R-A”. O grupo reclama que “*Terra*” está errado, mas Ra. diz que pode sim ser “*terra*”. M. E. e N. contestam: “*É planeta Terra!*”. Agnes diz que pode ser os dois e acrescenta o nome “*areia*” ao lado da escrita “*Terra*” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

As professoras demonstraram compreender também - embora não sempre - que no processo de tradução, a atribuição de um sinal para cada palavra não é a melhor opção em muitas situações e insistir nisso comprometeria o sentido. A tradução de grupos de palavras - ao invés da palavra sozinha - para assegurar o sentido foi observada em 3 das 4 professoras. Uma delas, Agnes, percebe, além disso - e indica para os alunos - situações específicas de não correspondência entre quantidade de termos de uma mesma sentença em uma e outra língua, como quando acontece a incorporação da negação na Libras:

Lena explora algumas frases do texto “*Dias de cão*” (*Diário de um banana*): Percebo um esforço de leitura com tradução. Vejamos um exemplo: Na frase: “*Por mais que eu tentasse*” (coloca no quadro) = “*tentar, tentar, tentar*”; Traduz com as meninas a frase: “*me enrolei nas cobertas*” - traduz a unidade inteira, e não palavra por palavra (DIÁRIO DE CAMPO, 23/9/13).

Lena explorou com as alunas a fábula “*O galo que enganou a raposa*” e apesar de durante a aula ter mostrado que prefere trabalhar com unidades menores (já que reduz os diálogos) e de chamar atenção dos alunos para “**palavras**” que não conhecem (ao invés de trechos, ou informações, ou partes que não entenderam), Lena mostra-se atenta às particularidades da tradução entre as línguas: Lena escreve no quadro alguns trechos do texto (como por exemplo: “*Empoleirou-se numa árvore*”; “*não há mais briga entre os animais*”; “*desça daí*”; “*e foi tratando de sair logo dali*”; “*Estou com muita pressa*”; “*Fica pra uma outra hora*”). R: O que são? L: Eles gostam de ir palavra por palavra, mas em alguns casos não dá certo passar assim para Libras. R: Então esses são trechos que não podem ser traduzidos palavra por palavra (uma palavra por um sinal)? L: é. Lena faz as traduções (infelizmente não pude filmar porque acabou a bateria) e tenta explicar o que significa cada expressão (mas traduz muito rápido). Não pede que as alunas tentem

fazer a tradução e nem que façam marcações no texto. *R: Você selecionou esses trechos a partir da leitura delas, ou antecipadamente? L: Antecipadamente. Na 4ª feira, eu já havia percebido quando li o texto (não foi pela leitura dos alunos, mas como sempre fazem a tradução palavra por palavra, achou que iriam fazer também agora com esse texto)[...] só não sei se vão lembrar do que eu expliquei depois, de outra vez - eu mesma acho que não, porque foi rápido, pontual, as alunas pouco se envolveram, mais assistiram, e não houve nenhuma estratégia para fixar, como marcar no texto, ou reler, ou escrever frases com aquelas expressões - (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/13).*

Agnes constrói coletivamente um texto descrevendo a H.Q da turma da Mônica. Interessante a atenção da professora quanto a tradução dos termos: Em “*não entender*”, faz questão de mostrar aos alunos que na Libras fica um só sinal (há a incorporação da negação). O mesmo acontece em “*Não gostam*” (neste segundo caso, além da incorporação chama atenção para a inversão dos termos “*gostar*” e “*não*” na Libras). O mesmo cuidado com a tradução aparece na expressão (ver vídeo 15): “*Titi ficou com vergonha*”, a professora mostra que tem duas possibilidades “*SENTIR + VERGONHA*” ou apenas “*VERGONHA*” - que seria o mais usual em Libras segundo ela - (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

As professoras percebem que, para abordar o Português, precisam considerar a Libras, sua organização e seus parâmetros. Entretanto, nem sempre conseguem assegurar isso na hora de intervir junto ao aluno:

Agnes constrói com os alunos um texto coletivo. Durante a escrita: Diante da pergunta “*Vamos passear de lancha?*”, os alunos propuseram como resposta o sinal de “*LIVRE/SOLTAR*” (que também poderia ser traduzido por algo como “*Pode ser*” ou “*aceito*”). Os alunos propõem a escrita “*L-I-V-R-E*”, Agnes aceita e escreve, mas diz ao grupo em seguida: “*Melhor substituir a palavra por outra. Por qual? Qual sinal (então propõe o sinais “OK”, “VAMOS” “QUERO”)?* Mas Agnes não justifica porque é melhor trocar - me pergunto se não seria suficiente trocar apenas a palavra sem precisar mudar o sinal. O sinal feito pelos alunos também não poderia ser traduzido por “*pode ser*” ou “*aceito*”? – (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Mel trabalha o texto “*O leão e o rato*” e o aluno C. está inconformado: não aceita que a palavra “*preso*” fosse lida como “*PRESO NUMA REDE*” (a professora traduz primeiro “*PRESO*” e usa o sinal de “*PRESO NA REDE*”, e depois traduz “*rede*”). No texto, ela optou por lacunar as duas palavras separadamente: “*Preso*” e “*rede*”. C. olhava para a palavra, “*preso*”, e não aceitava outra tradução que não fosse o sinal tradicional de “*PRESO*” (dedos em “*V*” em ambas as mãos, um em cima do outro, formando uma #). Mel entende que o sinal correto neste caso é “*PRESO PELA/NA REDE*” (me parece que esteja certa, mas sua opção em traduzir separadamente as palavras confunde o aluno. Percebo que ela raramente traduz blocos de palavras juntas). O aluno fica inconsolável; a professora não consegue argumentos para convencê-lo de sua tradução (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Além de observarem as particularidades de variação de sentido e de não correspondência termo a termo no momento da tradução, as professoras mostraram-se atentas a outros aspectos das diferenças entre as línguas, e algumas vezes, antecipavam possíveis equívocos e explicitavam essas diferenças para os alunos. Em relação às diferenças entre as línguas, observamos principalmente a atenção a três aspectos específicos: o gênero, o número de substantivos e adjetivos e a flexão verbal. Vejamos exemplos das três situações:

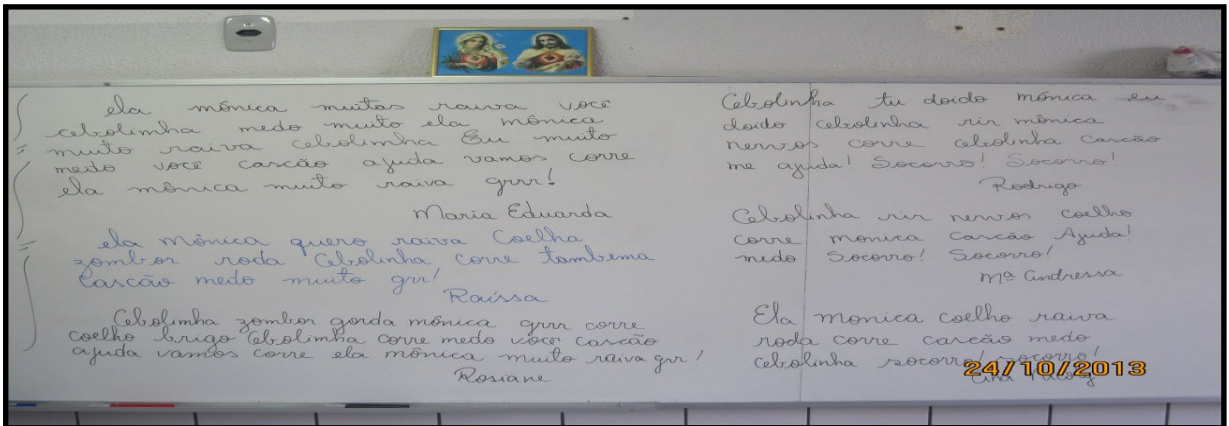
Tabela 12 - Diferenças entre o Português e a Libras exploradas pelas professoras

DIFERENÇAS GRAMATICAIS ENTRE AS LÍNGUAS EXPLORADAS PELAS PROFESSORAS	EXEMPLOS
1- Gênero	<p>- Em 27/8, Agnes marca o referente “<i>ele</i>” e empenha-se em mostrar que <i>E-L-E</i> faz referência a alguém/algo masculino, enquanto “<i>ela</i>”, feminino (para isso desenha uma flor e faz uma lista de tipos de flores, ligando alguns à letra “<i>A</i>” e outros a letra “<i>O</i>” - não me recordo se destaca também a terminação da palavra na qual o <i>O</i> ou o <i>A</i> aparecem). Depois do “Plural” a questão do “Gênero” é a campeã de intervenções.</p> <p>- Em 24/10, os alunos de Agnes escrevem individualmente um texto para uma tirinha da Turma da Mônica, durante o processo, uns interagem com os outros e Agnes também intervém: Ra. soletra: “<i>C-O-E-L-H-A</i>” para Ro. e Agnes avisa “<i>Não, é C-O-E-L-H-O, por que ele (faz o sinal do sansão) é azul</i>” (curioso, ela quer indicar o gênero da palavra/sinal – não evidente na Libras - a partir da cor do coelho, sem fazer nenhuma referência ao nome do coelho ‘<i>sansão</i>’ que está no masculino). A professora sabe que a flexão de gênero deve ser informada, porque pela Libras não é possível perceber, mas se atrapalha e dá parâmetros não linguísticos e frágeis para que o aluno compreenda. Depois no mesmo dia: Agnes destaca os erros relacionados à: letra maiúscula/minúscula, acentuação, o uso do referente (“<i>Ela Mônica... precisa dos dois?</i>” “<i>Não precisa dois juntos, melhor escolher só um</i>”. “<i>Só tem 3 personagens e só uma mulher</i>” “<i>Ela substitui Mônica, sugiro vocês deixarem só Mônica</i>”).</p>
2- Número de substantivos e adjetivos	<p>- Em 27/08, Agnes explicita a diferença entre “<i>Girassol</i>” e “<i>Girassóis</i>” (aliás, percebo que o plural que é diferente nas duas línguas é uma das coisas mais indicadas pelas professoras para os alunos, em detrimento de outros aspectos gramaticais diferentes entre as duas línguas; o “<i>s</i>” como indicativo do plural é sempre explicitado pelas professoras).</p> <p>- Em 28/8, com a turma de Agnes, numa apresentação de <i>slides</i> sobre “<i>O solo do Ceará</i>”: no mesmo <i>slide</i> que apareceram os coqueiros, aparecem também cajus (no cajueiro), e Agnes acrescenta o nome “<i>caju</i>” ao lado da figura, mas preocupa-se porque tinha escrito o nome “<i>coqueiro</i>” na figura acima (ou seja, o nome da árvore e não da fruta). As professoras ficam exultantes quando um dos alunos propõe o resto da escrita “<i>EIRO</i>”. As próprias professoras acrescentam um “<i>s</i>” (<i>Cajueiros, coqueiros</i>) e ficam felizes quando os alunos relacionam o “<i>s</i>” ao plural (nos dois casos, as professoras fazem perguntas sobre isso, levando os alunos a chegarem a essas conclusões).</p> <p>- Em 11/9, Norma trabalhando o texto “<i>A mochila de Mariela</i>” seleciona a frase: “<i>tem régua, cola, livro...</i>” N: <i>QUANTOS TEM?</i> Crianças: <i>Um!</i> F: <i>Isso mesmo, não tem “S”</i> (mostra o final da palavra “<i>livro</i>”).</p>

<p>3-Variação e uso do verbo</p>	<p>- Em 4/11, na turma de Mel: Estavam tendo aula de matemática, fazendo um “ditado numérico”. C.: <i>T-R-I-N-T-A É U-M?</i> Mel: Não. “E”, não tem acento. C.: <i>Por que não pode “É”?</i> Qual a diferença? M: ...deixa eu ver... Por exemplo: “C. É INTELIGENTE”, esse “é” é verbo, “SENTE”. Esse outro: “EU GOSTO DE PÃO E MANTEIGA”, é “PÃO <u>JUNTO</u> MANTEIGA”. Mel problematiza a diferença, embora, seja motivada pela pergunta do aluno (não espontaneamente), e embora se confunda na explicação já que o “e” não passa a ideia de “junto” e sim de “adição”.</p> <p>- Em 19/9, Agnes trabalha uma H.Q da turma da Mônica e instiga o grupo a pensar o significado de “palavrão” para chegarem a tradução apropriada, “como faríamos na Libras?”. Depois quando estão redigindo coletivamente o texto da história aparece a sinalização “TITI ANDAR”, para transformar em escrita, Agnes mostra a diferença entre “ANDAR” e “ESTAVA ANDANDO” - o texto deveria ser “Titi estava andando e tropeçou”- na sinalização fazendo o contraponto adequando com a diferença na escrita do Português (embora no restante do texto apareçam verbos no passado e em outros tempos verbais e Agnes não problematiza porque o verbo não está no infinitivo nesses casos).</p>
----------------------------------	---

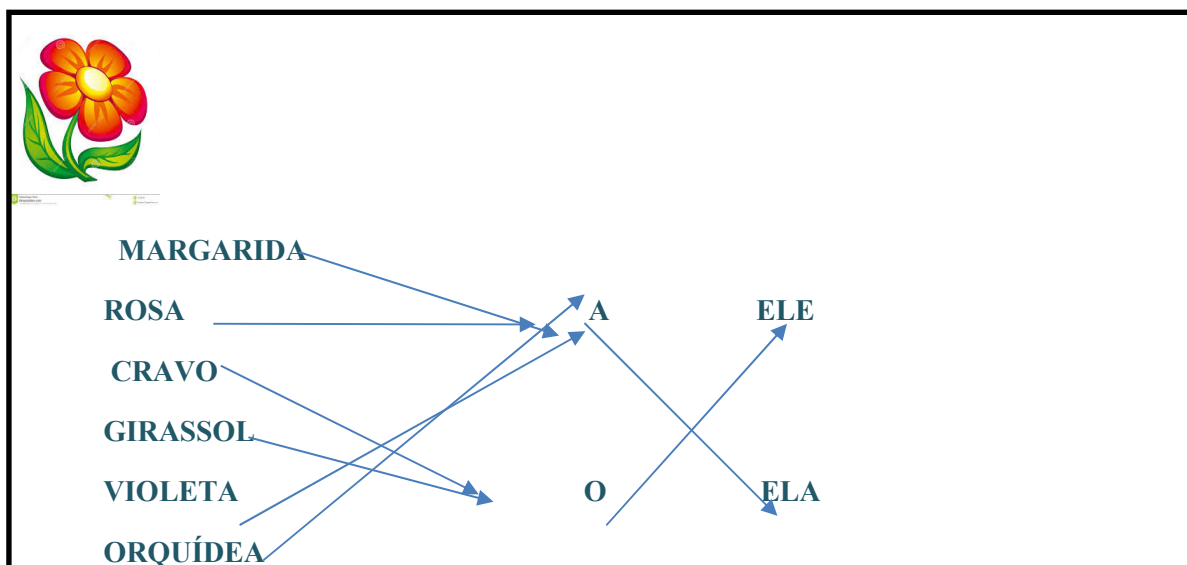
Fonte: Elaboração própria.

Figura 59 - A professora comenta os aspectos gramaticais dos textos dos alunos



Fonte: Sala do 4º ano (escola 2).

Figura 60 - Professora explicando sobre o gênero da palavra “girassol”



Fonte: Sala do 4º ano.

Sobre as intervenções das professoras que explicitam as diferenças entre as línguas, chama atenção que a maioria das intervenções volta-se para gênero e número (especialmente de substantivos e adjetivos). Chama atenção ainda que, mesmo evidenciando as diferenças de gênero, número e verbos, nem sempre as professoras conseguiam demonstrar isso para o aluno, como vimos no exemplo de Agnes em 24/10, que usa a cor azul do coelho Sansão da Mônica como argumento para justificar que o sinal “COELH@” deve ser escrito no masculino.

Por diversas vezes, as professoras deixaram de problematizar as diferenças entre as línguas, vejamos algumas situações:

Tabela 13 - Diferenças entre as línguas não problematizadas

DIFERENÇAS NÃO PROBLEMATIZADAS	EXEMPLOS
1-Verbos	<p>- O episódio na turma da Mel dia 9/9 em que C. propõe a frase: “C. <i>sou inteligente</i>”. Mel não entende a sinalização do aluno e ele repete, mas ela compreende como sendo “S-E-U”, ao invés de “S-O-U”. Mel: <i>Não pode ser “SEU”, por que inteligente é uma característica, adjetivo</i> (C. está refletindo sobre a língua portuguesa e sua hipótese é uma grande evidência disso. A professora não entendeu, e perdeu uma excelente oportunidade de explicitar para o seu aluno a conjugação do verbo de acordo com o sujeito).</p> <p>- Em 19/9, Agnes produz coletivamente um texto descrevendo a H.Q do Titi e Humberto, e embora tenha explicitado e traduzido corretamente vários trechos, não interviu quando alguns alunos faziam repetidamente o sinal de “FICAR” (“estar/permanecer”) na sentença “Titi ficou com vergonha” – inadequado na tradução para a Libras.</p>

	<p>- Em 17/10, Agnes e seus alunos produzem um texto coletivo (Agnes é a escriba): Os alunos propõe a frase “<i>vamos passear de lancha?</i>” e a professora quer que eles façam a soletração das palavras. Para o sinal “<i>PASSEIO/PASSEAR</i>” os alunos propõem as grafias “<i>P-A-S-S-E-I-A-M</i>” e “<i>P-A-S-S-E-I-O</i>”, mas Agnes apenas escreve o verbo da forma apropriada, sem problematizar com os alunos as respostas dadas (seria necessário, já que na Libras não tem flexão/desinência para tempo, modo ou - pelo menos não em todos os verbos - pessoa. Me parece que as respostas dos alunos eram tentativas de considerar essa flexão que tem no Português e não na Libras; “<i>Passeiam</i>” poderia ser adequado já que eram dois (o casal). Com o verbo “<i>ir</i>”, Ro. queria que fosse grafado “<i>VOU</i>”, e de novo, a professora apenas conserta, sem explicar ao aluno o porquê.</p>
2- Preposição e conectivos	<p>- Em 19/9, na turma da Mel: Na 4ª questão (<i>O que aprendemos com o “Leão e o Ratinho?”</i>), C. observa a preposição “<i>COM</i>” (ele já tinha observado em questão anterior o “<i>que</i>” pronome relativo, mas Mel havia ignorado). A professora lendo termo a termo pula o “<i>com</i>”, pois percebe que na tradução ele não seria explicitado em sinais, mas o menino não aceita e avisa a ela que “<i>com</i>” é “<i>JUNTO</i>”. Mel acolheu, mas, com certo constrangimento, olhou para mim (penso que ela sabia que essa tradução de C. não era apropriada, mas não soube - ou não quis - devolver isso para o aluno).</p> <p>- Em 17/10, Agnes comenta comigo as coisas interessantes que ocorreram durante a produção coletiva do texto “<i>O menino brinca na praia</i>”. Diz que N. quando leu o trecho “<i>na praia</i>”, traduziu para Libras como “<i>DENTRO PRAIA</i>” (português sinalizado). Também quando decidiram escrever “<i>brincam de FAZER castelo de areia</i>”, A. queria propor “<i>F-A-Ç-A</i>”. A professora relata que aceitou, mas disse a aluna que “<i>nesse caso é melhor F-A-Z-E-R</i>” (não explica: porque é melhor?). Entendo que se ela comenta comigo, é porque está atenta sim as particularidades/desafios de tradução que os seus alunos precisam fazer para escrever/ler, entretanto parece que não problematizou com os alunos, apenas informa que não é daquele jeito (será não sabe o que/como fazer?).</p>
3- Ordem das palavras no enunciado	<p>- Em 19/9 na sala de Mel: as diferenças entre as línguas e as dificuldades de tradução ficam bem evidentes. C. quer ler cada palavra e fica confuso quando vê a frase “<i>dormia embaixo da árvore</i>”. O aluno visualiza primeiro a palavra “<i>embaixo</i>”, mas o que aparece primeiro na sinalização é “<i>árvore</i>”. A professora faz a sinalização correta (ou seja, “<i>árvore</i>” vem primeiro), mas não problematiza a diferença (como a frase está em Português escrito, embaixo vem primeiro). Isso se repetiu em outros trechos da leitura: Ex: em “<i>alguns dias depois</i>”, Mel leu: “<i>DEPOIS</i>” (referindo-se apenas a “<i>alguns dias</i>”). Então C. perguntou: <i>É isso??(referindo-se a “depois”)</i> Mel: <i>É “DEPOIS”</i>. (Mel não poderia ter circulado a unidade com as 3 palavras e ter lido tudo como “<i>depois</i>”? Ou feito a sinalização para a contagem de dias - dedos na cabeça- e em seguida o sinal de “<i>depois</i>”?).</p> <p>- Na turma de Agnes em 24/10: ela chama atenção também para quem deve ser o primeiro a ser mencionado (alguns começaram falando da Mônica e outros do Cebolinha, acho que ela queria convencê-los a começar pelo Cebolinha, pois primeiro ele xinga). Comenta ainda a</p>

	<p>construção “<i>Quero raiva</i>” redigida por alguns alunos; tenta mostrar, a partir da explicação que Ra. (a autora do texto de onde ela tirou “quero raiva”) que o certo seria “<i>quero bater com o coelho no cebolinha pois estou com raiva</i>” e que “<i>quero raiva</i>” não faz sentido”.</p>
4- Gênero, número e artigos	<p>- Em 24/10, Agnes percebe vários “erros” na produção dos alunos (muitos ligados à diferença das línguas), mas embora informe para os alunos que “está errado”, não problematiza com eles o porquê: Em “<i>muitas raiva</i>” diz que não precisa do “s”, mas não explica porquê, e faz o mesmo em “<i>tambéma</i>”; Em “<i>Você Cebolinha</i>” diz que “você” não precisa, mas não fica clara a justificativa (compara ao “<i>Ela Mônica</i>”. “CONTEXTOS?” Parece nem concluir a explicação e muda de tópico para voltar a falar de erros ortográficos);</p> <p>- Em 23/10, Lena escreve frases com cada um dos adjetivos da H.Q do Mingau (sempre no formato “Mingua + adjetivo”). Depois a professora começa a ver o “artigo”. Escreve no quadro a palavra “artigo” e quer que eles digam se o/a <i>gat@</i> da história é fêmea ou macho. Lena não dá elementos concretos para que os alunos cheguem a alguma conclusão (por exemplo, o nome do “mingau” é masculino ou feminino? E/ou os adjetivos que vem na história e que estão no masculino, como “<i>comilão</i>”, “<i>divertido</i>” ou “<i>amoroso</i>”. Além disso, qual é a finalidade do artigo no texto? Só pra informar o gênero?) apenas coloca no quadro o artigo “A” e depois “OS” (e ela mesma informa que “a” ou “os” estaria errado). Repete muitas vezes a pergunta (se feminino ou masculino) e ela mesma responde através de expressões faciais favoráveis ou não. Faz a colocação do artigo apenas na 1ª frase e parece preocupada que os alunos circulem os adjetivos (dá várias vezes esse comando, talvez porque seja essa a tarefa da prova). Não explora o tópico ao qual o quadrinho se relaciona que é “<i>Adjetivos concordam com substantivos e artigos quanto ao gênero e número</i>”.</p>
5- Aumentativo	<p>- Em 12/08, Norma quer ajudar os alunos a entender o significado de “<i>Amigões</i>” que é o título do texto e diante da interpretação equivocada do grupo (acham que tem lá “<i>alunos</i>”) coloca no quadro a palavra “<i>AMIGO</i>” e diz que são muitos (atentou para o plural, mas a diferença entre as palavras também diz respeito ao aumentativo que neste caso repercute muito para o sentido do título, já que sugere uma amizade grande, boa, longa, intensa, porém F. não explicita isso, talvez não tenha percebido).</p>

Fonte: Elaboração própria.

Observando os episódios mencionados na tabela acima, chama atenção que há dois tipos de situação: um em que a professora sequer problematiza o aspecto gramatical e outro em que ela percebe e aponta para o aluno a forma adequada de usar o termo, porém sem fornecer argumentos para que ele compreenda a lógica que está justificando aquela forma ou aquele uso (e não outro) do elemento. Um exemplo da 1ª situação seria o episódio ocorrido em 9/9 na turma de Mel. O aluno C. acredita que para ligar o seu nome ao adjetivo inteligente, a palavra apropriada seria “SOU”. A hipótese de C. é bastante lógica, já que se a frase diz respeito a ele mesmo, pode ficar na 1ª pessoa. Na língua portuguesa os verbos variam em

tempo, modo, número e pessoa, enquanto na língua de sinais apenas alguns verbos se flexionam e somente em relação à pessoa. Há ainda um agravante, essa sentença “C. é inteligente” na língua de sinais seria dita sem o verbo, já que não se usa verbo de ligação. Muitas reflexões poderiam ter sido feitas aqui, mas a professora não percebe a hipótese do aluno porque - nesse caso - não entende sua soletração.

Na outra situação a professora indica a maneira correta, mas não explica para o aluno e nem explicita a diferença da sentença nas duas línguas. Foi o que aconteceu em 19/9 com a mesma professora e o mesmo aluno do exemplo anterior. C. observa nas sentenças elementos que não são explicitados na tradução da professora. Fez isso com “que” - pronome relativo - e depois em uma segunda sentença (“o que aprendemos **com** o leão e o ratinho?”). O aluno espera que a professora sinalize “JUNTO” diante da preposição, mas a professora hesita (provavelmente sabe que não é apropriado), mas não consegue informar para o aluno que nem sempre o “com” - da língua portuguesa - será traduzido como “junto” – na língua de sinais. Das preposições que conhecemos em língua portuguesa apenas algumas aparecem lexicalizadas na Libras, tornando-as, assim como as conjunções, elementos textuais mais difíceis de manejar na situações de ensino para o surdo.

Hoje, as escolas e os educadores de surdo estão muito mais conscientes quanto à necessidade da mediação da Libras no ensino do Português e são mais acolhedores em relação as “interferências” da língua de sinais na produção de L2 do surdo:

Lena diz ter orgulho da produção textual da sua aluna L. - mesmo sendo uma escrita de poucas linhas e fora da estrutura do Português - (DIÁRIO DE CAMPO, 16/5/13).

Mel comenta que, entrevistando surdos adultos, percebeu que quando eles têm a Libras o aprendizado do Português é bem melhor (DIÁRIO DE CAMPO, 30/7/13).

As professoras também parecem conseguir perceber com mais clareza que o surdo estabelece uma relação com a escrita diferente da do ouvinte, não considera a língua falada como parâmetro de organização da escrita, de forma que compreendem (na maior parte das vezes) que os erros ortográficos e as dificuldades de leitura e escrita também não serão afetadas por semelhanças fonéticas entre as palavras e sim por semelhanças gráficas ou por pertencerem a um mesmo contexto de uso:

Agnes observa que a leitura equivocada dos alunos é decorrente da semelhança ortográfica entre as palavras como, por exemplo, *palhaço e piolho; não e anão* (DIÁRIO DE CAMPO, 4/4/13).

Agnes está orgulhosa dos alunos, pois estabeleceram espontaneamente a comparação entre palavras ortograficamente parecidas - “*pois*” e “*pais*” – (DIÁRIO DE CAMPO, 21/5/13).

Os alunos de Agnes exploram o texto “*Girassol: flor do sol*” e ela achou interessante N. ler “*Piscina*” onde tinha “*Precisa*”. Agnes está - quase - sempre atenta à lógica por trás das interpretações equivocadas dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 27/8/13).

Norma chama cada criança ao quadro para escrever o sinal das palavras do ditado (no quadro mesmo elas têm disponíveis as escritas dessas palavras, mas como são muitas, quase 30, elas precisam escolher qual é a correta, qual representa o sinal apresentado pela professora): Vi. Precisa escrever no quadro “Anzol” e diz à professora que era difícil (Norma diz: Ele sabe que começa com “A”) e escreve “Aldeia” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

Agnes percebe que Ra. tenta soletrar o nome do “*Rabicó*” do Sítio do Pica Pau começando com “P”, porque está confundindo com a palavra “*porco*” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/13).

Lena apresenta a palavra “*RESPEITO*”, mas quando C. propõe a interpretação “*REGRA*” ela diz: “*É parecido com regra, combina com ela*”, e então ela escreve no quadro a palavra *REGRA* (DIÁRIO DE CAMPO, 24/5/13).

Norma chama cada criança ao quadro para escrever as palavras correspondentes aos sinais do ditado (no quadro mesmo elas - as escritas dessas palavras - estão disponíveis, mas como são muitas, quase 30, os alunos precisam escolher qual é a correta, qual representa o sinal apresentado pela professora): Norma pede “*mingau*” para R. que escreve ao invés “*Fralda*”. A professora comenta comigo, que percebeu a troca de R. aconteceu por que ambos se referem a bebê (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/13).

Os caminhos que o surdo percorre para entender a língua - portuguesa - escrita são visuais. As professoras estão começando a perceber isso e atentar para erros ortográficos decorrentes de semelhanças gráficas entre as palavras é uma evidência disso. Mas o percurso da criança para entender o Português escrito também passa pelo diálogo com a Libras, sua 1ª língua e muitos dos “equivocos” ortográficos (também sintáticos, morfológicos) são explicados por esse diálogo. Entender isso é fundamental e é o primeiro passo para uma ação didática mais apropriada e mais produtiva junto ao aluno surdo. Apesar disso, não observamos comentários ou intervenções das professoras que evidenciassem essa compreensão:

Na sala de Norma, na atividade as crianças tinham que se lembrar dos colegas cujos nomes comessem com as letras selecionadas pela professora e então elas indicavam o sinal dos colegas cujos nomes deveriam começar com aquelas letras; todas às vezes, as configurações de mão dos sinais apresentados coincidiam com a configuração da letra indicada pela professora: Observei que as crianças recordavam primeiramente o sinal do amigo/conhecido (a maioria dos nomes foram de pessoas da escola que, portanto têm sinal) e que apostavam no nome com aquela inicial sempre em consonância com a configuração de mão do sinal, o que nem sempre dava certo. Norma não explorou essa diferença e nem parece ter percebido que as crianças estavam se guiando pela configuração de mão do sinal. Parecia satisfeita com o desempenho das crianças, e também não pedia que fosse feita a soletração dos nomes completos - em um ou outro caso, as crianças faziam espontaneamente -, apenas a indicação do sinal da pessoa que tinha o nome com a letra em questão como sendo a primeira (DIÁRIO DE CAMPO, 27/2/13).

Quando chegou à palavra “*POEMA*”, N. entendeu que se tratava de “*SURPRESA*” (festa surpresa), N. disse: “*é parecido...*”. Agnes fica chateada, achando que o

equivoco de N. é decorrente de sua (Agnes) má sinalização; eu digo a ela que os sinais são realmente semelhantes, embora “POESIA/POEMA” tenha um movimento mais contido e com repetição em relação ao sinal de “SURPRESA” (creio que as trocas fonéticas ou ortográficas são potencializadas pela apresentação das palavras fora de um contexto/texto, como é o caso dessa atividade e de muitas outras que eu venho presenciando nas escolas). Fiquei pensando se a professora não considera que haja de fato uma semelhança fonética e que isso pode explicar trocas como a da N. (Ra. fez o mesmo que N., mas a troca foi quanto a aspectos gráficos das duas palavras e isso Agnes identifica e compreende, diferente dessa situação com a N. em que a interpretação dela é de que ela mesma sinalizou mal - (DIÁRIO DE CAMPO, 4/4/13).

8 REFLEXÕES FINAIS

Nos últimos 15 anos muita coisa tem acontecido no cenário da educação de surdos no Brasil. O reconhecimento da condição bilíngue do surdo, a aprovação de leis que legitimam essa condição - Lei da Libras e Decreto 5626/05 -, a disseminação e o fortalecimento da língua de sinais através da criação de cursos de Letras Libras, da garantia da acessibilidade linguística do surdo através da presença do intérprete de Libras no espaço público e na mídia televisiva, entre outros.

Como parte desses acontecimentos, vem a convocação: a escola que recebe o surdo precisa mudar e assumir a orientação bilíngue, aquela que é apresentada na lei, idealizada e reivindicada por surdos (e por ouvintes também) que lutam, militam e pesquisam com a esperança e o desejo de que o surdo encontre nessa escola, espaço para formação e crescimento intelectual, cultural e linguístico.

Sou parte desse grupo que luta e sonha por uma escola e uma educação melhor para o surdo. Ter participado do passado dessa educação (como pesquisadora e como educadora) e testemunhado tantas omissões, opressões e equívocos, nos motiva a querer saber e nos intriga, quanto ao presente dessa escola: Como está a educação oferecida para os surdos hoje? O Bilinguismo idealizado e reivindicado é uma realidade de fato nas escolas de Fortaleza?

A implementação de uma Educação Bilíngue envolve muitas mudanças, curriculares, metodológicas e principalmente ideológicas. Entre os inúmeros desafios que essa transformação apresenta, está um que nos interessa em particular: o ensino do Português escrito. Assunto controverso, tema que em um passado recente relacionava-se a muitas das opressões que aconteciam na escola, pois esse Português - do passado - não aceitava dividir espaço com a língua de sinais e nunca se apresentava sozinho, vinha sempre junto do Português oral. Mas o Bilinguismo chegou. E veio convocando o ensino do Português escrito a assumir outra feição na educação do surdo, como 2ª língua, independente da sua modalidade oral. Convocação aceita? De que forma?

Quisemos ver isso de perto. Como as escolas de Fortaleza para surdos estão lidando com o ensino da escrita para os seus alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental? O contexto selecionado foi o da professora ouvinte, pois são elas que geralmente assumem a regência dessa disciplina (mesmo na escola bilíngue, onde o professor surdo também já é uma realidade) nos anos iniciais do ensino fundamental. Ouvintes, assim como eu, “estrangeiras” diante da língua do aluno, língua esta, que sabemos, vai participar

ativamente do processo de aprendizagem do surdo; é ela - a Libras - que abre a porta para entrada do Português na vida do aluno e que lhe dá o braço, acompanhando, conduzindo a sua caminhada. As professoras compreendem isso?

Quisemos saber como a condição bilíngue dessas generosas professoras - que nos acolheram por um ano inteirinho em suas salas - dialoga com a condição bilíngue dos seus alunos surdos. Como elas conduzem o aprendizado da leitura, da escrita e da gramática do Português - particularmente dos textos -, considerando a relação não sonora e visual que seu aluno surdo costuma estabelecer com essa língua? Elas consideram em suas intervenções e estratégias didáticas e nos materiais que selecionam que o ponto de partida do seu aluno é a língua de sinais, cuja estrutura difere em muitos aspectos da língua portuguesa? E a língua de sinais? Foi suficientemente apropriada por elas para que conseguissem perceber o trânsito que o aluno estabelece entre as línguas e para que conseguissem fazer as mediações necessárias para ajudá-lo a compreender e produzir com competência os textos em língua portuguesa?

Iniciamos nossa investigação com essas indagações e as descobertas foram muitas, mais do que o tempo do doutorado nos permitiu sistematizar e refletir. Mas não podemos nos queixar, esse foi um risco assumido por nós quando escolhemos a Etnografia para nos conduzir em uma trajetória - ambiciosa - que incluiu acompanhar o cotidiano, durante 12 meses, de duas escolas, 4 professoras/turmas e mais de 30 alunos¹⁴⁷. O detalhe e a densidade exigidos pela descrição etnográfica (como nos adverte GEERTZ, 2012) trouxe como efeito colateral uma infinidade de “dados”, sobre os quais não conseguimos esgotar ou aprofundar - como gostaríamos - as reflexões de análise, por isso, já como primeiro encaminhamento de finalização deste trabalho, deixamos aberto o espaço para novas reflexões e para o aprofundamento das reflexões iniciadas nesta pesquisa¹⁴⁸.

Vimos mais do que esperávamos e as categorias de análise refletem isso. As respostas as nossas questões de pesquisa desdobraram-se, apresentando novos elementos que

¹⁴⁷ A Etnografia foi um grande presente neste curso de doutorado. Apesar das dificuldades de vivenciá-la com coerência (não é fácil buscar a perspectiva do outro - e talvez tenhamos falhado quanto a isso), entendemos que nenhum outro caminho metodológico seria tão apropriado quanto a Observação participante que escolhemos usar. Queríamos colocar o cotidiano do ensino de Português para surdos em um “microscópio” e a Etnografia nos permitiu isso.

¹⁴⁸ Apesar de acreditar que o que vimos pode ser aprofundado, entendemos que conseguimos alcançar os objetivos propostos no início deste trabalho. Entre o que deveria ser aprofundado, destacamos, particularmente, o que indicamos no nosso último objetivo (ver introdução): “Analisar as concepções docentes sobre a escrita do surdo, sobre as particularidades linguísticas e do ensino de Português para esse grupo, observando como o professor avalia e como ele lida com o “atravessamento” da língua de sinais comumente presente nessas escritas”. A metodologia empregada nos permitiu ter mais acesso às intervenções didáticas do que às concepções docentes que estão por trás delas. Deixamos como encaminhamento para posteriores investigações, esse tema, com o acréscimo de outras metodologias mais instigadoras dos relatos dos docentes, como por exemplo, as “Narrativas” e as “Histórias de vida”.

ampliaram os nossos pressupostos iniciais. Um desses elementos certamente diz respeito à complexidade que envolve a construção de uma proposta bilíngue. A intenção sincera das escolas e das professoras em agir segundo essa orientação promovem mudanças importantes (como por exemplo, a chegada de profissionais surdos e o aumento no número de profissionais sinalizadores), mas não parece ser suficiente para classificar de uma vez por todas a escola como (apenas) bilíngue. Na prática, ambas as escolas transitam entre representações diferentes da surdez. Ambas as escolas parecem funcionar em um território “irregular”, plural e muitas vezes contraditório de representações. Assumir o Bilinguismo não elimina de imediato as influências oralistas, e pudemos perceber isso, por exemplo, por meio da restrição quanto ao uso da língua de sinais (usa-se apenas com quem não ouve), das festas com apresentações artísticas que giram em torno da música, da permanência de professores antigos que não conseguem ou não querem usar a língua de sinais com os alunos, ou da contratação de novos professores que não sabem Libras (só para citar alguns exemplos).

Diferentes representações sobre a surdez coexistem em um mesmo cenário pedagógico. Não é simples classificar as escolas como bilíngues ou não, e mesmo tendo sido feita essa classificação, não há garantias de que todos os (velhos) problemas da escola serão superados. O mesmo acontece em relação ao perfil linguístico das professoras. Como parte da construção desta sonhada escola bilíngue, temos lutado - e devemos continuar lutando - por professores que dominem a língua de sinais, mas temos ignorado que, assim como acontece com o nosso aluno surdo, a professora ouvinte, quando assume o lugar de sujeito bilíngue, também tem que lidar com os fenômenos próprios dessa condição.

A língua é territorializada e usá-la ou não diz respeito não apenas à competência que o usuário tem naquela língua, mas também à afirmação de identidade e a demarcação de espaços. As professoras colaboradoras tinham, cada uma, mais de 400 horas de cursos de Libras, porém apresentavam, assim como nossos alunos, retornos frequentes e (às vezes) “inapropriados” à sua L1. Em meio aos sinais - que predominavam, é verdade - a oralidade delas emergia na sala de aula quando estavam com as emoções mais afloradas, ou quando havia algum interlocutor ouvinte presente, não nos deixando esquecer a força que uma primeira língua tem na comunicação e na organização do pensamento mesmo quando o contexto pede o uso da L2. Assim como nos empenhamos em pensar uma formação em língua portuguesa para o surdo que o ajude a superar sua interlíngua e usar com fluência a sua L2, também é preciso pensar com mais cuidado as condições de formação das professoras em relação à língua de sinais. É preciso que quem conduz essa formação enxergue a condição

bilíngue dessas professoras e crie estratégias para ajudá-las a tomar consciência do atravessamento da sua L1 (Português).

A apropriação da Libras (L2) pelas professoras ouvintes é fundamental e repercute diretamente na qualidade do ensino do Português para o surdo, assim como também repercute a relação que a professora ouvinte tem com sua L1/ língua materna. O ensino de Português para surdos, tal qual acontece com o ensino para ouvintes, é também uma consequência das experiências escolares e extraescolares da professora com a língua portuguesa. Lembramos disso quando problematizamos o ensino de Português para ouvintes, mas quando o ensino em questão é para o surdo, costumamos (e isso inclui as próprias docentes) problematizar exclusivamente a L2 - Libras. De forma equivocada acabamos centralizando na Libras – L2 todas as dificuldades, inseguranças e desconfortos linguísticos das professoras bilíngues ouvintes.

De fato, a influência da relação da professora com sua língua materna no ensino de Português não é o único elemento comum a contextos de educação de crianças não surdas; há vários outros, mas curiosamente, não costumamos dar a devida importância a tais elementos. Temos uma tendência a tratar as questões da educação de surdos como desarticuladas dos debates mais gerais no campo da educação¹⁴⁹ (talvez, como advertiu Skliar - 1997 - uma herança da Educação Especial) e reduzir todas as problemáticas da educação do surdo sempre às mesmas questões: usa-se ou não a Libras? É oralista ou bilíngue?

As abordagens relacionadas à Educação de surdos são fundamentais para entender e agir nos contextos escolares dessas pessoas, mas a realidade que encontramos não é fruto apenas de posicionamentos oralistas ou não, passa também, como observamos nas quatro turmas, por concepções de aprendizagem e por concepções sobre a língua. Nesse sentido, observamos nas quatro turmas fortes influências da concepção associacionista (empirista, behaviorista) de aprendizagem, através da valorização de práticas como a cópia, de estratégias de ensino em que há muita repetição e de atividades em que o aluno pouco precisa refletir para responder, seguindo um modelo que já está apresentado.

O Associacionismo, especialmente no campo da alfabetização e ensino da linguagem no Brasil, teve uma participação intensa em um passado recente (e talvez ainda não superado) e parece alimentar e fortalecer os resquícios do Oralismo que ainda permanecem nas práticas pedagógicas com surdos (de fato, muitas das problemáticas que encontramos nas

¹⁴⁹ Ana Dorziart (2009) comentou sobre isso quando discutiu o currículo para o surdo. As questões contemporâneas de classe, raça, gênero e identidade, não são problematizadas, como se o currículo para o surdo estivesse à parte desses debates, imerso em uma neutralidade que apaga essas questões, pois o indivíduo é surdo.

escolas se explicam pela combinação dessas duas abordagens). Apesar das inúmeras pesquisas que mostram que crianças surdas têm potencialmente capacidades de memória e abstração equivalentes a crianças ouvintes, as professoras ainda não se convenceram completamente de que seus alunos surdos não têm, de fato, dificuldades para aprender, compreender conteúdos abstratos e para memorizar.

Percebemos isso pelo que dizem explicitamente, mas principalmente pela forma como conduzem as aulas. A desconfiança com a capacidade de memorizar do surdo se transforma em práticas nas quais há muita repetição. Repetem-se textos, informações e atividades, e até a prova bimestral é uma repetição de exercícios feitos na sala. A ideia antiga de que o surdo tem problemas de memória soma-se à crença associacionista de que o aprendizado é fruto da repetição, e se agrava quando a professora entende que o surdo não vai fonetizar a escrita. Para que o surdo memorize, a soletração de palavras (isoladas na maior parte das vezes) é pedida repetidamente - e exaustivamente - e o efeito acaba sendo o inverso. Ouvimos durante a pesquisa muitas queixas de que o surdo esquece rápido, e nos perguntamos que memória não ficaria sobrecarregada sendo tão mal usada? E sendo tão excessivamente cobrada sem necessidade, já que na “vida real” as escritas vêm acompanhadas de muitas pistas (imagens, situação de uso, o gênero textual, o tema do texto no qual ela vem inserida etc.). Questionamos também que leitores/escritores estão sendo formados, já que estes - em questão - não estão sendo ensinados a utilizar, a compreender, a tirar vantagem de todas essas “pistas” que acompanham as escritas e que são fundamentais para lhe atribuir sentido.

Mesmo na atualidade, as palavras e as frases ainda são as “rainhas” no ensino da escrita para o surdo, e assim como a presença do Associacionismo precisa ser percebida para compreendemos as problemáticas contemporâneas na sala de aula do surdo, também o Estruturalismo linguístico deve ser identificado. O “texto”, defendido pelas diferentes diretrizes curriculares para o ensino de línguas e por muitos pesquisadores não é mais barrado na sala de aula, mas ainda não tem voz o suficiente para orientar efetivamente os trabalhos com leitura e escrita, e ainda não é visto - não pela maioria e não sempre - como instrumento de acesso do surdo à participação em diferentes práticas sociais que envolvem a escrita.

Oralismo e Estruturalismo se encontram (mais uma vez) para defender um ensino em que o texto ainda é predominantemente pretexto para estudar gramática e para aprender valores e modos de comportamento. Dele, o que mais as professoras querem, são as palavras e as frases (uma pena, pois é tanto mais o que ele pode oferecer). A forma se sobrepõe ao uso e à função, e o pequeno se sobrepõe ao grande, pois em uma visão cumulativa da língua só podemos chegar ao texto, se passarmos por frases, e só poderemos chegar às frases se

soubermos escrever as palavras (pela mesma razão os textos mais apropriados para trabalhar são os “curtos, fáceis e com linguagem simples”). A frase é vista como junção de palavras e o texto como combinação de frases, mas nesse “somatório” de elementos não se percebe que a unidade e a coesão precisam ser asseguradas, levando as professoras a não darem a devida atenção aos elementos que fazem a conexão entre essas partes (valoriza-se muito a ortografia e pouco os aspectos morfossintáticos da escrita).

Se a escolarização do surdo continua sofrendo tantas influências das concepções associacionista de aprendizagem, estruturalista de linguagem e do velho e conhecido Oralismo, é possível afirmar que houve mudanças nesses últimos 15 anos em relação ao ensino de Português para surdos? Ou continuamos com as mesmas ideias e práticas de antigamente? Acreditamos que sim, têm acontecido mudanças significativas e relevantes no ensino de Português para surdos. Mudanças de concepção e que repercutem na ação didática, embora nem sempre como gostaríamos.

Uma mudança importante diz respeito à compreensão das professoras sobre a relação do surdo com a escrita. Todas entendem que se trata de uma relação não mediada pelo som e que deve ser acessada visualmente. Essa é uma elaboração nova e fundamental para a construção de estratégias de ensino de Português como 2ª língua¹⁵⁰, e pudemos perceber, com clareza, como as professoras já entendem que o som não é considerado pelo surdo quando tem que ler ou escrever algo, uma das evidências disto, é que nenhuma delas solicita que o aluno surdo leia oralmente os textos e palavras, ou ainda o incômodo que todas sentem diante dos conteúdos relacionados à oralidade do Português, tais como separação silábica, acentuação e dígrafos.

Perceber que o som não é utilizado para regular a escrita leva as professoras, entretanto, a conclusões e - conseqüentemente - a encaminhamentos didáticos equivocados. Acham que sem estabelecer a correspondência fonema-grafema, os alunos não se alfabetizarão completamente, ficando condenados a permanecer em um estágio anterior desse processo (o “pré-silábico”, como sugeriu Mel), a menos que consigam escrever de “memória” todas as palavras. Acreditar que o surdo, mesmo cursando o 4º ou 5º ano, ainda está se alfabetizando, além de equivocado, é perigoso e reforça práticas didáticas de repetição (pois se o aluno não usa o som, precisa memorizar as grafias) e muito centrado no trabalho com

¹⁵⁰ Entendemos que o Português para o surdo ganha o lugar de 2ª língua por três razões: Por não ser acessado naturalmente, desde o início da vida, precisa de intervenção de ensino para isso e vai assumir funções e usos menos frequentes e de menor relevância do que a língua de sinais na vida do surdo; segundo, porque é acessado pela mediação da Libras (L1) e terceiro, porque é acessado visualmente e não sonoramente como acontece com os ouvintes que têm no Português a 1ª língua.

palavras isoladas, pois “se o aluno não consegue nem o básico - palavras - como vai ler e escrever textos?”.

As particularidades linguísticas dos surdos no que diz respeito ao aprendizado do Português (entre elas está a relação visual e não sonora com a escrita) são peculiaridades qualitativas, ou seja, o surdo vai aprender diferente do ouvinte, por outros meios, vai estabelecer outras hipóteses em relação a língua, mas as professoras interpretam essas diferenças por um prisma quantitativo, como se o surdo soubesse “menos” Português que o ouvinte, ou que estivesse (sempre) “atrasado” no aprendizado da língua.

Nomeamos esse fenômeno como a “infantilização do leitor/escritor surdo”. As professoras agem sempre como se o aluno estivesse (eternamente) em processo de alfabetização, o que leva a subestimar a competência real do surdo, a oferecer atividades e materiais escritos, desinteressantes para sua faixa etária e mais adequados para alunos de educação infantil ou 1º ano. Escolhem textos “curtos e simples” (quando não são, as professoras adaptam), ou seja, materiais de leitura que o surdo fosse - supostamente - capaz de decodificar sozinho. Guiados pela mesma lógica, também, praticamente, não vão demandar produção textual dos alunos, priorizando a escrita de palavras e frases.

A ideia de infantilização do leitor surdo vem atrelada a uma concepção de leitura centrada no código, leitura como sonorização do escrito. Mas, considerando o objetivo maior de chegar ao significado, é possível, por exemplo, fazer uma leitura de forma compartilhada com outros leitores mais experientes; também é legítimo tratar como leitura uma exploração do texto em que, ao final, nem todas as palavras sejam decodificadas, assim textos considerados mais “complexos” ou mais “difíceis” poderiam também ser oferecidos aos alunos surdos adolescentes, pré-adolescentes, que embora já alfabetizados, relacionam-se de forma diferente à do ouvinte com a escrita. É pensando e questionando o escrito - silenciosamente! - que a leitura começa a acontecer, mas nas turmas observadas nem sempre o aluno foi convidado a ler silenciosamente o texto. De fato, muitas vezes, o aluno sequer foi convidado a ler, porque a leitura era tratada como uma tarefa que competia (mais) a professora, e aos alunos cabia apenas o papel de colaboradores, ajudando na identificação das palavras.

Outra mudança importante em relação às práticas de ensino de Português observadas nessa pesquisa refere-se à compreensão das professoras quanto à participação da língua de sinais nesse processo. Elas todas reconhecem que o acesso e a mediação dos sinais

são importantes no aprendizado da escrita¹⁵¹ e entendem também que para escrever e ler em Português, os alunos vão precisar realizar uma tradução. Observamos o empenho de algumas delas para estabelecer um contraste entre as formas e os sentidos que as palavras e frases têm no Português com as formas e sentidos na Libras, assim como a compreensão de que não é possível ler termo a termo de um enunciado ou texto em Português, pois na transformação para a Libras as equivalências (como ocorre em qualquer tradução) não serão mantidas. Sabem ainda que se a tradução não for realizada corretamente a leitura se transforma em Português sinalizado, o que elas já entendem, não é bom, compromete o sentido do escrito¹⁵².

Essa consciência, por parte das professoras, de que as línguas têm estruturas diferentes, por isso é preciso ler traduzindo nos parece ser algo novo e provavelmente consequência das apropriações recentes do que propõe a Educação Bilíngue. É certamente necessária e bem vinda, uma consciência que não existia há algum tempo atrás, mas parece estar gerando insegurança nas professoras (que, diga-se de passagem, são apenas professoras, não são intérpretes, não dominam técnicas de tradução) que passam a temer a leitura e por isso evitá-la, passam a associar a leitura ao Português sinalizado. A preocupação das professoras não é por acaso. Ler parece mesmo ser uma operação de risco e mobiliza competências de tradução que as professoras, formadas em cursos de licenciatura comuns, e com cursos complementares apenas de Libras, não têm (ou não têm o suficiente). Diversas vezes, em que a leitura foi corajosamente encarada pelas professoras, o resultado foi, de fato, o Português sinalizado (feito pela professora ou pelos alunos).

Para assegurarmos um aprendizado eficaz da língua portuguesa é necessário sim romper com práticas como o Português sinalizado e o bimodalismo que são heranças da Comunicação Total (como as professoras já entenderam). Também é preciso esclarecer que é possível realizar leituras - traduções apropriadas, mas para isso, é fundamental pensar espaços e momentos de formação inicial (cursos de Pedagogia Bilíngue, cursos de Português 2ª língua), assim como de formação continuada (não apenas para pedagogos e professores de

¹⁵¹ Defendemos que no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa - L2 -, a Libras também seja utilizada como mediação tanto para compreender os aspectos gramaticais do Português - a partir do contraste entre a estrutura das línguas -, como para acessar o texto e os materiais escritos nas situações de leitura (QUADROS, 1997). Além disso, o ensino de 2ª língua para pessoas surdas, ganha características próprias, já que sua condição de não ouvinte exige que a exploração do material textual, a construção de sentidos do texto - feito usualmente através de diálogo antes, durante e depois das leituras - seja feito com a língua de sinais.

¹⁵² É fundamental que os alunos desenvolvam a consciência de que a mudança não é apenas na modalidade de uso da língua e sim a própria língua. Vimos com Góes (1999) que sem intervenções didáticas apropriadas até mesmo aprendizes adolescentes e adultos não chegam a essa compreensão e permanecem acreditando que fala, sinais e escrita são manifestações diferentes da mesma língua. Algumas das nossas professoras parecem mais atentas a isso que outras. Agnes e Lena provocam os alunos quanto a isso e chegam a explicitar (mais de uma vez) para eles que “são línguas diferentes,” por isso fazemos “ajustes” na hora de ler/escrever.

Português, mas para os demais professores que também precisam trabalhar com a leitura de textos em língua portuguesa junto aos seus alunos surdos) em que se aprendam as técnicas adequadas para a tradução de textos. Oferecer a esses professores apenas cursos de língua de sinais não é suficiente para instrumentalizá-los em relação às demandas da leitura-tradução.

A consciência sobre a necessidade de traduzir quando a leitura acontece deixou as professoras com “medo de ler”. Esse medo reforça a apresentação de unidades menores (como a palavra), em detrimento dos textos e a preferência por textos curtos e simples. Também favorece a troca da leitura por explicações, tirando dos alunos a possibilidade de ter um acesso mais preciso ao que o texto diz e de poder comparar a estrutura das duas línguas (diminuindo assim também o aprendizado do Português). Além disso, os alunos perdem a oportunidade de compreender uma das funções importantes da escrita que é o registro das informações (justamente para não sobrecarregar a memória. Lemos para não ter que decorar tudo).

O medo de ler tem razão de existir. O domínio que as professoras têm da língua de sinais não parece ser suficiente para manejar o texto explorando os sentidos mais complexos, mais abstratos, quando há, por exemplo, metáforas e ironias. Embora tenham ocorrido tentativas bem sucedidas (especialmente com Agnes e Lena), na maior parte das vezes, havia dificuldades evidentes de viabilizar a leitura-tradução dessas unidades de sentido mais complexas, levando as professoras a evitarem esses enunciados, seja através da escolha de textos muito simples, seja através de atividades de compreensão leitora mais literais em detrimento de uma compreensão mais interpretativa ou crítica (o trabalho com gêneros textuais como a história em quadrinhos ficou comprometido, pois deixou-se de explorar, por exemplo a ironia, característica do gênero).

Em praticamente tudo que dizemos há metáfora, há simbolismo e abstração. Faria (2006) chama atenção que, se para os falantes nativos essas construções metafóricas são naturalmente incorporadas, para os aprendizes de L2 isso não acontece, sendo necessário que essas estruturas sejam salientadas educacionalmente (devemos evitar a adaptação de textos e a exploração interpretativa deve ser estimulada). A compreensão leitora não se esgota no nível literal, ao contrário, será nos níveis interpretativo e crítico que o diálogo com o texto ganhará maior complexidade. A capacidade de perceber as entrelinhas do texto e a intenção mais sutil do autor é fundamental para a formação de um leitor crítico, que usa a língua(gem) - escrita - de forma consciente, não ingênua.

Mas compreendemos as dificuldades que as professoras têm para explorar esses aspectos menos literais. A leitura ou as explicações do texto envolvem tradução - e dominar

uma língua não significa saber traduzi-la -, envolve a capacidade de lidar com os recursos narrativos em língua de sinais, explorando o uso do espaço e os classificadores. Não é tarefa simples, e pensar um ensino de Português 2ª língua para surdos passa também por oferecer um suporte adicional à preparação da apresentação dos textos. Entendemos que esse suporte pode vir através tanto de uma formação que contemple o uso da língua direcionado à abordagem de textos e o acesso a técnicas de tradução, assim como estabelecendo mais parcerias com os professores surdos, sinalizadores mais fluentes.

Ambas as escolas têm hoje profissionais surdos no seu corpo docente, mas em nenhuma delas surdos e ouvintes estabelecem uma parceria (de forma regular), ao contrário, assumem a regência da sala em horários diferentes e não se encontram também para o planejamento. Entendemos que é preciso potencializar as parcerias em sala e no planejamento entre surdos e ouvintes. Os professores surdos podem contribuir, atuar mais ativamente com o ensino de Português. Ter dificuldades com a 2ª língua (Libras) em algum momento é algo previsto, que não desqualifica as professoras ouvintes, mas que alerta para a necessidade de uma atenção maior por parte da escola e da própria docente quanto ao estudo e apropriação da língua. Otimizar a parceria com os professores surdos (como apontamos anteriormente) ajudaria nessa apropriação.

Além de ajudar no manejo do texto e na leitura das histórias, a parceria com os professores surdos pode ser muito interessante para otimizar o uso de estratégias visuais de ensino, especialmente as que exploram os componentes da língua de sinais, como o uso do corpo e as expressões faciais (para CAMPELLO - 2008 - é a transformação da língua de sinais em recurso didático uma das principais implicações metodológicas de uma Pedagogia Surda/Visual). Nossas professoras fazem uso de recursos e estratégias visuais, tais como: usar no quadro cores diferentes, sublinhados e tabelas; fazer marcações no texto; passar vídeos; fazer encenação teatral; apontar para imagens ou escritas presentes no ambiente; escrever nomes em placas de papel com letras grandes; apresentar objetos concretos que são mencionados no texto, e utilizar *slides/power point* com imagens e palavras. Da mesma forma, potencializam o trabalho com as imagens presentes no texto, ou acrescentadas por elas mesmas, propondo atividades interessantes, como, por exemplo, a ordenação das histórias através das imagens.

Apesar de proporem estratégias visuais e utilizarem recursos como projeção de *slides*, as professoras pouco exploram os recursos espaciais e visuais da língua de sinais. Além disso, algumas das estratégias visuais propostas por elas parecem ter como motivação (também) as dificuldades que têm com a Libras (como por exemplo, as estratégias que

envolvem apontação de objetos e desenhos) e o desejo de enfatizar o termo em Português (apontação de palavras escritas em placas de papel). Também entendemos que a estratégia de mostrar objetos concretos pode estar revelando uma confusão conceitual entre “visual” e “concreto”, e a substituição de textos escritos por imagens em tarefas de produção escrita podem estar mostrando o receio da professora em lidar com as escritas dos surdos. Os alunos surdos, assim, como os ouvintes só aprenderão a escrever, escrevendo; portanto é fundamental que as professoras encorajem-se para se defrontar com as escritas que vão aparecer, escritas de interlíngua. Além disso, a imagem não deve ser pretexto para modificação dos textos que devem chegar até o aluno tais quais foram produzidos, textos reais, assim como acontece fora da escola.

O receio das professoras em pedir que o surdo escreva - ele mesmo - textos completos e inteiros, nos parece ser parte de um fenômeno maior que congrega por um lado, o desconhecimento sobre a importância do texto e sobre as particularidades que o definem, e, por outro, as dificuldades referentes à língua de sinais em particular com a tradução e o manejo das estruturas gramaticais que diferem nas duas línguas.

Influenciadas por uma visão cumulativa (estruturalista) sobre a língua, as professoras agiam¹⁵³ como se o texto fosse um somatório de frases, desconsiderado que os elementos das frases precisam dialogar e que as frases devem conectar-se umas a outras de forma coesa, assegurando a unidade do texto e assegurando que os objetivos comunicativos sejam atendidos. Ao longo do ano assistimos a poucas produções de texto e na maior parte delas o convite feito aos alunos era para a produção de frases que unidas - supostamente - formariam o texto. O resultado parecia mais um conjunto de enunciados (frases simples) separados por ponto final do que um texto propriamente dito; com poucos ou com nenhum elemento de ligação entre as frases (como conjunções, pronomes relativos etc.).

Se escrever é difícil para todos, escrever em uma 2ª língua é ainda mais, especialmente para as crianças surdas que estão ao mesmo tempo aprendendo a escrever e aprendendo a língua, já que, apesar de estarem em espaços nos quais há predominantemente interlocutores ouvintes, não têm acesso (ou têm com dificuldades) à modalidade oral da língua. Tudo é novo, a escrita e o Português. Além disso, a pouca idade e a pouca experiência acadêmica não permitem que essas crianças tenham clareza suficiente de que estão

¹⁵³ Agiam assim quando pediam que o aluno fizesse as frases e em seguida juntasse tudo (como se a simples justaposição dessas frases constituísse um texto), ou ainda quando assumiam o papel de escriba e embora deixassem para o aluno a tarefa de “criar” o texto (criação coletiva), deixavam de solicitar dele a conexão entre as partes (conjunções, preposições e outros era sempre uma escolha da professora) decidindo ela mesma que a conexão entre os enunciados seria um ponto final, de interrogação ou de exclamação.

aprendendo a escrever em uma língua diferente da sua, potencializando assim as “misturas” (que sabemos, ocorrem em todos os sujeitos bilíngues) entre os parâmetros das duas línguas (PEIXOTO, 2004).

A escrita dos alunos surdos desestabiliza a professora (sobram ou faltam artigos, preposições são colocadas no lugar errado, falta concordância de número e gênero entre as partes, os verbos se flexionam de maneira equivocada ou ficam no infinitivo, só para citar algumas situações). A distância entre o que produzem e a escrita “esperada” parece inibir as professoras diante da tarefa que lhes compete, especialmente porque elas próprias têm dificuldades de compreender e manejar as diferenças entre Libras e Português. Os aspectos morfossintáticos do texto são os mais difíceis e por isso mesmo deveriam ser os mais problematizados, entretanto, o que de fato acontece é que são - quase sempre - ignorados e as intervenções da professora acabam se centrando mais na ortografia das palavras.

Talvez por preocuparem-se principalmente com a escrita de palavras, em particular substantivos, adjetivos e verbos, as professoras conseguiram problematizar com mais frequência principalmente as diferenças no que diz respeito a gênero (mais identificado com a terminação em “a” ou “o”) e número (presença ou ausência da letra “s” no final da palavra); a flexão verbal também foi um pouco problematizada. Mesmo evidenciando as diferenças entre as línguas quanto aos aspectos de gênero, número e verbos, nem sempre as professoras conseguiam demonstrar com clareza isso para o aluno (como vimos acontecer com Agnes que usa a cor azul do coelho Sansão da Mônica como argumento para justificar que o sinal “COELH@” deve ser escrito no masculino). Outros aspectos como uso apropriado da preposição, ordem dos elementos no enunciado, conectivos, grau do substantivo e adjetivos apareceram nas situações didáticas, nas produções em sala dos alunos, mas não foram problematizados pelas professoras.

Mesmo deixando de problematizar algumas diferenças importantes entre as línguas, nós observamos a existência de um conjunto de estratégias que exploravam o contraste entre Português e Libras, não apenas quanto ao uso de categorias gramaticais, mas principalmente quanto à variação de sentido que envolve a tradução. Observamos também estratégias de ensino que potencializam a imagem/aspectos visuais (mencionados alguns parágrafos acima) e estratégias que, embora não problematizem diferenças entre as línguas, empenham-se em apresentar o Português de forma diferenciada (como por exemplo, marcar palavras no texto, utilizar sinônimos, apresentar glossário junto ao texto, leitura ou escrita de textos lacunados, atividades e avaliações em formato objetivo, entre outros). Em todas essas estratégias há uma grande mistura de influências, e é possível identificar (ainda) muitos

aspectos associacionistas e estruturalistas, mais do que aspectos interacionistas, construtivistas ou comunicativos. Os usos e funções da língua ainda se apresentam de forma tímida no contexto das turmas pesquisadas e no tratamento dado ao ensino do Português.

Apesar das dificuldades, não é possível sustentar que nada mudou no ensino de Português para surdos. Em meio a elementos da velha prática pedagógica (oralista) que ainda permanecem e se repetem com sutileza e novas roupagens, surgem inúmeras tentativas de concretizar um ensino de Português “diferente”¹⁵⁴. Há mudanças quanto à percepção de como o Português deve ser abordado com o surdo, as principais e mais centrais, certamente são a consciência de que o som não participa desse processo e de que a língua de sinais deve ser considerada como mediadora.

Apesar das novas percepções, ainda temos uma prática docente que precisa ser revista, ser (re)pensada, para que se afine mais a essas novas percepções. As escolas se afirmam não oralistas e bilíngues, e acreditamos que, de fato assim intencionem ser, mas esse não é um processo simples, diz respeito às representações e práticas de cada um que compõe a comunidade escolar e envolve uma multiplicidade de dispositivos institucionais (orientações curriculares, avaliações, atividades etc.). O processo de mudança (pode ser) lento e precisa passar por uma reflexão corajosa em que a escola (os professores, os gestores) examine capilarmente suas ideias e ações. Somente enxergando as contradições do seu Bilinguismo e que ele se efetiva de fato.

Nesse processo de mudança é fundamental que as professoras não estejam sozinhas. O apoio institucional especialmente através das coordenações pedagógicas precisa acontecer, especialmente porque há mudanças que não dependem apenas da decisão individual da professora, tais como a parceria em sala e no planejamento com o professor surdo, e a revisão da presença de conhecimentos orais auditivos no currículo (como vimos, problemas que ainda acontecem nas duas escolas). Um apoio pedagógico presente, sensível, que acrescente e traga novas questões e novas informações (porém que ao mesmo tempo respeite o protagonismo da docente, pois é ela quem sabe mais do que ninguém sobre o cotidiano da sala de aula) fará diferença, ajudando a professora a refletir sobre sua prática. Além disso, é inconcebível que essas professoras fiquem exclusivamente a mercê de uma

¹⁵⁴ Um bom sinal dessa mudança é a forma como os alunos reagem diante do Português. Por ocasião da semana cultural na escola 1 presenciei um professor (surdo) perguntando aos alunos (surdos) no pátio durante uma palestra sobre acessibilidade: “Vocês preferem a janela da interpretação ou a legenda em língua portuguesa?” e para nossa surpresa, a grande maioria dos alunos, preferiu o Português. Se o Português não é mais sentido de forma opressiva, ao contrário, desperta desejo de aprender, é porque as mudanças já começaram a acontecer.

formação básica em cursos de Pedagogia comuns que pouco ou nada fornecem de subsídios para o ensino de Português para crianças surdas como 2ª língua.

Prosseguimos (embora já encerrando) defendendo a tese de que “apesar das orientações de pesquisas e da legislação, as condições ruins/inexistentes de formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental não favorecem a concretização de um ensino de Português escrito em uma abordagem totalmente de 2ª língua para o surdo, ou seja, que respeite a relação visual e não sonora com o escrito e que use a língua de sinais como mediadora” (Introdução do trabalho). Para alavancamos nesse processo, é preciso concretizar a política de formação básica indicada no decreto 5626/05, de criação de cursos de graduação em Pedagogia Bilíngue. Além disso, é preciso pensar em ações de formação continuada que vão além da oferta de cursos de Libras comuns, que preparem o professor pedagogo para ensinar Português como 2ª língua para crianças surdas. Espaços de formação que promovam (entre outras coisas): Reflexão sobre as condições (e as contradições) de ser um sujeito bilíngue; reflexão metalinguística sobre a Libras; aprofundamento no uso da Libras direcionado ao manejo de textos em língua portuguesa (incluindo leitura e escrita), em particular dos aspectos morfossintáticos; domínio de técnicas de tradução direcionados a leitura em Libras de textos em Português; e compreensão da Pedagogia Visual/Surda, com aplicação dela na construção de estratégias de ensino que explorem os elementos visuais espaciais da língua de sinais.

REFERÊNCIAS

- ADJUTO, E. F. de. *O papel desempenhado pela língua brasileira de sinais na produção escrita de alunos surdos*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BANKS- LEITE, L.; SOUZA, R. M de. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs). *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez/, 2000.
- BEHARES, L. E. Implicações Neuropsicológicas dos Recentes Descobrimientos na Aquisição de Linguagem pela Criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. E. B.; PEREIRA, M. C. (org.). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.p.41-55.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007.
- BUENO, J. G. da S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1992.
- BEHARES, L. E.; PELUSO L. A língua materna dos surdos. *Espaço* (INES/MEC), N. 6, 40-48, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC, 2000.
- BROCHADO, S. M. D. *Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de doutorado. Faculdade de ciências e letras de Assis - Universidade Estadual Paulista, 2003.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na Educação dos surdos. In QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. *Pedagogia visual na educação de surdos-mudos*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:
http://www.culturasorda.eu/resources/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf. Acesso em: 10/01/2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1989/2005.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Olhar, ouvir, escrever. In. *Aula Inaugural*, IFCH-UNICAMP, 5-27, abril, 1994.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Já que não fala, podia ao menos escrever... o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C.(orgs). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: Vencendo o Fracasso*. São Paulo: Cortez, 2000.

CLIFFORD, J. A. *Experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educa. Soc.* Campinas, vol.26, n.91, p.4.

CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUMMINS, J. *Bilingual children's mother tongue: why is it importante for education?* 2001. Disponível < <http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm> >. Acessado em março de 2014.

DA MATTA, R. O trabalho de campo. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DIAS, A. I. *Ensino da linguagem no currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. de. Pedagogia visual, Pedagogia bilíngue e Pedagogia surda: faces de uma mesma perspectiva didática? In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G.(orgs). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.

DORZIAT, A. Bilinguismos e surdez: para além de uma visão metodológica In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol.I. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40

DORZIAT, A. *O outro da Educação: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EVANS-PRITCHARD, E. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- FARIA, S. P. de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino de leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.(orgs.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol.II. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.59-81.
- FERREIRA BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro, Babel, 1993.
- _____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24a ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FISCHER, S. R. *História da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Vol. II. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.25-34.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1991.
- FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.(orgs.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FORMOZO, D. P. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, A.S.; KLEIN, M. (orgs). *Currículo e Avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GESUELI, Z. M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de Sinais*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- GÓES, M. C. R. de *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- GÓES, M. C. R. de; SOUZA, R. M. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In. SKLIAR, C.(org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999.

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. et. Al. (orgs). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, F. *Life with two languages - Na introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

JOLIBERT, J. *Formando Crianças Leitoras*. V.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J; JACOB, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto alegre: Artmed, 2006.

KAUFMAN, A. M e RODRIGUES, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Vol. I. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.15-26.

LABORIT, E. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. de et.al. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In LACERDA, C. B. de. SANTOS, L. F. (orgs) *Tenho um aluno surdo e agora?*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Vintage Books Edition, 1989.

_____. *Máscaras da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Portugal: Instituto Piaget, 1992.

LEITÃO, V. M. *Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: História social de surdos no Ceará*. Universidade Federal do Ceará. Tese de doutorado, 2003.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C.(orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da Educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M.C. (orgs). *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. IN: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. *Perspectiva*. V. 24, n. Especial. p.81-101, jul./dez. 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

LUNARDI, M. L. Gerenciar o risco, garantir a segurança e anormalidade: tríade da Educação Especial. In: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. *Perspectiva*. V. 24, n. Especial. p.177-191, jul./dez. 2006.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MACHADO, E. de L. *Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.(orgs.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: *Seminário Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. 1997. Rio de Janeiro. Anais do Seminário, Rio de Janeiro, Ed. Littera Maciel Ltda. 1997. p.20-26.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de língua de sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T.(orgs). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MIORANDO, T. M. Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (orgs.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MORAIS, A. G. de, et.al. *O Livro didático em sala de aula: algumas reflexões*. Brasília: Secretária de educação Básica, Secretaria de Educação à distância, Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006 (Coleção Pró- Letramento. Fascículo 7).

MOREIRA, N. da C. R. Orientações para o ensino da leitura. In: *Revista de Letras*. Fortaleza, 7 (1/2), jan/dez.,1984. P.65-76.

MOURA, M. C. de. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NELSON et. Al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, G. M. *Monolinguismo e Preconceito Linguístico*, 2009. Acessado na página: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=92>

PEIXOTO, R. C. *A interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na Psicogênese da escrita na criança surda*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

_____. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. IN: *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 26, n.69, p. 205- 229. maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Era uma vez um leitor que cresceu e virou professor: algumas reflexões sobre as problemáticas de leitura no curso de Pedagogia. In: RIBEIRO, R. M. B. et al. (orgs). *Leitura e construção do conhecimento na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2012.

PERLIN, G.T. Identidades surdas In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1998/2010.

_____. Identidade surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. (orgs) *Surdez: processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.) *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

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

_____. Aquisição de L1 e L2: O contexto da pessoa surda. In: *Seminário Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos*. 1997. Rio de Janeiro. Anais do Seminário, Rio de Janeiro, Ed. Littera Maciel Ltda. 1997b. p.80-85.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de (orgs). *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. Porto Alegre, 2012.

_____; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____; CAMPELLO, A. R. de S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais - Libras. In: VIEIRA, L. M. da C.; LOPES, M. C. (orgs). *Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. Os contatos linguísticos e o Brasil: dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T.(org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SACKS, O. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos*. V 1 e 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Longman, 1994.

SILVA, T. T. da. A Política e a Epistemologia do corpo normalizado. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. n 8 (agosto-dezembro- 1997) - Rio de Janeiro: INES. P. 3-15.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, M. da P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVEIRA, C. H. O currículo de língua de sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda. In: QUADROS, R.M. de; STUMPF, M. R(orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas da educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A Localização Política da Educação Bilíngue para Surdos. In: SKLIAR, C.(org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

_____. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1998/2010.

SOUSA, A. N. de. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. Ensino de língua portuguesa para pessoas surdas: uma análise das propostas de práticas de produção textual nas orientações curriculares do município de São Paulo para o ensino fundamental. In: XVI ENDIPE - Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012, Campinas. *XVI ENDIPE - Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Campinas: Unicamp, 2012.

SOUZA, R. M. de. Educação especial, Psicologia do surdo e Bilinguismo: Bases históricas e perspectivas atuais. In: *Temas em Psicologia*, 1995, n. 2, p. 71-87.

_____. *Que palavra te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. Relato de experiências: a educação bilíngüe para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. *Estudos surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Completas: fundamentos da defectología*. Tomo V. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WACQUANT, L. *Corpo e Alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 200243-464, Maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WHYTE, W. F. *Sociedade de Esquina [Street Corner Society]: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ANEXO I – Modelo de T.C.L.E. para as professoras

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Cara professora,

Sou RENATA CASTELO PEIXOTO, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, que, sob a orientação da professora Dra. ANA MARIA IORIO DIAS, realiza pesquisa intitulada “*Ensino de língua portuguesa escrita como 2ª língua para surdos: analisando práticas e estratégias de ensino de professores ouvintes no âmbito do Ensino Fundamental I*”. Tal pesquisa objetiva conhecer as estratégias de ensino de português utilizadas em contextos bilíngues, problematizando questões como a participação da língua de sinais nesse processo, a qualidade do material didático, a formação do professor e as dificuldades encontradas.

A sua instituição concordou em colaborar com esta pesquisa, por isso você esta sendo convidada a participar nos recebendo em sua sala de aula durante o período do ano letivo de 2013. Nosso interesse é observar diferentes situações didáticas da sua turma, que envolvam leitura e escrita, em especial as aulas de língua portuguesa, assim como analisar os materiais didáticos (livro, atividades, etc.) adotados por você, e participar de alguns dos seus momentos de planejamento. Gostaríamos, ainda, de sua participação em uma ou mais entrevistas de explicitação.

Cabe observar que as atividades elencadas acima precisam ser documentadas através de registro escrito, de fotografias e de vídeo-gravação que serão de uso exclusivo da pesquisa. Asseguramos que a sua imagem não será apresentada em público, exceto se houver autorização sua específica para isso.

Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Com estas informações gostaria de solicitar autorização de Educadora do (NOME DA ESCOLA) para participar da citada pesquisa, e que seus resultados possam ser apresentados em encontros científicos, desde que o(a) mesmo(a) concorde.

É necessário esclarecer que:

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
2. Você não receberá nenhum valor financeiro para participar desta pesquisa;
3. Você não ficará exposto(a) a nenhum risco;
4. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo;
5. Você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
6. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
7. Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento; e
8. Você receberá uma via deste documento.

Em caso de dúvida, poderá a qualquer tempo comunicar-se com a pesquisadora, RENATA CASTELO PEIXOTO através dos telefones (TELEFONES DA PESQUISADORA), e ou do email: (E-MAIL DA PESQUISADORA). Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se a profa. Dra. ANA IORIO DIAS, na Universidade Federal do Ceará, Rua Waldery Uchoa, 01- Benfica (Faculdade de Educação), ou pelos telefones (TELEFONES DA ORIENTADORA), ou ainda pelo email (E-MAIL DA ORIENTADORA).

Muito Obrigada pela sua participação!

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____, de _____, de 2013

Nome:	Nome: Renata Castelo Peixoto
Assinatura da professora voluntária	Assinatura da pesquisadora

ANEXO II – Modelo de T.C.L.E. para os alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Olá,

Sou RENATA CASTELO PEIXOTO, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, que, sob a orientação da professora Dra. ANA MARIA IORIO DIAS, realiza pesquisa intitulada “*Ensino de língua portuguesa escrita como 2ª língua para surdos: analisando práticas e estratégias de ensino de professores ouvintes no âmbito do Ensino Fundamental I*”. Tal pesquisa objetiva conhecer as estratégias de ensino de português utilizadas em contextos bilíngues, problematizando questões como a participação da língua de sinais nesse processo, a qualidade do material didático, a formação do professor e as dificuldades encontradas. Acreditamos que essa pesquisa nos ajudará a conhecer melhor a ação didática dos professores de surdos e assim contribuirá para melhorar o ensino de português para alunos surdos.

A escola e a professora do seu filho/a aceitaram participar desta pesquisa, por isso desde o começo de 2013, estamos realizando observações e registros na sala de aula dele/dela. Para melhor compreender a prática de ensino das professoras gostaríamos de registrar algumas aulas em vídeo, o que implicaria no registro também da imagem de seu filho/a. Dessa forma, gostaríamos de solicitar autorização para que o aluno/a _____ participe desta pesquisa e para que sua imagem possa aparecer caso ele esteja presente durante as aulas que serão filmadas e/ou fotografadas.

É necessário esclarecer que: 1. a sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. que seu filho(a) não ficará exposto(a) a nenhum risco; 3. a identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo; 4. Que a criança poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para seu filho(a); 5. será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6. somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá a qualquer tempo comunicar-se com a pesquisadora RENATA CASTELO PEIXOTO pelos telefones (TELEFONE DA PESQUISADORA) ou e-mail (E-MAIL DA PESQUISADORA). A profa. Dra. ANA IORIO DIAS, orientadora desta pesquisa, também encontra-se disponível para qualquer assunto sobre esta pesquisa na Universidade Federal do Ceará, Rua Waldery Uchoa, 01- Benfica (Faculdade de Educação), ou pelos telefones (TELEFONES DA ORIENTADORA), ou ainda pelo email: (E-MAIL DA PESQUISADORA).

Muito Obrigada pela sua participação!

Fortaleza, ____ de _____ de 2013

Assinatura do (a) sujeito da pesquisa

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a)