

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUCSP

Miriam Maia de Araújo Pereira

Vivências de leitura e escrita em língua portuguesa por surdos graduados.

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo  
2018

Miriam Maia de Araújo Pereira

Vivências de leitura e escrita em língua portuguesa por surdos graduados.

Tese apresentada à Banca Examinadora da pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem (LAEL), sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

São Paulo  
2018

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

---

Tese defendida e aprovada em: 03/09/2018.

*“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”*

## AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço a vida.

À professora e orientadora Mara Sophia Zanotto, todos os ensinamentos e a paciência para ler e corrigir com precisão minha tese.

À professora Doutora Maria Cristina Pereira, toda a atenção, a compreensão, a generosidade e os ensinamentos durante o percurso desse trabalho.

À professora doutora Ivani Rodrigues Silva, por sua generosidade e por suas significativas contribuições.

À professora doutora Rita Signor, que com suas contribuições enriqueceu imensamente meu trabalho.

À professora doutora Sandra Madureira, por sua participação e suas contribuições em minha banca.

Às professoras doutoras Sueli Fidalgo e Maximina Freire, a disponibilidade em participar de minha banca.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP, com os quais cursei disciplinas no decorrer do doutorado, a experiência que me fez crescer muito na caminhada acadêmica e profissional.

Ao professor Wanildo, a disponibilidade e sua generosidade em ceder sua instituição para que pudesse realizar os encontros com meus participantes, contribuindo de forma decisiva para minha pesquisa.

Aos surdos que participaram de meu trabalho, a forma tão generosa como compartilharam comigo um pouco de suas vidas.

Ao meu marido, Mauro, meu amor e grande companheiro de todos os momentos, sempre compreensivo e disposto a me auxiliar em tudo, o amor.

A minha filha querida, Yasmin, sempre sensível às minhas angústias, o imenso amor.

Ao meu filho amado, Luís Felipe, que fez tanto sacrifício para me acompanhar nessa jornada, o imenso afeto.

Aos meus queridos amigos: Cláudio, Heryka, Sandra, Elaine, Renato e Lene, Conceição, Edna, Tatiana, a amizade.

Aos meus pais, irmãos, e irmãs, os momentos de aconchego.

Aos meus sogros, cunhadas e cunhados, em especial ao meu cunhado Luisinho, a disposição sempre em me ajudar na parte tecnológica.

A querida intérprete Paixão, por sua imensa contribuição no início da pesquisa.

Ao Kairon, a ajuda enorme na interpretação, durante toda a geração de dados, não mediu esforços para me ajudar, a imensa gratidão.

À Maria Lucia, a paciência enorme para responder às minhas dúvidas, sempre atendendo as solicitações de forma tão gentil.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

A meus filhos, Yasmin e Luís Felipe, a meu marido,  
Mauro, por todo o amor que compartilhamos e por toda a  
caminhada que trilhamos até aqui.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre a relação entre o sujeito surdo, inserido na educação formal e a escrita em língua portuguesa, tentando compreender como se dá essa relação no processo de escrita desses surdos que já concluíram a graduação e que se pressupõe que sejam proficientes em leitura e possuem o domínio da produção escrita. Tem como objetivos específicos: analisar as produções escritas dos sujeitos surdos; investigar a influência da Libras na produção escrita, em português, dos surdos e verificar como a escolarização dos surdos colaborou para a aquisição de sua escrita em português. A fundamentação teórica está ancorada em abordagens de políticas de inclusão (BRASIL,1988/2015), no Bilinguismo (GOLDFELD,1997; SACKS,1998; QUADROS, 2012, BOTELHO,2013; SKLIAR, 2001), em uma perspectiva sócio-histórica (VYGOTSKY,2000) e em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2010). É um estudo de caso (LÜDKE E ANDRÉ, 2015), com metodologia qualitativa (CHIZZOTTI, 2014), com orientação interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). Os participantes são dois surdos graduados, residentes na cidade Macapá, no Estado do Amapá. A geração de dados ocorreu através do questionário (GIL, 2008), da produção textual (GERALDI, 2003), das vivências de leitura (ZANOTTO, 1995), do diário reflexivo (SOARES, 2006) e da entrevista (GIL, 2008). Os dados revelaram que a relação desses surdos com a escrita em português é complexa, uma vez que mesmo após anos de escolarização não conseguem se expressar de forma eficiente através da escrita, demonstrando que o processo educacional no qual eles estiveram inseridos, desconsiderou suas especificidades linguísticas, negando-lhes um ensino pautado em uma proposta baseada no bilinguismo, em que a Libras deve ser a via de acesso aos conhecimentos em língua portuguesa, possibilitando assim, que os mesmos possam se constituir em sujeitos ativos e responsáveis em relação ao seu aprendizado.

**Palavras-chave:** Surdez; escrita; bilinguismo; português; escolarização.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between writing in Portuguese language and the deaf subject inserted in formal education. As well as trying to understand how this relationship occurs in the writing process of those who have completed graduation and those who are supposed to be proficient in reading and have the ability to write. The specific objectives are: to analyze the written productions of the deaf subjects; to investigate the influence of Libras in the written production, in Portuguese, of the deaf; to verify how the schooling of the deaf collaborated to acquire their writing in Portuguese. The theoretical foundation is based in approaches of inclusion policies (BRAZIL, 1988/2015), in Bilingualism (GOLDFELD, 1997; SACKS, 1998; QUADROS, 2012; BOTELHO, 2013 and SKLIAR, 2001), in a socio-historical (VYGOTSKY, 2000) and dialogic perspective (BAKHTIN, 2010). It is a case study (LÜDKE AND ANDRE, 2015) in a qualitative methodology (CHIZZOTTI, 2014), with interpretative orientation (MOITA-LOPES, 1994). The participants are two deaf graduates, living in the city of Macapá, in the State of Amapá. Data generation was done through questionnaire (GIL, 2008), textual production (GERALDI, 2003), reading experiences (ZANOTTO, 1995), the reflective journal (SOARES, 2006) and interview (GIL, 2008). The data revealed that the relationship of these deaf subjects to writing in Portuguese is complex, since even after years of schooling they cannot express themselves efficiently through writing. It demonstrates that the educational process in which they were inserted disregarded their linguistic specificities, depriving them of a teaching based on a bilingual proposal, in which the Libras should be the way of access to the knowledge in Portuguese language, thus enabling them to be active and responsive subjects in relation to their learning.

**Keywords:** Deafness; writing; bilingualism; Portuguese language; schooling.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Documentos oficiais que tratam da surdez	38
Quadro 02 - Síntese das dificuldades na escrita pelos alunos surdos	76
Quadro 03 – Vivências de leitura	97
Quadro 04 - Produção textual de Helton	107
Quadro 05 -Produção textual de Viviane	110
Quadro 06 - Texto: No ano passado ...	116
Quadro 07 - Recorte da primeira vivência de leitura	116
Quadro 08 - Texto: Pneu furado	121
Quadro 09 - Recorte da segunda vivência de leitura	122
Quadro 10 - Texto: Self-se quem puder	128
Quadro 11- Diário reflexivo de Viviane	130
Quadro 12 - Diário reflexivo de Helton	133

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

GEIM - Grupo de Estudos sobre a Indeterminação da Metáfora

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

L1 – Língua de Sinais

L2 – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIGN WRITING - Escrita de Sinais

UNESCO –Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	<b>26</b>
1.1.1 A Surdez na perspectiva da Educação Inclusiva .....	33
1.1.2 Marcos legais sobre surdez no Brasil .....	38
<b>1.2 Concepções que norteiam a educação de surdos.....</b>	<b>45</b>
1.2.1 Oralismo .....	45
1.2.2 Comunicação Total.....	48
1.2.3 Bilinguismo .....	49
<b>1.3 Concepção de linguagem na especificidade da surdez .....</b>	<b>52</b>
<b>1.4 A língua e o papel da Libras na educação de surdos.....</b>	<b>55</b>
1.4.1 A Libras em uma perspectiva sócio-histórica.....	59
1.4.2 A Libras em uma perspectiva dialógica.....	64
1.4.3 A especificidade da Libras.....	67
<b>1.5 A especificidade da escrita de surdos.....</b>	<b>69</b>
1.5.1 A escrita de sinais: um caminho possível? .....	80
<b>CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>84</b>
<b>2.1 O tipo de pesquisa.....</b>	<b>84</b>
<b>2.2 Contexto da pesquisa.....</b>	<b>86</b>
<b>2.3 Os participantes da pesquisa .....</b>	<b>87</b>
<b>2.4 Técnicas de geração de dados .....</b>	<b>88</b>
2.4.1 Questionário.....	89
2.4.2 Produção textual .....	89
2.4.3 Vivências de leitura .....	91
2.4.4 Diário Reflexivo .....	93
2.4.5 Entrevista.....	93
<b>2.5 A geração de dados .....</b>	<b>95</b>
2.5.1 Questionário.....	95

2.5.2 A produção textual.....	96
2.5.3 Vivências de leitura .....	96
2.5.4 O diário reflexivo.....	102
2.5.5 A entrevista.....	102
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>104</b>
<b>3.1 Análise do questionário .....</b>	<b>104</b>
<b>3.2 Análise da Produção textual .....</b>	<b>106</b>
<b>3.3 Análise das vivências de leitura .....</b>	<b>115</b>
3.3.1. Primeira vivência: leitura do texto “No ano passado...” .....	115
3.3.2. Quinta vivência: leitura do texto “Pneu furado” .....	121
<b>3.4 Análise do diário reflexivo .....</b>	<b>128</b>
3.4.1 Diário reflexivo da terceira vivência – texto: <i>Self-se quem puder</i> .....	128
<b>3.5 Análise da entrevista .....</b>	<b>135</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>160</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	160
APÊNDICE B – Questionário .....	162
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	164
<b>ANEXOS.....</b>	<b>165</b>
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	165
ANEXO B – Texto das vivências de leitura.....	169
ANEXO C - Produção textual de Viviane.....	173
ANEXO D - Produção textual de Helton .....	174
ANEXO E - Diários reflexivos de Viviane .....	175
ANEXO F - Diários reflexivos de Helton .....	180

## INTRODUÇÃO

*[...] Temos, portanto, dois estados: ser o eu de cada um de nós e ser o outro. Na vida de relação, pois, temos que saber ser o “eu-individual” e ao mesmo tempo aceitar funcionar em estado de alteridade (outro vem de “alter”), ou seja, de “outro” [...].*

*(Artur da Távola)*

O interesse em estudar a questão da escrita dos sujeitos surdos surgiu no decorrer do meu mestrado em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, pois, ao longo desse curso, tive vários colegas surdos que cursavam disciplinas afins, e esse convívio trouxe-me grandes inquietações no que diz respeito à aquisição da língua escrita em português por parte desses sujeitos. Nesse período, ouvia que a Libras era a língua materna deles e que os mesmos tinham o direito de usá-la nos mais diversos espaços, porém teriam de aprender a escrita em português, pois assim estabelecem a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a referida Lei. Surgiu então a pergunta: como eles adquiririam a escrita em português? Essa indagação foi a mola propulsora para o desejo de tratar desse assunto no doutorado.

Além da inquietação citada acima, retornar para meu Estado (Amapá), após concluir o curso de Mestrado em Linguística na UFSC, e retomar minha prática docente nos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e os vários anos em que tive inúmeros alunos surdos que mal conseguiam colocar na escrita aquilo que diziam através da Libras, também me fizeram refletir sobre a relação surdez/escrita na vida desses sujeitos. Além dessa experiência, no ano de 2014, fui responsável pela implantação do segundo curso de Letras/Libras no Estado do Amapá (o primeiro foi o da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP). O curso foi aprovado com nota 4 pelo MEC, está em andamento e, desde o início, tem professor surdo lecionando diversas disciplinas e vários alunos surdos.

Ao entrar no Curso de Doutorado do Programa de Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP e entrar em contato com teorias linguísticas mais recentes, fui percebendo que havia um mundo novo a ser descoberto nesse campo da surdez e que estas teorias talvez conseguissem me ajudar a dirimir

minhas dúvidas, principalmente no que diz respeito ao papel da escrita, não mais vista como expressão do pensamento, como a representação literal da fala, como instrumento de comunicação, dentre outras, mas sim como o lugar onde o sujeito diz da sua relação com a língua – da sua constituição social e histórica no funcionamento da linguagem.

O ensino da escrita tanto para surdos como para ouvintes continua sendo um grande desafio, sobretudo pela manutenção, no contexto escolar, de uma prática centrada em uma visão de sentido único dos textos, e a escrita torna-se um mero exercício de atividades com respostas direcionadas pelo professor, privilegiando a estrutura formal do texto, não permitindo que o sujeito se mostre através de seus discursos concebidos em suas interações sociais.

O ato de escrever sempre teve uma importância fundamental na constituição das sociedades, desde os tempos remotos a humanidade utiliza-se da escrita para se organizar nas mais diversas áreas. O mundo evoluiu e novos modelos de desenvolvimento foram surgindo, a ciência se modificou, as inovações se fortaleceram, tudo mantido e desenvolvido pelos registros feitos através da escrita.

A escrita se desenvolveu e ganhou importância significativa nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações, a partir do momento em que o ser humano passou a organizar o pensamento por meio de registros. A invenção da escrita foi decisiva no processo de desenvolvimento da humanidade. Ela trouxe durabilidade às informações. Através dela, podemos conhecer culturas, hábitos, costumes de povos que viveram muito antes de nós, sua forma de organização social, dentre outros. A mesma permanece em processo permanente de evolução, pois precisa acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, e essas mudanças são constantes, pois a sociedade é constituída por homens e, como tal, está sempre em processo de evolução, seja social, intelectual, científica etc.

Mas a utilização da escrita não deve estar atrelada a um processo mecânico de produção textual, até porque a dimensão discursiva da aprendizagem da escrita está intimamente relacionada com as experiências de vida dos sujeitos e seus valores sociais.

Nas sociedades letradas, os sujeitos que não dominam os códigos da linguagem escrita ficam à margem, pois vivemos em um mundo em que as práticas letradas são

dominantes, quem não se encaixa nesse modelo tem grandes dificuldades na vida cotidiana. A vida na sociedade atual exige que os indivíduos consigam participar nas diversas práticas de escrita, como, por exemplo, o preenchimento de um formulário, a elaboração de uma solicitação de emprego, o preenchimento de um currículo, dentre outros que estão presentes no cotidiano.

Acredita-se que a linguagem escrita, quando produzida e desenvolvida socialmente, possibilita ao homem passar de um registro meramente espacial para o registro de fatos e acontecimentos, pois é através dela que ele consegue expressar seu sentimento, suas ideias de forma duradoura (OLIVEIRA; NOVAES, 2010).

Portanto, a escrita não é um mero instrumento de preservação de informações, mas uma forma legítima de autoria do discurso, através da qual o sujeito pode expressar suas ideias, conceitos e concepções de mundo, que podem refletir em suas representações cotidianas, caracterizando sua constituição como sujeito ativo dentro da sociedade.

Karnopp (2017) ressalta que é necessário olharmos para a escrita como um ato político, social, mental e linguístico, considerando-a como “uma prática social, inserida em relações sociais de uma determinada comunidade, cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma.” (KARNOPP, 2017, p. 53)

Nesse sentido, Orlandi (2002, p. 233) afirma que

(...) a escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito.

A escrita vai determinar a constituição dos sujeitos a partir de características específicas de seus discursos, nas quais os sentidos se presentificam através de sua

formação histórica e social. Os indivíduos só dizem o que dizem a partir de um lugar social determinado hierarquicamente em uma sociedade letrada, na qual a escrita adquire um papel significativo.

O domínio da escrita possibilita ao indivíduo sua inserção nas sociedades letradas. Entretanto, quando se trata de sujeitos surdos, essa inserção não é tão simples, uma vez que a escrita desses indivíduos terá que ser permeada pelos conhecimentos impostos por uma comunidade ouvinte, que, para ele, não tem uma significação em sua representação sociocultural, tão necessária ao funcionamento da linguagem.

Dessa forma, ao pensar na constituição dos sujeitos surdos como seres ativos e responsivos, é interessante observar como essa constituição se dá ao longo do processo de aquisição de uma segunda língua.

Segundo Berberian et al.,

a primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências sócio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência. (2006, p.122).

Com base nessa afirmação, qual seria então, para os surdos, o grupo de referência cultural, uma vez que a maioria nasce em famílias de ouvintes, não tem acesso, a princípio, à língua de sinais e tampouco consegue compreender a língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita? A maioria das crianças surdas de famílias ouvintes é privada de atividades importantes que poderiam subsidiar o aprendizado da leitura e da escrita, como atividades de interação em que elas pudessem participar ativamente, como: as conversas do dia a dia, as contações de histórias familiares, a participação nas piadas etc. De acordo com Berberian, esses surdos acabam não tendo uma identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, e isso cria inúmeros problemas que irão influenciar profundamente sua identidade, sua vida social e, particularmente, a escolar.

O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial apenas com a língua portuguesa e, se tiverem com a língua brasileira de sinais, será muito tardiamente; se filhos de pais surdos, o contato com a

língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita e da leitura terá de ser em língua portuguesa, o que, na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura desta língua.

Segundo Karnopp & Pereira (2013), é fundamental que o aprendizado da língua de sinais seja anterior ao aprendizado da língua portuguesa, pois a primeira exercerá um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, já que é ela que irá

possibilitar, no primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua (KARNOPP; PEREIRA, 2013, p. 35)

Segundo Karnopp & Pereira (2013), estudos com crianças surdas que usam a língua brasileira de sinais mostram que elas apresentam desde o início de seu aprendizado o uso regular de estratégias linguísticas que demonstram conhecimento da relação entre língua portuguesa e língua de sinais.

O cenário da educação de surdos está permeado de conflitos e desafios, pois devido a ausência de conhecimento da língua portuguesa, os surdos têm grandes dificuldades de acesso aos conhecimentos sistematizados trabalhados na escola. O ensino nesse ambiente, assim como para o ouvinte, normalmente, é descontextualizado, desvinculado do conhecimento de mundo trazido por esse indivíduo no momento em que chega à escola. No que diz respeito à escrita, esse cenário é mais conflitante, pois o surdo é considerado como um sujeito com “deficiência verbal”, que não tem competência linguística, levando a uma prática de ensino centrada na decodificação do código, sem considerar os conhecimentos adquiridos pelos surdos em suas práticas de construção de sentido em língua de sinais, em um processo de interação verbal que ocorre na relação com outros surdos, que, na maioria das vezes, acontece fora do ambiente escolar.

A apropriação da escrita e da leitura em práticas significativas para os surdos só poderá ser efetivada por meio de estratégias didático-pedagógicas específicas, considerando as peculiaridades da língua de sinais, uma vez que é necessário entender que a língua portuguesa é uma língua estrangeira para esses sujeitos. Fernandes (2006,

p. 6) afirma que

ao iniciarmos o estudo de uma língua estrangeira, a primeira sensação que nos acomete é a de um não saber absoluto. O sentimento de impotência que experimentamos se deve em grande parte às inúmeras diferenças com as quais nos defrontamos de ordem fonética, sintática, semântica, enfim ao conjunto de regras de funcionamento dessa língua. Aquilo que dizemos com muitas palavras em nossa língua se reduz a uma ou duas emissões, ao tentarmos enunciar uma frase, percebemos que a ordem das palavras não é aquela a que estamos acostumados; buscamos preposições e elementos de ligação para dar sequência a um pensamento e eles nos escapam. É inevitável que nos sintamos bloqueados, impotentes, à medida que a produção de significados só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna.

Esse é o grande dilema dos surdos, pois, ao adentrarem na escola, eles não têm competência no uso da língua portuguesa, desse modo a elaboração dos conceitos nessa língua se dá de forma artificial, uma vez que a estrutura gramatical dessa língua é totalmente diferente da língua de sinais. Isso influenciará decisivamente a produção textual desses indivíduos, pois sua escrita será sempre a de um usuário estrangeiro em língua portuguesa da qual ele não tem domínio, aspecto que deve ser levado em consideração no momento da avaliação dos critérios estruturais de seu texto.

Diante disso, é necessário que o processo de escolarização de sujeitos surdos leve em consideração a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2) em um processo interativo. No entanto, é possível compreender que somente isso não resolverá todos os problemas inerentes à aquisição da linguagem escrita desses sujeitos, até porque outros fatores estão implicados nesse processo de aquisição, mas com certeza facilitará o aprendizado da escrita por parte dos alunos surdos.

Considerando que o ensino de língua que temos hoje nas escolas brasileira voltado para os alunos surdos utiliza as mesmas estratégias usadas para atender os alunos ouvintes, talvez esse seja um dos fatores que dificultem a aprendizagem da escrita por parte desses sujeitos. Talvez fosse interessante, pelo menos na etapa inicial, que os alunos surdos tivessem uma maior interação com seus pares em classes específicas para surdos.

As instituições de ensino brasileiras devem propiciar condições para que os

surdos se desenvolvam no mesmo patamar dos ouvintes, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado, incluindo nesse ensino conteúdos atualizados, propiciando o acesso a todo tipo de informação que possibilite uma formação cidadã plena (SKLIAR, 2013).

Reiterando esse papel da escola no que diz respeito à educação de surdos, Skliar (2013, p. 35) afirma que, para que se possa vislumbrar esse tipo de ensino,

é necessário, cada vez mais, que a escola pública se firme enquanto detentora de responsabilidades pedagógicas específicas, contribuindo para a construção de sociedades mais justas. Esta é uma tarefa ampla e complexa, que requer dos sistemas de ensino um novo direcionamento e uma nova organização. Esse novo precisa ser construído, a partir do já existente, pelos atores da educação – os professores, os alunos, as famílias.

As mudanças necessárias no ensino de surdos devem ser construídas na coletividade, cada ser social exercendo seu papel. A família precisa participar das decisões educacionais que afetarão o futuro de seus filhos surdos, os professores devem se engajar no planejamento de uma nova forma de educar e os alunos devem ser parte integrante desse processo nas discussões, nas tomadas de decisão e nas diversas atividades relacionadas a essas mudanças.

Muitos estudiosos têm se debruçado sobre a problemática da aprendizagem da escrita e da leitura em português por parte do sujeito surdo no processo de escolarização. Farei um breve apanhado de alguns trabalhos que acredito serem importantes para o estudo sobre a educação de surdo.

- Fernandes (1999) traz uma reflexão sobre a forma como a Libras vem sendo tratada no aprendizado da escrita dos alunos surdos. Segundo ela, a maioria dos procedimentos metodológicos objetiva a oralidade como requisito indispensável à alfabetização e, nos casos comuns no âmbito da educação especial, em que crianças apresentam problemas relacionados ao desenvolvimento da linguagem, estabelece-se uma relação causa-efeito equivocada entre problemas na oralidade e dificuldade na escrita. A autora ressalta que a linguagem oral deve apenas mediar a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita, desvinculando-a da oralidade. Dessa forma, ela ressalta que, assim como a oralidade para o ouvinte, a língua de sinais para os surdos organiza de forma lógica as ideias e

acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas atividades escritas. Porém, como consequência dessa forma de trabalhar a escrita, encontraremos produções textuais extremamente distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade, muitas encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, refletidas em práticas avaliativas extremamente excludentes.

- Botelho (2013) traz uma reflexão sobre a concepção de que a falta de vocabulário ou a “pobreza” lexical dos surdos os impede de ter uma compreensão leitora, como se o sentido do texto estivesse associado apenas ao domínio de palavras, desconsiderando, neste caso, o contexto, fator essencial nesse processo. El problematiza também a questão das práticas escolares destinadas à construção da leitura e da escrita em escolas regulares e nas escolas de surdos, afirmando que nas escolas regulares a qualidade e a quantidade dessas práticas são bastante superiores em relação à de surdos. Botelho afirma ainda que os alunos das escolas regulares “têm acesso a uma oferta de leitura quantitativa e qualitativa maior”. Mas que a grande dificuldade nesse caso é a permanência do aluno surdo nas escolas regulares, pois as mesmas não oferecem condições mínimas para esses sujeitos, começando pelas metodologias educacionais que são voltadas para alunos ouvintes.
- Lodi (2013) focalizou o papel da escrita nas divisões sociais ocorridas nas sociedades europeias no decorrer da história, bem como nas formações sociais iniciais no período da colonização na América Latina, mostrando como a escrita serviu de instrumento de poder inquestionável, domínio de uma minoria privilegiada, fator de homogeneização linguística. enfatiza como até hoje essa concepção se reflete na forma como se trabalha a leitura e a escrita nas escolas brasileiras com os sujeitos surdos e ouvintes.
- Karnopp & Pereira (2013) apresentam duas concepções de leitura e escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas com alunos surdos e enfatizam também o pouco conhecimento do português que esses alunos têm ao chegar à escola. Na primeira concepção, a escrita é considerada como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, desconsiderando totalmente a peculiaridade do surdo de não percepção de sons. Na segunda concepção, a escrita é vista como objeto cultural, sua aprendizagem é concebida como um

novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas. Sendo usada como suporte de ações e de intercâmbios sociais. Quanto à dificuldade que os alunos trazem ao chegar à escola, as autoras pontuam que é devido ao fato de virem de famílias, na maioria, ouvintes e que, apesar de esses alunos fazerem uso de uma linguagem constituída na interação com os pais ouvintes, não apresentam uma língua na qual possam se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever e, somando-se a isso, encontram, na maioria das escolas, um ensino por meio de vocábulos em frases descontextualizadas, dificultando ainda mais esse processo de aprendizagem.

- Gesueli (2013) analisa a presença do aspecto visual na produção escrita de alunos surdos em perspectiva bilíngue, enfatizando que a língua de sinais deve ser a primeira língua adquirida pelo surdo e o português, em sua modalidade escrita, a segunda, uma vez que o processo de aquisição do português por esses sujeitos é uma tarefa altamente complexa, já que é aquisição de uma segunda língua. A autora nos convida a pensar sobre as diferentes formas de comunicação visual presentes na produção escrita de alunos surdos a partir de uma concepção de escrita como produto de relações sociais. Levanta ainda aspectos da produção textual desses alunos, pautados na imagem, na figura e nos possíveis desenhos repletos de significação e representativos da escrita, nem sempre assim interpretados pela cultura letrada, abrindo possibilidade de aceitação de uma escrita que se constitui na diferença ou, ainda, na especificidade da surdez.
- Giordani (2013) discute em seu texto a problemática da imposição de uma normativa oral no processo de escolarização de crianças surdas, desconsiderando a língua da comunidade surda em prol de uma artificialidade da tão desejada normalização, que implicou decisivamente na aprendizagem da escrita por parte desses sujeitos. Enfatiza ainda que a maioria das pesquisas que desenvolvem temas a respeito da língua escrita na educação de surdos centra em três eixos: preocupação no campo da didática, preocupação com os aspectos relacionados ao código e preocupação com questões que envolvem a discussão de desenvolvimento, no qual são apresentados os estudos sobre L1, a língua de sinais, e L2, a língua portuguesa.
- Formagio e Lacerda (2016) apontam que há uma garantia do direito do surdo,

através de legislação específica, de ter uma educação bilíngue, com o uso da Libras como primeira língua e a modalidade escrita do português como segunda língua, mas que a realidade mostra que os alunos surdos ainda não têm esse direito efetivado. Reforçam ainda que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que possuem pouco ou nenhum contato com a Libras, vindo a conhecer essa língua na escola, concretizando então um acesso fragmentado à linguagem e às produções sociais e culturais, responsável pela dificuldade enfrentada pelos surdos no acesso à linguagem escrita do português. As autoras afirmam ainda que as práticas descontextualizadas de treinamento das habilidades oral-auditivas, ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, memorização de estruturas gramaticais, entre outras estratégias equivocadas de ensino, fizeram com que se perdesse a essência dialógica da linguagem. Além disso, este modo de ensino-aprendizagem não contempla a comunicação da vida cotidiana, que, segundo Bakhtin (2009), é parte importante da comunicação ideológica. “Escrever é fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia.” (ARCOVERDE, 2006, p. 255). Ainda nesse sentido, as autoras inferem que, sendo a língua carregada de ideologia, veiculação de transmissão cultural, pensamento e saber social, a aquisição da escrita por parte dos sujeitos surdos deve ser organizada de forma a se considerar a linguagem em sua dimensão discursiva; a língua portuguesa adquirindo sentido nos círculos de interação verbal vivenciados efetivamente por meio da língua de sinais.

- Karnopp (2017) oferece uma análise da relação existente entre língua de sinais e língua portuguesa na escolarização de surdos, enfatizando que a escrita de surdos é frequentemente estigmatizada, que suas produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor. Ela apresenta também a prática linguística dominante na relação entre essas duas línguas, em que a língua portuguesa aparece superior à língua de sinais, descaracterizando esta última, tomando-a como uma mera ferramenta para o aprendizado do português. A autora afirma que, na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua de sinais e a língua portuguesa, subordinando os sinais às estruturas sintáticas da língua portuguesa,

consequentemente, os sinais são inventados. A língua de sinais, nesse contexto, é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos.

- Lodi, Harrison e Campos (2017) problematizam alguns aspectos importantes na utilização da Libras pelos surdos no processo de aprendizagem da escrita. Muitos surdos não têm acesso à Libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. Esses mesmos sujeitos, ao serem expostos a Libras, não a diferenciam, inicialmente, do português, tratando-a como uma representação gestual da língua falada, fato que acarreta a desvalorização da Libras por conceberem-na como uma língua de menor valor, pelo fato de não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes. O acesso tardio e a demora pela aceitação da Libras, tanto pelo surdo como pela família, é outro fator significativo. Outra questão importante nessa problematização trazida pelas autoras é a não existência de um registro escrito da Libras, o que acarreta mais um fator de desvalorização social da língua, implicando, muitas vezes, a consideração desta como inferior ou incompleta, prevalecendo a obrigatoriedade da presença da escrita da língua majoritária, no caso, o português. Defendem ainda que as práticas de letramento realizadas na Libras podem ser tomadas como base para a apropriação dos discursos escritos pelos surdos. Finalizando, elas afirmam que centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta na formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada.

Esses estudos, de modo geral, evidenciam uma preocupação com o processo de aquisição da escrita em português por parte dos surdos e as perspectivas em que esse processo ocorre na escolarização deles. Alguns aspectos são recorrentes nos trabalhos elencados, tais como: acesso tardio à Libras, ensino descontextualizado, desprestígio da língua de sinais, utilização da Libras apenas como suporte para o aprendizado da língua portuguesa, necessidade de ensino bilíngue tendo a Libras como L1 e o português como L2, necessidade do respeito às especificidades da língua do surdo, tratamento da língua como prática social, respeito à singularidade da língua de sinais, dentre outros.

Além disso é necessário enfatizar que, ao longo dos anos 70, 80 e meados de 90, não havia uma legislação específica que pudesse garantir uma educação plena para o surdo, uma vez que as escolas não estavam instrumentalizadas para atendê-los. Nesse período, os estudantes surdos tinham que aprender o português através da leitura labial e de outros meios, pois a Libras não era usada nas escolas, e o aluno surdo que não conseguia esse aprendizado era considerado incapaz, pois a escola não se sentia responsável por esse processo. A partir dos anos de 1990, com a promulgação do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, as discussões começam a surgir, primeiro nas universidades e nas comunidades, depois em outros espaços, mas a escola ainda se mantém em uma posição de não aceitação desse fazer educacional, pois observa-se que mesmo com a legislação, ainda nos dias atuais os surdos não têm um atendimento adequado, na maioria das escolas.

Diante desse cenário complexo em que se encontra o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para os surdos, apresento as perguntas de pesquisas aqui elencadas da seguinte forma:

- Quais são as dificuldades detectadas nas práticas de escrita dos sujeitos surdos?
- Quais estratégias poderiam ser implementadas para a superação dessas dificuldades?

Decorrente dessas perguntas, o objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre o sujeito surdo e a escrita em língua portuguesa inserido na educação formal. Nesta pesquisa, tentarei compreender como se dá a relação entre o surdo e a escrita no processo de escritura de sujeitos surdos que já concluíram a graduação e que se pressupõe que sejam proficientes em leitura e possuam o domínio da produção escrita. Nesse sentido, toma-se a escrita como um processo que não é linear, mas, ao contrário, envolve enigmas que escapam ao nosso controle na relação entre o surdo e a escrita em língua portuguesa. A fim de contemplar o objetivo geral, pretendo, nos objetivos específicos, analisar as produções escritas dos sujeitos surdos; investigar a influência da Libras na produção escrita, em português, dos surdos; verificar como a escolarização dos surdos colaborou para a aquisição de sua escrita em português, investigar a influência da língua portuguesa na trajetória escolar e profissional dos participantes da pesquisa.

Para tentar responder à problemática aqui exposta, organizei este trabalho em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo refere-se à abordagem teórica que subsidiará a discussão aqui empreendida, o segundo tratará da metodologia utilizada para a geração de dados e o terceiro tratará da análise e discussão dos dados gerados para este trabalho.

No primeiro capítulo, apresento os pressupostos que embasam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, discorro também sobre a surdez nessa perspectiva e sobre a legislação que garante essa educação aos surdos no Brasil. Apresento a história das abordagens educacionais que norteiam a educação de surdos no mundo e no Brasil, que determinam como essa prática será efetivada. Abordo também a concepção de linguagem na especificidade da surdez. Apresento a concepção de língua e o papel da Libras na educação de surdos, e uma visão dessa língua em uma perspectiva vygotkiana e em uma perspectiva dialógica e a especificidade da Libras. E, dada a importância teórica do tema, discorro sobre a especificidade da escrita para os surdos, ressaltando como a escrita de sinais pode se tornar uma alternativa ao aprendizado do português escrito.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia, definindo-a como um estudo de caso de caráter qualitativo. Apresento ainda o contexto e os sujeitos que participaram desta investigação. Em seguida, discorro sobre os métodos de geração de dados adotados neste estudo – questionário, produção textual, vivências de leitura, diário reflexivo e entrevista semiestruturada. Finalizando, descrevo como foi realizada a geração de dados neste trabalho.

E, no capítulo seguinte, analiso os dados gerados a partir dos instrumentos citados acima. Por fim, faço minhas considerações finais, tentando responder às perguntas de pesquisa e ressaltando os objetivos propostos no decorrer deste estudo.

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, tratarei de algumas teorias que irão nortear o tema pesquisado. Inicialmente, abordarei Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Surdez na perspectiva da Educação Inclusiva e seus marcos legais. A segunda seção elenca as abordagens norteadoras da educação de surdos. Na terceira abordarei a concepção de linguagem na especificidade da surdez. Na quarta tratarei da concepção de língua e o papel da Libras na educação de surdos e a especificidade da Libras. Na quinta discorrerei sobre a escrita de surdos e sobre um caminho possível através da escrita de sinais.

### 1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas décadas de 1970 e 1980, a Educação Especial se institucionaliza na educação pública, a partir das reformas educacionais promovidas pelos governos militares, que tinham caráter assistencialista e tecnicista.

Os anos de 1980 foram marcados pelo processo de redemocratização do país, e, em decorrência disso, ocorreram importantes reformas nas políticas educacionais vigentes, que tinham compromisso com a democratização do acesso ao ensino básico e público. Traziam em sua estrutura os ciclos básicos, as escolas de tempo integral, dentre outros, e que tinham como objetivo reverter o quadro de fracasso escolar vigente naquele momento, trazendo para essa discussão também a questão da educação especial, onde se questiona a configuração e os objetivos dessa modalidade.

Ainda na década de 1980, já na segunda metade, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece, no seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123), observa-se a garantia do direito à educação para todos e em diversas modalidades.

No que diz respeito à Educação Especial, a referida Constituição, em seu Art. 208, Inciso III, estabelece como dever do poder público “*o atendimento educacional especializado/ para os portadores de deficiência/ preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1988, p. 124). Isso vai influenciar todas as legislações educacionais

vindouras, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a Lei 7.853, de 24 outubro de 1989, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação-CNE (2001), a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003). Observa-se que, a partir dessa nova legislação, a Educação Especial Inclusiva começa a ganhar uma importante visibilidade no campo educacional no ensino público brasileiro.

A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989,

dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. (BRASIL, 1989, p. 01)

Essa lei cria normas que devem assegurar o exercício pleno de cidadania das pessoas com necessidades especiais, no que diz respeito aos direitos individuais e sociais destas. Além disso, a referida lei estabelece que “a Educação Especial como modalidade educativa abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1.º e 2.º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (BRASIL, 1989, p. 01). Mas será que a referida lei tem conseguido atingir seu objetivo? Sabe-se que só o fato de existirem leis não é suficiente para que haja o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais educacionais, é preciso muito mais, é necessária uma reflexão profunda do conceito já estabelecido em relação ao diferente e uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional, para que ocorra a verdadeira inclusão nas escolas.

Apesar de toda a legislação existente, infere-se que há uma grande lacuna nessa modalidade de ensino. Muito tem se discutido sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Incluir não significa apenas inserir o aluno com necessidade nas classes escolares, é preciso que a escola seja uma escola inclusiva para todos, e para isso, precisa estar preparada, tanto no aspecto físico como no aspecto pedagógico para receber todos os tipos de alunos, possibilitando a todos condições de igualdade na aprendizagem, o que não quer dizer que todos aprendam igual, mas que

todos tenham direito a condições adequadas de aprendizagem. A escola deve propiciar condições específicas para todos, incluindo os alunos que não têm nenhuma necessidade especial, porque o princípio da inclusão diz respeito a todos, não apenas aos que têm algum tipo de necessidade. Mas é claro que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos em suas especificidades, garantindo o que estabelece a lei.

Na perspectiva da educação inclusiva, o fundamental é respeitar as diferenças, sejam elas quais forem, para que o êxito educacional seja a prioridade, tanto de alunos com e sem necessidade educacional especial. As escolas inclusivas devem atender a todos os alunos, sem discriminar, sem segregar, sem modificar o currículo, atividades, avaliações etc., pois, assim, apesar das diferenças, atenderá a todos de forma respeitosa, considerando a capacidade de aprendizagem de cada aluno dentro desse contexto.

Pietro (2006, p. 40) reforça que

o objetivo na educação inclusiva escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações do sujeito devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

No que diz respeito ao surdo, a escola não se preocupa em garantir o respeito às especificidades de sua aprendizagem, uma vez que os alunos com necessidades especiais, dentre eles os surdos, são tratados da mesma forma que os alunos ouvintes, não há um planejamento, nem uma prática efetiva diferenciada para atender essa demanda específica.

Não dá mais para fingir que as diferenças não existem, é preciso que a escola se instrumentalize e cumpra a legislação. Os alunos com necessidades especiais não podem mais sofrer as penalidades de um ensino descontextualizado de suas necessidades.

A escola atual se diz inclusiva, mas que inclusão é essa que não permite ao surdo utilizar a língua mais acessível (a Libras) em todas as situações vivenciadas no espaço escolar? Na maioria das escolas, não há intérprete nos diversos segmentos e nas

variadas atividades escolares. Normalmente, o aluno surdo fica isolado na maioria das atividades escolares, pois a língua usada nesses momentos é a língua portuguesa, que o surdo não domina.

Diante disso, percebe-se a necessidade de um olhar diferenciado para esse novo paradigma de ensino, pois é fundamental que se rompa com o já instituído sistema em que a diversidade não cabe. Ao contrário, ao se respeitar a diversidade como condição a ser valorizada, alicerça-se o respeito às diversas formas de aprender, aos diversos ritmos de aprendizagem, a outras práticas pedagógicas etc., permitindo, assim, não somente o acesso à educação, direito garantido por lei, mas principalmente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, como também seu pleno desenvolvimento intelectual e social.

No caminho das grandes transformações que a educação em nível mundial e, em especial, no Brasil vem sofrendo, a educação inclusiva se consolida legalmente, no Brasil, com a LDB de 1996, que estabelece uma série de direitos aos alunos do ensino público. Em seu Art. 3.º, normatiza a educação para todos, garantindo o direito à educação pública e gratuita, estabelecendo critérios de acesso e permanência em todos os níveis escolares. No capítulo V, que trata da Educação Especial, estabelece o seguinte:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1.º – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2.º – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3.º – A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 24)

Observa-se que a referida lei é clara sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e afirma que é preciso garantir o acesso e a

permanência dessas pessoas no sistema regular de ensino. Extingue a ideia de segregação que perpassava a educação brasileira antes dessa lei, em que existiam as turmas de educação especial, destinadas a atender, em um espaço específico, apenas as pessoas com necessidades especiais, sem que se “misturassem” com os alunos “normais”.

No parágrafo primeiro, há uma indicação do serviço de apoio especializado para os alunos da educação especial, mas não deixa claro quais são esses serviços, nem em que momento esses serviços devem ser colocados à disposição desse público e, principalmente, quando será necessário esse serviço, deixando lacunas para que isso não seja efetivado nas práticas escolares.

Outro ponto importante nessa lei é o que institui o início da oferta da educação especial, que deve ser de zero a seis anos, porém sabe-se que o aluno surdo desse segmento não tem intérprete, nem um professor que use a Libras em sala de aula, deixando esse aluno totalmente deslocado das atividades escolares, desrespeitando a legislação vigente.

A LDB de 1996 assegura ainda que:

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

**Parágrafo único.** O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 25 e 26)

Essa lei, no Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem fazer as adaptações necessárias nos currículos, nas técnicas, nos recursos e em sua organização para atender os alunos com necessidades especiais, no entanto, não é isso que encontramos nas escolas, ao contrário, a escola mantém sua estrutura para atender os alunos ditos normais e faz um “esforço” para receber os alunos com necessidades especiais, fazendo poucas adaptações, dificultando, assim, a permanência desses alunos nas referidas escolas.

Outro item que merece atenção é o que diz respeito ao professor que irá trabalhar com esses alunos na educação especial. A lei fala de professores com especialização em nível médio e superior, porém não fica claro que especialização é essa, pois a maioria dos professores que atendem nesse segmento tem formação em áreas específicas, como língua portuguesa, matemática, geografia, história etc., que os preparam para atender os alunos do ensino regular. Nada nessa formação está voltado especificamente para o atendimento na educação especial. Mais uma vez observa-se o descumprimento da legislação.

Apesar de todo esse esforço feito através da legislação, temos ainda um longo caminho a percorrer para que as políticas de inclusão realmente se efetivem.

A legislação brasileira citada anteriormente ampara-se nos movimentos mundiais para um novo paradigma educacional, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO, na cidade Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual o Brasil é signatário. Os objetivos estabelecidos em seus dez artigos são os seguintes:

- 1.º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- 2.º – Expandir o enfoque;
- 3.º – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- 4.º – Concentrar a atenção na aprendizagem;
- 5.º – Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- 6.º – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- 7.º – Fortalecer as alianças;
- 8.º – Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- 9.º – Mobilizar os recursos;
- 10.º – Fortalecer solidariedade internacional. (UNESCO, 1990)

Nesta declaração, encontram-se os anseios por uma educação para todos, de forma democrática e em níveis mundiais, sem distinção de gênero, raça, cor, idade, situação social, crença, religião etc., garantindo a todas as pessoas os conhecimentos básicos de aprendizagem, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para o exercício de uma cidadania plena para todos, almejando uma sociedade mais humana e mais justa. Reiterando a garantia do direito à educação para todos, a Declaração de Salamanca, que foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, estabelece diretrizes para a formulação de políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva. Reafirmando seus objetivos inclusivos, a referida declaração afirma que:

- toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos, implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

- as escolas regulares, seguindo essa orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 08)

Infere-se, a partir desses indicativos, que é necessário garantir condições educacionais adequadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, respeitando-as em suas especificidades, a partir de um planejamento pedagógico centrado no indivíduo como ser singular que é. Além disso, é necessário que a escola se adapte para atendê-las, não o inverso, tornando-se, assim, um mecanismo de combate à discriminação e de garantia de uma sociedade inclusiva, onde as diferenças serão respeitadas por todos.

#### 1.1.1 A Surdez na perspectiva da Educação Inclusiva

Ao longo da história da educação, a educação especial vem ganhando um espaço significativo nesse cenário. Esse percurso tem seguido dois paradigmas: processos de reabilitação e de escolarização, com predominância do primeiro. Segundo Soares e Carvalho (2012, p. 17),

o predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivo e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar, portanto, tem percorrido toda a história da educação especial.

Isso fica muito claro na criação, desde o período da Revolução Francesa, dos institutos tanto para cegos como para surdos, que, apesar de serem espaços de segregação, se caracterizavam por trazer a perspectiva de recuperação e de aprendizagem. Até nos dias atuais, ainda se observa uma predominância dessa perspectiva de reabilitação, em que a criança que nasce com alguma necessidade especial, no início de seu processo escolar, é imediatamente encaminhada para um atendimento médico, quando já não vem com esse atendimento, para resolver o problema de aprendizagem, como se esta não fosse uma atividade escolar. Isso não é diferente com o surdo. A literatura mostra que a maioria dos pais, ao descobrir que seu filho é surdo, tenta curá-lo, levando a especialistas (fonoaudiólogos, médicos, dentre

outros) para um processo de reabilitação da fala, dificultando, dessa forma, sua possibilidade de aprendizagem dentro da especificidade da surdez.

Com o advento da educação inclusiva, ancorada em diversas leis, tanto em níveis mundiais como nacionais, esse cenário começa a se modificar, pelo menos na teoria se percebe algumas mudanças, mesmo que estas mudanças sejam tímidas.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece as seguintes garantias:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 2008, ancorada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC, SEESP, 2007), a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação instituiu uma série de ações visando a implementar essa política. Dentro dessa visão de inclusão, entra em pauta a necessidade de um atendimento especializado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, que passou a ser oferecido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço da educação especial que deve ser realizado em espaço específico na escola ou nos centros de atendimento a pessoas com necessidades e tem como identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, além de ser um atendimento que complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia na escola e fora dela.

No período citado acima, a SEESP cria e oferece um curso de educação a distância para formar professores especializados para que pudesse transformar o

atendimento da educação especial de substitutivo a complementar nas salas de aula do ensino regular.

Com isso, o curso capacitaria um único professor para trabalhar com os quatro tipos de deficiência mais incidentes – intelectual, auditiva, física e visual –, com uma carga horária reduzidíssima: 34 horas para cada deficiência, comprometendo, no meu entender, essa formação, uma vez que as deficiências têm suas peculiaridades e fica difícil para um único professor abarcar todas as peculiaridades de cada deficiência.

No que diz respeito à surdez, nesse manual criado para orientar o professor que iria trabalhar com esse público, a SEESP faz distinção entre surdez e deficiência auditiva por grau de perda, porém deixa de fora os alunos com deficiência auditiva. Nesse sentido, sugere que o trabalho com os alunos com surdez no AEE abranja “aspectos denominados *momentos didático-pedagógicos*: atendimento especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), atendimento especializado para o ensino de Libras, o atendimento especializado para o ensino de Língua Portuguesa” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 51).

Segundo Soares e Carvalho (2012), esse atendimento se daria da seguinte forma: no *momento do atendimento educacional especializado em Libras*, na escola comum, todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares devem ser ensinados através de Libras, preferencialmente, por um professor surdo, isso deve ocorrer todos os dias e destina-se aos alunos com surdez. No *momento do atendimento especializado para o ensino de Libras*, na escola comum, o aluno surdo teria aulas de Libras, objetivando a aprendizagem do conhecimento de termos científicos, deve ser ministrado por professores e/ou instrutores de Libras, de preferência, surdos, considerando sempre o nível de desenvolvimento da Libras em que o aluno se encontra. No *momento do atendimento especializado para o ensino de Língua Portuguesa*, propõe-se o trabalho com as especificidades da LP para pessoas com surdez, que deve ser realizado todos os dias por professor de LP, de preferência, graduado nessa área, deve levar em consideração o conhecimento que o aluno tem desta língua (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 51).

Entretanto, essas orientações, na prática, pouco se efetivaram ao longo dos anos. Primeiro, temos poucos cursos de formação de Libras nas universidades, logo, temos poucos professores surdos. E a maioria dos professores surdos é formada em cursos voltados para ouvintes, criando, dessa forma, grandes dificuldades para que essas ações

sejam executadas com eficiência e consigam atingir o objetivo, que é atender os alunos surdos de forma inclusiva.

Ainda nessa perspectiva, a orientação dada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em relação à inclusão de surdos na escola estabelece o seguinte:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL 2007, p.11)

Percebe-se que o trabalho com Língua Portuguesa deve ser feito de forma que o aluno surdo possa acessá-la a partir da Libras, pois é através da língua de sinais que ele irá se constituir como sujeito participante desse processo educacional. Se não for dada a ele essa condição de interagir com as duas línguas – bilinguismo –, a escola não estará cumprindo seu papel de fazer com que as diferenças sejam respeitadas, incluindo os alunos surdo a partir do respeito ao uso da Libras nas mais diversas situações escolares.

Além disso, a orientação é que o aluno surdo possa conviver na sala de aula com outros alunos surdos, para interagir entre si e com os ouvintes, porém o que ocorre, na maioria das vezes, é que este aluno, geralmente, é colocado em turmas onde só há ouvintes que não sabem Libras, levando-o a um processo de isolamento e, conseqüentemente, de pouca aprendizagem, pois pouco participa da aula, uma vez que não domina a língua da maioria, que é a LP, criando, dessa forma, um desinteresse pelo ambiente escolar.

A escola precisa efetivar as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no que diz respeito aos alunos surdos, respeitando suas características linguísticas, respeitando a Libras como sua língua de acesso aos conhecimentos escolares e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Deve possibilitar também ao aluno surdo o direito de aprender os conteúdos

necessários a sua formação através de sua língua, seja por meio do professor surdo ou do intérprete/tradutor de Libras que poderá auxiliá-lo nesse processo tão importante.

No entanto, o que se tem visto na maioria das escolas que se dizem inclusivas é o aluno surdo sem as condições necessárias de aprendizagem, pela ausência do uso da língua de sinais, e sem sequer um intérprete/tradutor para acompanhá-lo nas aulas. A maioria dos professores são ouvintes sem nenhum conhecimento de Libras, acarretando grandes prejuízos ao aprendizado desses alunos.

Paulo Freire (1996, p. 66) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]”. Isso só reforça que a escola, ao oferecer o ensino para os alunos surdos dentro dessa perspectiva inclusiva, respeitando suas especificidades linguísticas, não está fazendo nada mais do que sua obrigação como instituição que deve ser, propiciadora de diálogo e, conseqüentemente, de cidadania.

Nos últimos anos, ocorreram algumas mudanças no que diz respeito à educação de surdos no cenário nacional. As escolas, algumas, já disponibilizam o intérprete para alunos surdos em alguns níveis educacionais, assim como disponibilizam atendimento especializado nas salas do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Observa-se um aumento na criação de cursos de Letras/Libras. Apesar de ainda serem poucos, já começam a ser criados em vários estados, tanto nas instituições públicas como nas privadas. Os concursos públicos nas instituições de educação básica e superior oferecem vagas nas áreas de surdez, atendendo o que preceitua a legislação vigente. No entanto, o acesso a esses cargos oferecidos nos referidos concursos não é um modelo inclusivo, porque as instituições responsáveis por esses concursos não oferecem condições reais para que o surdo possa realizar a prova em condições de igualdade com o ouvinte, até oferecem o intérprete e vídeos, em alguns casos, mas somente isso não é suficiente. O sujeito surdo fica sempre em desvantagem nesse processo, pois o sujeito ouvinte tem muito mais tempo para lidar com a prova da forma como ele achar melhor; o surdo, normalmente, tem um tempo preestabelecido para assistir ao vídeo ou para o intérprete fazer a leitura para ele. Sem contar que a prova, normalmente, é elaborada por ouvintes e corrigida também por ouvintes com base nos aspectos linguísticos específicos da língua portuguesa.

A efetividade da inclusão dos surdos na escola e na sociedade perpassa pela superação de uma visão de invisibilidade desse sujeito em função de sua condição. Segundo Lima (2015, p. 40), “a surdez é uma marca, uma materialidade inscrita no corpo e, por esta condição, ela é fortemente representada pela ‘perda’ ou ‘falta’ da audição”, associando, dessa forma, a necessidade do surdo com uma anormalidade, algo extremamente negativo, uma patologia que precisa ser curada, desconsiderando todo o potencial que os sujeitos surdos têm, independentemente da surdez.

### 1.1.2 Marcos legais sobre surdez no Brasil

A legislação sobre surdez vem sendo elaborada desde a década de 1990, tanto no que diz respeito à educação como em relação a outros aspectos, em nível federal, estadual e municipal, apesar de pouco conhecida e efetivada. No quadro abaixo, explicito, em ordem cronológica, o percurso dessa legislação.

Quadro 01 – Documentos oficiais que tratam da surdez

Documento	Sobre o que dispõe	Estabelece
<b>Lei Federal n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989</b>	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.	A tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.
<b>Lei Federal n.º 8.160, de 08 de janeiro de 1991</b>	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.	É obrigatória a colocação, de forma visível, do “Símbolo Internacional de Surdez” em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência auditiva e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso.
<b>Decreto n.º 2.592, de 15 de maio de 1998</b>	Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público.	A partir de 31 dezembro de 1999, a concessionária deverá assegurar condições de acesso ao serviço telefônico para deficientes auditivos e da fala, tornar disponível o centro de atendimento para intermediação da comunicação.

<b>Lei n.º 2.089 de 29 de setembro de 1998</b>	Dispõe sobre a obrigatoriedade de inserção, nas peças publicitárias para veiculação em emissoras de televisão, da interpretação da mensagem em legenda e na Língua Brasileira de Sinais – Libras.	
<b>Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999</b>	Dispõe sobre a Regulamentação da Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.	É considerada pessoa portadora de deficiência auditiva aquela que se enquadrar nas seguintes categorias:  a) de 25 a 40 decibéis (dB) – surdez leve; b) de 41 a 55 dB – surdez moderada; c) de 56 a 70 dB – surdez acentuada; d) de 71 a 90 dB – surdez severa.
<b>Lei Federal n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000</b>	Dispõe sobre o estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	Para os fins desta lei, são estabelecidas as seguintes definições:  <b>II – barreiras:</b> qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:  <b>d) barreiras nas comunicações:</b> qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.
<b>Resolução n.º 2/2001</b>	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do

		aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.
Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.	É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.
<b>Lei Estadual n.º 0834, de 27 de maio de 2004</b>	Dispõe sobre o reconhecimento no Estado do Amapá da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva de uso corrente e dá outras providências.	Fica reconhecida oficialmente pelo Estado do Amapá a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que é a língua natural do surdo, como meio de comunicação objetiva de uso corrente.
<b>Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005</b>	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	
<b>Lei Federal n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008</b>	Dispõe sobre o dia do surdo.	Fica instituído o dia 26 de setembro de cada ano como o Dia Nacional dos Surdos.
<b>Lei Federal n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010</b>	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).	Estabelece quem pode exercer a profissão de tradutor e intérprete Libras e quais suas atribuições.
<b>Decreto Federal n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011</b>	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Estabelece quem é o público-alvo do AEE e quais seus objetivos.

<b>Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014</b>	Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Estabelece o público-alvo da Educação Especial, incluindo alunos com deficiência auditiva e surdez.
Lei Federal n.º 13.146, de 06 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Percebe-se que há uma vasta legislação que não trata somente dos direitos das pessoas surdas, mas das pessoas com alguma deficiência<sup>1</sup>, que inclui os sujeitos surdos. Dentre as leis, decretos e resoluções elencados acima, faz-se necessário retomarmos alguns para melhor compreender o panorama da inclusão dos sujeitos surdos na educação formal.

A Lei Federal n.º 7.853/89 é bastante significativa, pois é uma das primeiras a garantir vários direitos às pessoas com deficiência, incluindo os surdos. A mesma institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplina a atuação do Ministério Público. Nesse sentido, na área da educação, exige-se a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação em vários níveis, desde a educação precoce, passando pelo pré-escolar, 1.º e 2.º graus, supletivo, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigência de diplomação própria; exige também a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares, de pessoas surdas e outros deficientes capazes de se integrar ao sistema regular de ensino, garantindo, dessa forma, direitos importantes para as pessoas com diversas deficiências.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado atualmente nos documentos oficiais.

O Decreto n.º 3.298/1999 é precursor na legislação sobre direitos para as pessoas com deficiência, pois traz a ideia de integração a essas pessoas, garantindo:

I – desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;

II – estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III – respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (BRASIL, 1999, p. 1)

Pelo menos na teoria, esse decreto traz muito claro que é necessário, acima de tudo, o respeito às pessoas com deficiência, garantindo assim oportunidades iguais em um mundo que não está preparado para o diferente, para a diversidade.

Uma coisa importante que esse decreto traz é o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais. É preciso respeitar essas pessoas, não tratá-las como coitadas. O que tem sido observado, por parte expressiva das escolas e fora delas, é um tratamento paternalista, que trata o deficiente como um incapaz e, por isso, não deve ser levado a sério. Esse olhar equivocado traz um prejuízo enorme ao ensino aprendido dessas pessoas, pois não dá a elas a oportunidade de aprender de forma séria e de mostrar seu potencial.

Na Resolução 2/2001, o surdo é tratado de forma ambígua e preconceituosa, pois é descrito no parágrafo 2.º como “alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais educandos” (BRASIL, 2001, p. 3), imprimindo aí a visão de reabilitação, como se eles precisassem de ajuda para se comunicar, quando, na verdade, os alunos surdos não têm dificuldade de comunicação, eles têm de dificuldade de usar uma língua cuja estrutura não dominam, pois sua L1 é a Libras. Tanto que os surdos se comunicam com pessoas que usam a Libras sem problemas.

Ainda no parágrafo 2.º, outro fator que me chamou a atenção foi a preocupação em garantir o não prejuízo ao aprendizado da língua portuguesa, como se isso fosse o mais importante no processo educativo. Percebe-se nesse contexto a utilização da Libras apenas como suporte para o aprendizado do português, este considerado como língua de prestígio, desconsiderando que a Libras faz parte da identidade dos sujeitos surdos, pois,

através dela, eles se constituem como sujeitos ativos, responsáveis por sua própria atuação no processo formal de aprendizagem.

A legislação precisa trazer em seu bojo garantias de que os direitos das pessoas por ela atingidas sejam realmente alcançados de forma plena, para garantir um processo educativo mais democrático e, principalmente, inclusivo.

Com a promulgação da Lei 10.436/2002, pela primeira vez, a Libras é reconhecida como *meio legal de comunicação e expressão* das pessoas surdas brasileiras.

Segundo Campos (2013, p. 52-53),

foi uma vitória para a comunidade ter sua língua reconhecida e valorizada pela evolução histórica e cultural, social e educacional dos surdos. Muitos surdos tiveram suas vidas desperdiçadas e limitadas por muitos anos devido à banalização de cultura, língua de sinais e identidade, e naquela época não havia legislação que assegurasse seus direitos como cidadãos e como sujeitos surdos com valores culturais e linguísticos reconhecidos.

Percebe-se que esse reconhecimento da Libras como língua do surdo foi uma vitória significativa da comunidade surda, que há muito tempo vem lutando para que seus direitos sejam respeitados, uma vez que a língua é um instrumento importantíssimo na interação social e é através dela que as pessoas surdas interagem com seus pares e com os outros, se constituem e se identificam com sua cultura.

Porém não posso deixar de ressaltar que, mesmo com o reconhecimento da Libras como língua oficial do surdo, a referida lei deixa claro que a língua portuguesa na modalidade escrita não pode ser substituída pela língua de sinais, demonstrando, a meu ver, uma supremacia da primeira.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, institui o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias de surdos, exige a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos, exige a formação de professores de língua de sinais “[...] em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua”. (BRASIL, 2005, p. 1). Porém observa-se que a efetivação dessa lei está longe, pois nem sempre há intérprete onde há alunos surdos, normalmente a escola só oferece esse profissional em poucas ocasiões, as crianças surdas das séries iniciais não são contempladas com esse direito, na maioria das vezes, nem as do fundamental II.

O referido decreto estabelece ainda que

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 1)

Entretanto, é uma conquista importante para a comunidade surda a inserção da Libras como disciplina nos cursos de licenciatura, na formação do educador, que posteriormente irá lidar com o aluno surdo em sala de aula ou em outro espaço educativo. Pelo menos esse educador não chegará nesse momento com um desconhecimento total da língua de sinais. E essa formação deverá ser feita em todas as instituições, inclusive as privadas, e em todas as esferas.

A Lei 0834/2004 traz dois pontos de indagação. O primeiro diz respeito ao treinamento de servidores que deveriam atender, em órgãos públicos, os surdos. Isso nunca foi efetivado. Os surdos com os quais tenho contato, e são muitos, reclamam que têm grandes dificuldades quando precisam ir a um pronto-socorro, pois nesses estabelecimentos não há um funcionário que saiba Libras; nas delegacias, ocorre a mesma coisa; nas Secretarias de Estado também, os servidores não foram preparados para fazer esse atendimento de acordo com o que diz a referida lei. Os surdos afirmam que, na maioria das vezes, passam constrangimentos porque precisam ficar pedindo para que algum amigo intérprete os acompanhe até essas instituições e que, muitas vezes, os problemas que os acometem ocorrem durante a madrugada ou em outros horários inadequados, e isso traz grandes problemas para solucionar os referidos problemas.

Outro ponto diz respeito ao parágrafo único do Art. 3.º, pois a maioria das contratações feitas pelo próprio Estado para professor de Libras não obedece à referida legislação, a maioria dos contratados é ouvinte, desrespeitando o surdo em seu direito garantido pela lei. Os professores surdos reclamam que, mesmo tendo a formação que é exigida, eles sempre são preteridos e nada acontece, em termos legais para que esse direito seja garantido, parece que todos os agentes envolvidos nesse processo fecham os olhos propositalmente para esse grave problema enfrentado pelos surdos.

Diante disso, entende-se que não basta ter a legislação que garanta o direito dos surdos, mas sim o compromisso das autoridades e da sociedade como um todo para que realmente essas pessoas sejam respeitadas em suas peculiaridades.

Apesar de saber que não são apenas as leis que irão mudar o comportamento das pessoas, acredita-se que, pelo menos, abrem possibilidades de discussão sobre a questão das diferenças, levando a algumas mudanças de paradigmas, inclusive por parte da própria pessoas com necessidade. Como já disse antes, é preciso que a sociedade e as autoridades adquiram uma postura mais responsável para com as pessoas deficientes, uma vez que a legislação está bem avançada nesse quesito. É necessária uma mudança de postura diante da diversidade, só assim teremos uma sociedade mais justa e democrática, onde as diferenças serão apenas diferenças, não um fator impeditivo de exercício de cidadania.

## **1.2 CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Apesar de a educação de surdos já ter sido discutida por vários teóricos (FERREIRA-BRITO, 1993; DORZIAT, 1997; GOLDFELD, 1997; PEREIRA et al., 2011; BOTELHO, 2013; SKLIAR, 2013; HONORA, 2014; LIMA, 2015), acho necessário trazer o percurso histórico dessas abordagens educacionais para compreender o cenário atual da educação de surdos.

É importante salientar que, dentre as abordagens educacionais presentes na educação de surdos, todas têm sua importância, pois marcam historicamente o processo educativo dos surdos e ainda hoje se encontram presentes em algumas propostas educacionais voltadas para esse público.

### **1.2.1 Oralismo**

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico-terapêutico da surdez, impondo uma visão que privilegia a patologia e o déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo. Nesse sentido, os surdos deveriam ser educados para se integrarem à sociedade ouvinte, ou seja, para corrigir uma anomalia. Vale salientar que essa integração nada mais é do que a aceitação de estar integrado de forma passiva a uma sociedade ouvinte, sem participação ativa.

Segundo Campos (2013, p. 39), “a oralização, um método difundido por Alexander Graham Bell, veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo<sup>2</sup>, ou seja, de acordo com as regras da ‘normalidade’”. Nessa abordagem, a surdez é vista como uma deficiência que pode ser minimizada através da estimulação auditiva, fazendo com que o surdo se integre à sociedade através da oralização, daí a imposição do aprendizado da fala. Nessa perspectiva, o sucesso ou insucesso é responsabilidade do sujeito, se ele aprende a falar, logo será um aluno capaz de aprender, de se integrar.

Essa abordagem surge a partir do II Congresso Internacional de Educação de Surdo, ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, quando ficou decidido que a educação dos surdos deveria se dar exclusivamente pela oralização. Nesse momento, em muitos países, as escolas deixam de usar os sinais e passam a ter a oralização das crianças surdas como objetivo principal, deixando inclusive as disciplinas escolares em segundo plano, acarretando um déficit na escolarização desses alunos.

A partir do congresso de Milão, com a assunção de uma concepção clínica da surdez, as escolas se transformam em espaços de tratamento. Os professores surdos são demitidos e substituídos por professores ouvintes, para que a língua de sinais fosse totalmente banida do ambiente escolar, atitudes drásticas foram tomadas nas escolas, para evitar que os alunos surdos usassem a língua de sinais, eles eram obrigados a amarrar as mãos para trás e a sentar em cima das próprias mãos. (SCHELP, 2008)

Capovilla (2000, p. 102) ressalta que “o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes”. Infere-se que essa integração visa a atender a uma necessidade do ouvinte, não do surdo, até porque os aspectos almejados por essas perspectivas estavam longe de ser alcançados pelos surdos.

Para alcançar a integração do surdo e inseri-lo na sociedade ouvinte, o Oralismo utilizou algumas técnicas, tais como: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial. O treinamento auditivo serviria para que o surdo aprendesse a discriminar

---

<sup>2</sup> termo usado por Skliar (1998, p. 15) para se referir 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.

os sons; o desenvolvimento da fala e a leitura labial seriam a via pela qual os surdos se comunicariam. (DORZIAT, 1997)

É preciso ressaltar que, no decorrer do longo período em que o Oralismo prevaleceu como abordagem educacional, muitos profissionais, como pedagogos, fonoaudiólogos, entre outros, tiveram uma formação alicerçada nessa perspectiva, que visava à reabilitação do aluno surdo, para que o mesmo pudesse falar e, assim, alcançar o sucesso escolar.

Apesar de todos os esforços dos defensores dessa abordagem, os surdos não aprenderam a falar. Muitos estudos demonstram que a adoção das estratégias oralistas resultou em um número significativo de surdos analfabetos, colocando em xeque a eficácia dessa prática educativa utilizada por muito tempo na educação de surdos no mundo e especificamente no Brasil. Marcas da utilização dessa estratégia estão refletidas nas histórias escolares de muitos surdos que foram obrigados pelos pais a frequentar uma escola de surdos para aprender a falar, eles não conseguem produzir os sons da fala de forma natural, fazem isso de forma mecânica, o que, na maioria das vezes, os deixa indecisos na hora de se comunicar por essa via.

Essa abordagem pedagógica na educação de surdos, segundo Fernandes (2011), “prevaleceu como filosofia educacional predominante no período da década de 1880 até 1990”. Porém, no Brasil, prevalece até a década de 1980. Segundo Skliar (2013, p. 7),

foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Acredita-se que já ocorrem mudanças no cenário da educação de surdo, mas não se pode esquecer que essas mudanças não são suficientes para contemplar em sua totalidade as reais necessidades desses indivíduos, pois o que está mudando não são as abordagens pedagógicas, mas sim as concepções sobre os sujeitos surdos, as descrições sobre sua língua, as definições sobre as políticas educacionais etc. No entanto, apesar dessas

mudanças, percebe-se que o Oralismo ainda está presente até hoje em algumas práticas pedagógicas em espaços educacionais diversos.

### 1.2.2 Comunicação Total

Na década de 1960, surge uma nova proposta na educação dos surdos como alternativa ao Oralismo, denominada de Comunicação Total. O objetivo dessa abordagem não é mais o treino maçante da aprendizagem da fala, mas sim a transmissão de conteúdos curriculares, e, para isso, aceitavam-se todas as formas de comunicação, utilizando simultaneamente a fala e a sinalização, processo denominado de Bimodalismo.

A Comunicação Total, também chamada de Bimodalismo ou Português Sinalizado, defende o uso de recursos espaço-visório-manuais como suportes facilitadores da comunicação, utilizando simultaneamente a língua oral, a língua de sinais, a mímica, a expressão corporal e facial, a leitura labial, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a escrita, a datilologia, entre tantas outras formas que supõem o desenvolvimento global dos estudantes surdos por oferecer-lhes o acesso a diferentes formas de aprender. (LIMA, 2015, p.48)

Nessa perspectiva educacional, há completa liberdade para usar qualquer estratégia que permita o resgate da comunicação. A interação entre os surdos e os ouvintes é tida como fator primordial nesse processo, assim como os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

No Bimodalismo, a fala e a sinalização são praticadas ao mesmo tempo. O português sinalizado é um exemplo dessa abordagem. Apesar de vários trabalhos criticarem a estimulação simultânea, por acharem que a criança não é capaz de processar duas línguas completamente diferentes, o que se observa, na prática, é a utilização das duas línguas conjuntamente, verificando-se a preocupação com a linguagem oral. (SANTANA, 2007, p. 181)

Pode-se afirmar que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. E, para isso, lhes é dada uma fartura de possibilidades, que, em nome da comunicação, tudo pode e deve ser usado em um pacote que promete várias línguas aos surdos, que na prática não é efetivado. (BOTELHO, 2013)

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e deles com os demais sujeitos.

(CICCONE, 1990). Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

No entanto, essa abordagem tem recebido muitas críticas, pois, segundo alguns teóricos, como Goldfeld (1997, apud SANTANA, 2007, p. 181), “a língua de sinais não é utilizada de forma plena. Logo, não se leva em conta o fato de ela ser ‘natural’ (ter surgido de forma espontânea na comunidade surda) e de carregar uma cultura própria.” A autora ressalta que o fato de criar recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos dificulta a comunicação entre aqueles que dominam códigos diferentes da língua de sinais.

Ferreira - Brito (1993) também contesta a eficácia dessa abordagem e afirma que a mesma vem a ser apenas uma visão oralista camuflada e que o oralismo e a comunicação total representam a mesma visão do problema, sem realmente aprofundar a questão linguística na educação dos surdos.

No bojo dessa discussão, Botelho (2013, p. 112) ressalta que,

além de dificultar a estruturação do pensamento, já que, com a busca constante de ajuste entre fala e sinais, se perde o fio condutor do assunto, a simultaneidade veiculada pelo Bimodalismo deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, e sempre baseada na língua oral.

Observa-se que, apesar da possibilidade de utilização dos sinais, essa abordagem também privilegia a língua oral, desconsiderando a importância social da língua de sinais para os *surdos*.

No cenário educacional atual, observa-se uma predominância da Comunicação Total, muitas vezes, confundida com o bilinguismo. Pois muitos profissionais afirmam que trabalham com a língua de sinais como suporte da língua oral, caracterizando, assim, o uso da Comunicação Total.

### 1.2.3 Bilinguismo

Em função das discussões levantadas sobre os resultados das práticas educacionais até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova

filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, denominada de Bilinguismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 1990.

Essa abordagem é definida como o direito que toda criança tem de aprender em sua língua materna. Infere-se, a partir dessa definição, que as crianças surdas deveriam ser ensinadas, primeiramente, em língua de sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, no caso do Brasil, o português.

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Goldfeld (1997, p. 38), o Bilinguismo “tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]”.

Ensejando essa visão de educação bilíngue, Botelho (2013, p. 112) ressalta que “a língua de sinais é concebida como a língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção linguística precoce”. Corroborando essa visão, Sacks (1998, p. 44) ressalta que

a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...]. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.

Percebe-se que é de suma importância que a criança surda tenha esse contato o mais precoce possível, pois a maioria delas são filhas de pais ouvintes que não utilizam a língua de sinais, o que pode acarretar graves problemas de aprendizagem no decorrer de sua trajetória escolar.

Em uma proposta educacional bilíngue, o ensino de todas as disciplinas deve ser feito através da língua de sinais. Considerando-a como L1, esse ensino deve ser

oferecido através de diversas atividades significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. (BOTELHO, 2013)

Em uma abordagem bilíngue, é preciso possibilitar ao surdo o acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio, no caso, a língua de sinais. Nesta proposta, a língua escrita e a língua oral são ensinadas como uma língua estrangeira (L2). O desenvolvimento da criança na língua mais acessível vai determinar seu aprendizado da segunda língua, em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

Quadros (2012, p.35) destaca que

o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. [...] A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso aos conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira.

É preciso compreender que o bilinguismo na educação de surdos não tem as mesmas características do bilinguismo de pessoas que usam mais de uma língua de uma mesma modalidade, como inglês e português, pois as duas são oral-auditivas, na surdez a língua de sinais é visuoespacial e a língua portuguesa, oral-auditiva. Quadros (2012) pontua que é necessário que haja uma mudança na forma como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos, pois não é apenas uma questão de aprendizado de outra língua, mas de línguas de modalidades diferentes, o que exige um processo diferenciado de aprendizagem.

Segundo Skliar (2001, p. 149), a proposta educacional bilíngue supõe os seguintes pressupostos:

- Criar um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, linguístico e cognitivo das crianças surdas, garantindo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.
- Assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças surdas, baseado na identificação com adultos surdos, favorecendo o desenvolvimento da personalidade de forma sadia.
- Garantir a possibilidade de desenvolvimento de uma teoria sobre o mundo, pois a criança surda que convive com adultos ouvintes não tem chance de questionar

coisas e obter respostas. Quanto mais experiências de vida forem comentadas e elaboradas, mais se amplia a concepção de mundo.

- Oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural, garantindo ao aluno surdo os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes.

Vários teóricos enfatizam a importância da educação bilíngue para os surdos como uma possibilidade de inserção no meio social e escolar.

No entanto, Botelho (2013, p. 111) aponta que

muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e de Comunicação Total. É possível identificá-las através do discurso ambíguo que apresentam, valorizando e reconhecendo a língua de sinais ao mesmo tempo em que advogam a inserção dos surdos em escolas regulares, entre outras atitudes.

A autora ressalta que educação bilíngue propõe que os processos escolares devam ocorrer nas escolas de surdos, não segundo modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido em algumas instituições, nos dias atuais, mas sim respeitando a capacidade intelectual dos surdos em sua completude.

Pode-se afirmar que a abordagem educacional bilíngue, se trabalhada em sua essência, pode trazer muitos benefícios para os surdos, pois nessa perspectiva o surdo não precisa se igualar ao ouvinte, precisa somente desenvolver sua cultura e sua identidade através da mediação com outros surdos. Portanto, é necessário ressaltar a importância da instauração real do Bilinguismo na educação dos surdos e que esta é necessária e imprescindível, em função de possibilitar aos surdos o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura.

### **1.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA ESPECIFICIDADE DA SURDEZ**

Ao falar de linguagem e surdez, busca-se compreender como esses dois conceitos são tratados nas abordagens educacionais que trabalham com a língua, uma vez que a concepção de linguagem escolhida irá determinar a forma como a aprendizagem de uma língua se dará, tanto para os ouvintes como para os surdos.

A linguagem é condição da nossa cultura, é a forma de tomarmos consciência de nós e dos outros. O nosso mundo organiza-se a partir dela. A linguagem é intrínseca à cultura humana, por isso, se considerarmos que o homem é inscrito em uma cultura,

podemos considerar a linguagem como natural ao homem, um construto, um item da cultura, é um dado definidor do ser humano. A linguagem já está posta no mundo antes mesmo da existência do homem, tendo este apenas que atualizá-la e renová-la na repetição.

Travaglia (2006) aponta três concepções que permeiam o ensino de língua no Brasil. A primeira define a linguagem como **expressão do pensamento**. Se o sujeito não pensa, logo não tem condições de se expressar bem, pois o pensamento tem de estar organizado para ser traduzido através da linguagem de forma estruturada. Segundo esta perspectiva, o “ato de se expressar é construído no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21). Nessa visão, acredita-se que existem regras que devem ser seguidas para que haja uma organização lógica tanto do pensamento como da linguagem. O processo de linguagem, aqui, é visto como algo individual, que independe de fatores externos. Nessa perspectiva, o sujeito surdo, na impossibilidade de comunicação com os ouvintes, estaria, então, com o pensamento desorganizado, desarticulado?

A segunda concepção de linguagem surge no final da década de 1980, quando houve nas escolas uma predominância da concepção de linguagem como **instrumento de comunicação**, processo este em que um emissor comunica a um receptor a mensagem. Considerando essa perspectiva, observa-se que “a língua é vista como um código, que obedece a um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais”.(PEREIRA, 2009, p. 12)

Ainda nesta perspectiva, observa-se que o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”. (NEDER, 1992, p. 38)

Esta concepção desconsidera a possibilidade de outras formas de compreensão da língua, uma vez que a hierarquização citada não leva em conta os sinais utilizados na língua de sinais, deixando os alunos surdos à parte nesse processo de aprendizagem.

Segundo Harrison et al. (2003, apud ARAÚJO & LACERDA, 2006, p. 222), “A falta de oralidade não implica ausência de linguagem, nem impossibilitará a aquisição

da leitura e da escrita”. As autoras afirmam que é de suma importância a conscientização dos pais de alunos surdos, para que estes possam entender que o uso da língua de sinais pode trazer pleno desenvolvimento a essa criança, uma vez que a língua de sinais é “um sistema linguístico altamente estruturado e tão complexo quanto as línguas faladas, organizando-se neurologicamente nas mesmas áreas cerebrais das línguas orais”. (ARAÚJO & LACERDA, 2006, P. 222)

Segundo Araújo & Lacerda (2006), nas comunidades surdas, é importante que a linguagem se atualize pela língua de sinais, pois possui estrutura própria e utiliza-se do canal espaço-visual, que é mais adequado ao surdo. Dessa forma, as autoras insistem em afirmar que é necessária, em uma política de atendimento ao surdo, a centralidade do uso da língua de sinais nos ambientes educacionais, para que favoreça o pleno uso desta.

Influenciada pelo pensamento de Vygotsky e de Bakhtin, no início da década de 1990, surge a terceira concepção, em que a linguagem ganha uma nova dimensão, vista como **prática de interação humana** em que põe em jogo interlocutores, num espaço de apropriação e de constituição de sujeitos que fazem uso da linguagem, em contexto real. Nesta concepção, tem-se um sujeito que faz uso da linguagem para s (re)construir a língua através da atividade de linguagem (PEREIRA, 2009). Neste caso, os sentidos são produzidos pela prática de linguagem, que ocorrem nas inúmeras esferas sociais, possibilitando ao aluno surdo se fazer compreender por outras formas de linguagem que não a oralidade, e sim a visuoespacial.

Segundo Pereira (2009), “nesta concepção, produzir linguagem significa produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerando este, produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão”.

Essa concepção de linguagem está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), que asseguram que o ensino de língua portuguesa deve voltar-se para a função social da leitura e da escrita como requisito básico para a inserção do indivíduo no mundo letrado.

Martins (2005) reforça a concepção contida nos PCNs, afirmando que, ao considerar que a leitura é uma das condições essenciais para que o indivíduo possa

compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo desenvolver a capacidade da leitura indo além da simples decodificação de palavra. Esse processo não é tão simples em sujeitos que apresentam diferenças linguísticas, como os surdos, uma vez que eles usam uma língua cuja materialidade é visual-gestual (diferente do português) e ágrafa (práticas escriturais diferentes do português).

Nessa concepção, o indivíduo emprega a língua não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos em qualquer modalidade. (GERALDI, 2012)

No cenário da educação de surdos, no Brasil, o uso dessas concepções de linguagem se alternam, com uma predominância da segunda (instrumento de comunicação), uma vez que o ensino de língua portuguesa é pautado no aprendizado de signos vocais para em seguida representar esses signos através da escrita, desconsiderando outras possibilidades de utilização da língua, como a Libras.

As consequências de uma visão de língua nessa perspectiva podem trazer graves problemas para o sujeito surdo no que diz respeito ao aprendizado de língua portuguesa no seu percurso escolar, até porque este, se inserido na língua de sinais desde cedo, não terá o domínio dos signos vocais, o que o impediria de ter acesso a esse aprendizado.

É necessário que se oportunize aos alunos surdos cenários (salas de leitura, bibliotecas, espaço para contação de histórias, dentre outros) em que estes possam se apropriar da língua portuguesa escrita através de estratégias adequadas, com a utilização da Libras, levando em conta a especificidade de sua língua. Essas concepções se estendem também ao aprendizado da escrita dos alunos surdos, que é o foco desse trabalho.

#### **1.4 A LÍNGUA E O PAPEL DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Este estudo pretende ancorar-se nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin que pressupõem o homem a partir de uma concepção histórico-cultural, em que este se

constitui nas relações sociais mediado pela linguagem, em um processo ativo e responsivo.

Tanto para Vygotsky como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sónica, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais. (PONZIO, 2011, p. 79)

Infere-se que os signos utilizados pelo homem não se limitam a servir apenas de instrumento de comunicação, dotados de significados, mas de instrumento de interação social em contextos situados, uma vez que a alteridade define o homem, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro.

Em relação à língua, Bakhtin (2010, p. 127) afirma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Infere-se que, nessa perspectiva, a língua não é um mero instrumento de comunicação individual, mas um instrumento de mediação social em que os sujeitos interagem por meio dela. Tem um caráter essencialmente social e é indissociável do processo concreto de uso pelos falantes. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 128) salienta que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”.

Para Bakhtin, a linguagem é por constituição dialógica e a língua não é neutra, mas se mostra complexa, porque, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições, esses traços são bem visíveis na realidade linguística dos surdos.

Esse caráter dialógico da linguagem deve ser ponto de partida na educação de surdos, pois a aprendizagem de uma segunda língua ocorre também através de um processo de mediação, em que as trocas linguísticas constituirão base para um domínio do sistema linguístico da Libras.

Partindo desse pressuposto, apoio-me em Vygotsky (2000, p.12) para afirmar que:

o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo.

Para Vygotsky, o conhecimento do homem é mediado, construído a partir de processos sócio-históricos em que não há acesso direto aos objetos, mas a recortes da realidade constituídos a partir de sistemas simbólicos elaborados pela própria humanidade em sua história. Nesse sentido, a linguagem funciona como sistema simbólico representativo ao fornecer conceitos, formas de organização do real e estruturar a mediação entre sujeito e objeto dos conhecimentos. (GARUZZI, 2011)

E, nesse processo de aprendizagem mediado, Vygotsky (2000) salienta que o significado das palavras muda, que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado e todo o comportamento humano é mediado por signos. A palavra é o elemento que possibilita que o indivíduo tenha contato com a realidade, constituindo sua subjetividade por meio da realidade, a partir de suas relações sociais.

A língua exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e a língua de sinais exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da cognição do sujeito surdo.

No processo interacional verbal, o sujeito também utiliza o processo cognitivo, pois, segundo Vygotsky (1998 a), a palavra, por ser carregada de sentido, exige que o sujeito realize operações mentais para compreendê-la, assim como para compreender as motivações de uso dela. Por isso, a produção da fala é importante para as operações cognitivas, porque controla o comportamento (VYGOTSKY, 1999 a). Por intermédio dessa forma de pensar, pode-se compreender a afirmação de que a comunicação verbal exerce papel central no processo interacional. Então, não se pode negar a comunicação verbal a nenhum ser humano, seja ela espaço-visual ou oral-auditiva. (FARIA et al., 2011, p.174)

Para os sujeitos surdos, é de extrema importância que a interação verbal seja valorizada no processo educacional, pois durante muito tempo os surdos não tiveram essa relação de interação, o que trouxe grandes prejuízos no processo cognitivo desses sujeitos. Embora hoje essa interação seja mais presente na vida dos surdos, eles ainda encontram muitas dificuldades para estabelecer uma relação de interação cotidiana, pois

poucas pessoas fazem uso da Libras nos mais diversos espaços da sociedade, incluindo nesse rol os familiares, que, na maioria das vezes, não fazem uso da língua de sinais.

A garantia do direito ao uso da Libras como meio de comunicação do surdo foi muito importante, pois garante a ele o desenvolvimento social, sendo que as operações mentais com os signos são a condição para esse desenvolvimento. Esse reconhecimento da Libras permite ao surdo uma maior inserção nos diversos setores da sociedade, garantindo um meio eficiente de comunicação com seus pares e, com auxílio do intérprete, com os ouvintes.

Embora exista uma legislação específica a respeito da Libras, não se percebe a aprendizagem da língua de sinais sendo priorizada como L1, pois é importante ressaltar que a língua portuguesa é a L2 para os surdos. Além disso, é preciso entender que a aquisição da L1 pelas crianças surdas ocorre de maneira semelhante à de crianças ouvintes, daí a necessidade de o aprendizado da Libras ocorrer primeiro e o mais cedo possível, para que não haja prejuízo no processo de aquisição dessa criança. A maioria das crianças surdas que nascem em famílias ouvintes fica alijada do processo de interação verbal, pois a maioria dessas famílias privilegia a linguagem oral, inacessível aos filhos surdos, deixando-os em um total isolamento linguístico.

Segundo Pereira et al. (2011, p. 26), “por não terem acesso à linguagem oral usada pelas famílias e pelo fato de as famílias não usarem a língua de sinais, as crianças surdas filhas de pais ouvintes são privadas das conversas, assim como, muitas vezes, de atividades prazerosas, como contação de histórias, por exemplo”. Em função de as crianças surdas não participarem dessas atividades, pode haver um prejuízo em seu conhecimento de mundo e de língua, disponível normalmente às crianças ouvintes antes de irem para a escola. (PEREIRA, 2011)

Nesse sentido, as crianças de pais ouvintes, normalmente, chegam à escola sem o desenvolvimento tanto da Libras como da língua portuguesa, o que exige um esforço maior para o aprendizado escolar. Daí a necessidade de inserir desde cedo a criança surda em um contexto linguístico que priorize o aprendizado da língua de sinais.

Normalmente, a escola é um dos espaços reservados para que o surdo possa se apropriar da língua, porém o que se vê é que esse espaço é limitado e limitador, pois cerceia o direito dos surdos no uso da L1 de forma plena. A escola, em alguns casos, disponibiliza o intérprete, porém esse profissional só atua dentro da sala de aula, quando

o surdo está em outros espaços da escola, fica isolado, pois a maioria da comunidade escolar é ouvinte.

É preciso inserir os surdos em espaços em que possam interagir com seus pares. Pereira et al. (2011, p. 28) afirmam que é fundamental a interação da criança surda com adultos surdos, pois essas “terão a oportunidade não só de aprender a língua de sinais, como também de construir uma identidade surda por meio do acesso a culturas das comunidades surdas”.

Segundo Faria et al. (2011, p. 183), “assim como qualquer outra língua, a Libras propicia ao sujeito falante natural dela o desenvolvimento pleno, pois possibilita a troca de conhecimento, a comunicação e, conseqüentemente, a interação social com os indivíduos e com o mundo no qual está inserido”. Reforçando esse pressuposto, os autores afirmam que é preciso que a Libras seja difundida na sociedade, pois essa seria uma forma de promover a possibilidade de interação social do surdo nos diversos ambientes que ele frequenta e tirá-lo do isolamento social, diminuindo seu sofrimento psíquico e afetivo.

Para reforçar o caráter significativo da língua de sinais na constituição do sujeito surdo, Quadros (1997, p.) afirma que

tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Neste sentido, a língua de sinais para a comunidade surda se caracteriza como um instrumento de identidade específico, através do qual são manifestados os aspectos culturais, afetivos, cognitivos e linguístico deste grupo. (MACHADO, 2008)

#### 1.4.1 A Libras em uma perspectiva sócio-histórica

A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, mediações lógicas entre nós e os objetos que pertencem ao universo da experiência, permitindo, através desta faculdade, a produção dos significados. Esta competência permite ao ser humano, em qualquer instância, a produção de novos signos, de combinação entre signo e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no

processo de comunicação, como também no processo cognitivo. (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 201)

A capacidade que o ser humano tem de se expressar por meio de uma língua tem sido objeto de estudo de vários teóricos, em diversas perspectivas. Aqui trataremos de como essa capacidade, através do signo – produto de desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo –, ganha a importância necessária nos estudos sobre a língua de sinais em uma perspectiva sócio-histórica para compreender o processo de aquisição de língua mais acessível, no caso dos surdos, a Libras.

Vygotsky (1998) pontua que os signos são formações dinâmicas, seu desenvolvimento ocorre no plano individual, e eles se modificam à medida que a criança se desenvolve e obedece a um processo de maturação no aspecto cognitivo e linguístico desta. Fernandes e Correia (2012) ressaltam que as evidências da evolução dos conceitos no domínio da linguagem podem ser observadas a partir da fala da criança, que, desde a fase infantil até a adolescência, coincide com a do adulto apenas em sua referência objetiva básica, mas não no nível das referências conceituais dos significados. Uma mesma palavra terá significados diferentes para uma criança e para um adulto.

Vygotsky (1998) ressalta que o significado das palavras evolui, e essa evolução ocorre em função da maturidade psicológica, cognitiva e linguística do indivíduo. E essa maturidade vai ocorrer através da mediação, pois o homem, como sujeito cognoscente, se relaciona com os objetos do mundo da experiência através de entidades abstratas mediadoras, que são os signos, ou seja, representações do mundo da experiência que o circunda.

O conceito de mediação na teoria vygotskiana é de suma importância para compreender o desenvolvimento humano como processo histórico-social, pois o homem, como sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, que é feito através de recortes do real operados pelo sistemas simbólicos de que dispõe. (OLIVEIRA, 1993)

A mediação se origina no social, Oliveira (1993, p. 60) explica que,

se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social, isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma

ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Nesse sentido, para Vygotsky, o ser humano aprende gradativamente do mundo sociocultural um sistema simbólico importantíssimo para poder fazer os recortes da realidade e, dessa forma, organizar e ordenar a experiência aprendida, gerando, assim, as interpretações.

O conceito de mediação e internalização se apresenta como um processo fundamental no desenvolvimento cognitivo, uma vez que, para Vygotsky, esse desenvolvimento não ocorre de forma abstrata, desarticulado do contexto sociocultural dos indivíduos. Essa relação ocorre em nível dialético, entre os signos e o universo sociocultural e entre os signos e a mente interpretadora. (FERNANDES; CORREIA, 2012)

Os autores citados acima ressaltam ainda que, nessa perspectiva, se tem uma visão de homem como um ser capaz de produzir e operar signos, e essa capacidade se apresenta como um processo de desenvolvimento que obedece ao curso da maturação cognitiva e linguística dos seres humanos. Ressaltam que essa dependência dos signos às leis do desenvolvimento cognitivo pode ser explicada “pela compreensão de que há um desenvolvimento individual, independente da relação social objetiva que mostra que os significados de um signo se modificam à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”. (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 212)

A partir dessas considerações sobre a importância do signo como instrumento mediador no processo de linguagem do ser humano, é importante ressaltar que essa teorização é de extrema importância quando se trata da pessoa surda no que se refere ao processo de aquisição de linguagem, pois somente o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência possibilita ao sujeito surdo a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre novos signos e novos sentidos para os signos em jogo, garantindo seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, de forma plena.

Para Vygotsky (1998), a língua não é entendida como algo transmitido, ensinado e aprendido pela imitação. É resultado das interações sociais. A criança tem um papel

ativo no fluxo da comunicação de seu meio social. Ele afirma que, se uma criança estiver inserida em uma comunidade e utilizar uma língua em suas interações com os membros da mesma, isso servirá tanto para comunicar-se como para o seu desenvolvimento cognitivo, a partir da internalização desta língua. Partindo dessa premissa, infere-se que a língua de sinais permite que o surdo desenvolva-se cognitivamente, fazendo com que o mesmo possa expressar o conjunto de significados do mundo interior e exterior no qual ele está inserido. Portanto, a língua de sinais é o suporte necessário para o desenvolvimento cognitivo do surdo.

Lodi (2013, p. 167 -168), com base nas ideias de Bakhtin, pontua que “a linguagem, por sua natureza, em essência, social, desenvolve-se nas relações que estabelecemos com outro(s), nos diferentes contextos sociais nos quais somos inseridos; desse modo, para desenvolvê-la, devemos estar com outros que utilizem uma língua que nos seja acessível – no caso de crianças surdas, a língua de sinais”. Acredita-se que a presença do outro, daquele que tem domínio da língua de sinais – no caso dos surdos –, é fundamental para que estes possam se constituir como sujeitos na e pela linguagem.

Reforçando o caráter constitutivo da Libras para os sujeitos surdos, Gesser (2009, p. 76-77) afirma que

através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca – e é nesse sentido que a linguagem ocupa “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”. (Vygotsky, 1984, )

As funções psicológicas superiores aparecem em dois momentos no desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social (entre pessoas, no nível interpsicológico) e, depois, no nível individual (no interior da criança, no nível intrapsicológico). Portanto, o desenvolvimento vai do nível social para o individual. No caso de crianças surdas que nascem em meio a ouvintes, vários fatores estarão implicados na apropriação da língua mais acessível, que é a Libras.

Estudos têm sido feitos para compreender o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas. Segundo Kapitaniuk (2011), Goldin-Meadow (1985) foi uma das precursoras nos estudos de criações gestuais caseiras de crianças surdas sem exposição a uma língua de sinais. Os sistemas gestuais, que ela denominou sinais caseiros (home-signs ou língua de sinais primária), são produzidos espontaneamente e

exibem alguns traços de línguas naturais. Porém, antes mesmo desses estudos serem amplamente desenvolvidos, de L'Épée, um abade francês, constatou que duas de suas alunas, gêmeas, surdas congênicas, criaram uma espécie de linguagem gestual que partilhavam mutuamente. Observando suas alunas e adotando para o seu ensino parte do sistema por elas desenvolvido, o abade difundiu a possibilidade de um sistema autônomo, não baseado numa língua oral, mas sim baseado nas experiências visuais e cinésicas dos surdos. Essa prática e difusão deu origem à língua de sinais francesa que foi a precursora de outras línguas, como a língua de sinais americana e a língua de sinais brasileira (KAPITANIUK, 2011).

Apesar de os surdos terem intacta suas capacidades cognitivas, não contam com uma língua própria, acredita-se que isso ocorre por eles estarem inseridos em um ambiente social ouvinte. Nesse caso, surge a criação de um código gestual primário, que emana da necessidade de comunicar com seu meio. Esse processo é baseado nos princípios icônicos dos objetos-de-mundo que vão da sua percepção à sua representação através de movimentos corporais, manuais e expressões faciais dirigidos aos adultos. Isso não ocorre de forma natural, mas sim através de um processo de categorização da experiência. Esse movimento se organiza a partir da apreensão das formas e utilização dos objetos e dos comportamentos sociais percebidos pela criança. (KAPITANIUK, 2011)

Segundo Kapitaniuk (2011, p. 4), Vygotsky afirma que

esse processo pode ser representado pelo gesto de apontar. Ele se inicia na tentativa de pegar ou alcançar um determinado objeto, esticando sua mão para tocá-lo. Esse comportamento, dirigido ao objeto, pode ser interpretado por um membro da família que engendra uma reação, estabelecendo um significado primário da ação da criança sobre o objeto. Mais tarde, quando a criança associa o seu movimento à reação de resposta de sua família, ela começa dirigir esse movimento aos outros e, nesse sentido, o seu movimento torna-se um signo que é internalizado.

A criança ouvinte vai aperfeiçoar a capacidade cinésica com intenção de modificar a reação dos adultos, considerando que o comportamento destes pode se modificar através do uso dos signos. No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais – imagens sensoriais – que se encontram colados à singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Esse processo de internalização

do signo só poderá ocorrer à medida que o outro concebe uma mesma significação que é compartilhada social e culturalmente (KAPITANIUK, 2011).

Independentemente se surdo ou ouvinte, é através da língua que o indivíduo alicerça sua identidade dentro de uma sociedade, fator decisivo para o processo de interação social, em que compartilhar experiências com seus semelhantes constrói sua identidade e o coloca em posição de sujeito ativo. No caso dos surdos, esse processo se dá através da língua de sinais, daí a necessidade de reforçar a importância do aprendizado desta língua como primeira língua, pois esse aprendizado possibilitará ao surdo sua imersão em um universo linguístico que o capacitará a conceber o mundo a partir de um sistema simbólico mediado pelos signos que compõem sua realidade linguística.

#### 1.4.2 A Libras em uma perspectiva dialógica

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguística, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010, p. 126-127).

Observa-se que a língua é um instrumento de interação entre membros de uma comunidade, e ela só existe na relação dialógica, construída historicamente. O homem, para se constituir como tal, precisa se comunicar com seus pares, compartilhar experiências, interagir num dado contexto, e, para isso, utiliza a língua como instrumento de interação social que não é estática, mas evolutiva, mutável.

Os surdos se constituem como sujeitos históricos da mesma forma que os ouvintes, daí a importância da visão bakhtiniana sobre a língua, pois, a partir da língua de sinais, eles podem interagir socialmente com seus pares, trocar experiência, se relacionar afetivamente, dentre outros, apesar de, por muito tempo, a Libras ter ficado restrita a um grupo pequeno de usuários, pois havia uma predominância do Oralismo na educação do surdo que se estendia aos espaços fora do contexto educacional.

Portanto Geraldi (2010, p. 34) afirma que

a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, ela é a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições, porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se

trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem.

Na educação de surdos, essa posição está bem clara: enquanto não se der o valor devido à língua dos surdos, o processo educacional desses sujeitos será deficitário, pois como esses sujeitos podem apreender o mundo para interagir nele senão através de sua língua? Muitas vezes a escola relega a língua de sinais a segundo plano, acreditando que o surdo só precisa da língua de sinais em momentos específicos, descontextualizados. Mas isso é um equívoco, pois, como afirma Geraldi (2010), é necessário olhar a linguagem como um processo interativo e ininterrupto, onde a singularidade das interações verbais vai constituir o sujeito no processo educacional.

Para o referido autor, não há um sujeito pronto de um lado que se apropria de uma língua pronta do outro, os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo são produtos deste processo. Dessa forma, pode-se afirmar que o sujeito é social, pois a linguagem que usa, na particularidade de suas interações, “não é sua, mas também dos outros e é para os outros e com os outros que interage verbalmente. Trata-se sempre de sujeitos se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros.” (GERALDI, 2010, p. 36)

Porém isso só pode ocorrer com os surdos se a língua de sinais for realmente efetivada em todas as esferas sociais em que eles circulam, não apenas em momentos específicos, como se a língua fosse algo estático e sem importância no processo de sociabilidade e integração desses sujeitos na sociedade.

Quando Bakhtin afirma que o indivíduo toma consciência de si através do outro, a partir dos valores dados pelo outro, isso vem ao encontro de como o surdo se viu e se vê no mundo, por muito tempo a surdez foi classificada, pelos ouvintes, como um déficit que afetava a cognição e impossibilitava o surdo de qualquer tipo de aprendizagem. E isso acabou sendo incorporado por muitos familiares de surdos e até mesmo pelos próprios surdos, o que fez com eles acreditassem que realmente tinham problemas de aprendizagem e que, portanto, não tinham condições de utilizar uma língua própria, daí a necessidade de se oralizarem.

Outro ponto importante em Bakhtin é quando ele fala de mundos diferentes entre o outro e eu refletido em nossos olhos, mas, quando existem posições apropriadas, é possível diminuir essas diferenças, mas, para eliminá-las, é preciso que haja uma fusão entre esses dois polos – *o eu e o outro* – para que possam tornar-se um único ser.

Acredito que esteja faltando essa visão em relação ao surdo por parte dos ouvintes, as diferenças existem e sempre irão existir, porém, se estes conseguirem se colocar na posição dos surdos e se sensibilizarem para uma mudança nessa realidade, é possível que ocorram mudanças significativas na vida de todos, tanto na dos surdos como na dos ouvintes.

Ainda no sentido da dialogia, é importante ressaltar que o eu só existe se em relação ao outro, só se constitui em uma relação tensa e dinâmica com o outro, que lhe dará acabamento e completude (BAKHTIN, 2010). Segundo Faraco (2009, p. 84), o sujeito nasce e se constitui no interior da heteroglossia e de sua dialogização, e dessa atmosfera heterogênea ele, “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assumindo vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”. Dessa forma, Bakhtin diz que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros (FARACO, 2009).

Portanto, infere-se que a Libras deve se constituir como a primeira língua do surdo, para que os mesmos possam interagir com seus pares e com os ouvintes a partir de suas interações sociais em um processo dialógico, em que eles possam dizer de suas experiências e aprender com a experiência do outro, refletindo seu mundo interior e seu mundo exterior.

No processo de referenciação, tratado na teoria bakhtiniana, nas relações dialógicas, aparece duas operações simultâneas no uso dos signos utilizados no processo de interação verbal: eles refletem e refratam o mundo. Os signos podem apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazem sempre de modo refratado. Segundo Faraco (2009, p. 50)

*refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo. Nessa mesma direção, Medvedev dirá que “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias”.

No caso da surdez, essas verdades se multiplicam, dependendo da forma como se olha para a comunidade surda. Em função da heterogeneidade de suas práticas, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (muitas vezes contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nelas ocorrentes. Isso é bem perceptível na relação da sociedade com os sujeitos surdos. Dependendo do grupo social, a surdez ganha uma

ou outra dimensão, ora respeitada como fator identitário de uma comunidade, ora como fator deficitário de um grupo minoritário.

Ainda segundo Faraco (2009, p. 52), “a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão”. Percebe-se isso com muita clareza na forma como a língua de sinais vem sendo tratada ao longo de várias épocas, teve um primeiro momento em que ela foi bastante utilizada pela comunidade surda, posteriormente foi banida e em um terceiro momento foi retomada, porém ainda com muitas restrições, atualmente, vive um momento de tensão na dinâmica social, a legislação a legitimou como língua oficial dos surdos, porém a sociedade ainda não a acolheu integralmente, tratando aqui da Libras, especificamente.

Rajagopalan (2006, p. 42) afirma que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, uma vez que não há uma identidade fixa anterior e fora da língua, as identidades estão sempre em estado de fluxo, uma vez que a língua em si é uma atividade em evolução.

Dessa forma, assim como a sociedade muda e se transforma, a língua também passa por transformações, no caso da língua de sinais, ela vem passando por um processo evolutivo, pois, por muito tempo, ela foi usada em ambientes restritos, porém, com o passar do tempo, os sujeitos surdos retomam a luta por uma língua própria, através da qual possam se constituir como ser que tem uma identidade e uma cultura próprias, que será *refletida* através da língua que poderá ser *refratada* pelo outro, nas interações sociais, no seio das relações dialógicas.

#### 1.4.3 A especificidade da Libras

A Libras é a língua utilizada pelos surdos que vivem no Brasil. Diferentemente do português, que é oral-auditiva, ela é uma língua gestual-visual (ou visual-espacial) em que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial (PEREIRA ET AL., 2011).

Segundo Quadros (2004, p. 30), “as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação”. Isso legitima a língua de sinais, pois a mesma atende a todos os critérios linguísticos de uma língua

genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS, 2004).

Stokoe foi o primeiro pesquisador a se debruçar sobre a especificidade da língua de sinais. Na década de 1960, ele observou que os sinais não eram apenas imagens, mas símbolos abstratos, com uma complexa estrutura interior. A partir de suas pesquisas, comprovou-se que cada sinal apresenta três parâmetros: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro – orientação –, que se refere à orientação das palmas das mãos, foi acrescentado por Battison, em 1974 (PEREIRA ET AL., 2011).

Além dos parâmetros citados acima, posteriormente, traços não manuais, como expressão facial, movimento da boca e direção do olhar, foram acrescentados ao aspecto distintivo da língua de sinais. Hoje são cinco os parâmetros: configuração das mãos, localização, movimento, orientação das palmas das e traços não manuais.

Estudos sobre a língua de sinais americana, que irá refletir em todas as demais línguas de sinais, mostram que ela tem uma organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas orais, inclusive com um nível sublexical de estruturação interna do sinal, análogo ao nível fonológico das línguas orais, e um nível gramatical (morfofossintático), que especifica como os sinais devem ser combinados para formar frases e sentenças (PEREIRA ET AL., 2011).

A Libras obedece aos mesmos sistemas propostos para a língua oral, ela tem um sistema fonológico, que é o mais estudado porque este se diferencia significativamente da língua oral, em função de usar a mão e a visão.

Quanto aos aspectos fonológicos, os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Os sinais podem ser articulados com uma ou duas mãos, um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda. Os sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante. Sinais articulados com as duas mãos apresentam restrições ao tipo de interação entre as mãos (QUADROS, 2004).

Os principais parâmetros fonológicos da Libras são: locação, movimento e configuração das mãos. Na configuração das mãos, estas assumem a produção dos sinais, que podem ser da datilologia (alfabeto digital/manual) ou ainda outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos. Até o

momento, foram identificados sessenta e três configurações de mãos (LIRA E SOUZA, 2006; PIMENTA E QUADROS, 2007; PEREIRA, 2011). Cada configuração das mãos é responsável por um número de sinal.

Quanto ao aspecto morfológico, a Libras tem, assim como a língua oral, recursos para a formação de sinais compostos, por exemplo, igreja, escola, que são dois sinais que formam um. Ela também faz a derivação do substantivo em relação ao verbo. Com base em Pereira et al (2011) temos os seguintes exemplos, em língua portuguesa, *tem-se beber, bebida*; na Libras, aparece *sentar, cadeira, ouvir, ouvinte*, o verbo tem um movimento mais longo e não é repetido e o substantivo é mais curto e é repetido duas vezes.

Outro processo bastante frequente na Libras é a incorporação de argumentos, por conta de suas características visuais e espaciais. Nesse processo, aparecem a incorporação de numeral e a incorporação da negação, que é bastante produtiva na Libras.

Já em relação ao aspecto sintático, embora pesquisas sobre a ordem dos sinais apresentem S-V-O como mais frequente (QUADROS, 1999), Pereira et al. (2011) defendem que, nos surdos menos oralizados, o princípio utilizado parece ser o tópico-comentário.

## **1.5 A ESPECIFICIDADE DA ESCRITA DE SURDOS**

O aprendizado do português como segunda língua pelos surdos tem suas peculiaridades. Diferentemente dos ouvintes, os surdos não levam para a escola um conhecimento prévio sobre a língua portuguesa. Esses conhecimentos são e devem ser adquiridos na escola. A partir dessa demanda, a escola deve ter como tarefa primordial, na educação do surdo, a desmistificação da língua escrita, levando-o a entender o impacto social que esse aprendizado terá em sua vida, possibilitando, assim, sua inserção em práticas e eventos de letramento.

Porém o que tem se observado nas práticas pedagógicas é que a maioria dos encaminhamentos metodológicos utilizados na educação voltada para os surdos são os mesmos utilizados com os ouvintes, tendo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita, o que contribui para um afastamento do aluno surdo dessas práticas.

Berberian et al. (2006) enfatizam que o aprendizado da escrita pelos sujeitos surdos exige uma interferência sistematizada enorme, que ocorrerá por meio da língua

de sinais, possibilitando assim que o surdo compreenda essa língua como um novo sistema simbólico, cuja apropriação lhe dará condições de estabelecer novas relações de significação com o meio em que está inserido.

Guarinello (2007, apud SANTANA, 2007, p. 199) afirma que “o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor”.

Dessa forma, pode-se inferir que o processo de aquisição da língua escrita está baseado na interação com o outro, e nessa relação de parceria reconstruem-se os sentidos dos textos.

Santana (2007) enfatiza que é preciso entender a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte. E reforça que a língua de sinais, por ter uma estrutura diferente, faz a escrita da língua portuguesa ser realizada preferencialmente com palavras de classes abertas, como ocorre na língua de sinais. E é com base nessa língua que a língua interna do surdo “organiza” a escrita.

Dessa forma, ler e escrever está relacionado não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Esse fator deve ser considerado nas discussões da área de educação para que se possa aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes configurações textuais, proporcionando assim uma maior “imersão” do sujeito com a linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa.

Compreende-se que o processo de aquisição da escrita não é fácil, nem para sujeitos ouvintes, muito menos para sujeitos surdos, pois a escrita, na maioria das concepções educacionais vigentes, é tratada apenas como transcrição gráfica das unidades sonoras da fala, dando destaque para a discriminação perceptual. Esse pressuposto pode e deve ser questionado, pois, mesmo para alguém que ouve, essa relação (fala x escrita) é bastante complexa, porque não há uma relação unívoca entre unidade sonora e representação gráfica. O aprendizado da escrita não pode nem deve ser visto apenas como uma habilidade motora, ao contrário, deve ser encarado como um processo significativo no desenvolvimento do indivíduo, pois sua natureza é

bastante complexa, por constituir-se como uma representação sofisticada da realidade (VYGOTSKY, 1999).

Segundo Vygotsky (1999), as diversas atividades simbólicas utilizadas pelo indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento (gestos, desenho, brinquedo), são consideradas atividades que contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica, que culmina com a aquisição da língua escrita.

Vale ressaltar que as propostas educacionais para surdos, em uso, ainda se baseiam na relação oralidade/língua de sinais/escrita, com enfoque numa perspectiva pedagógica de ensino/aprendizagem, não percebem que a aquisição da escrita está no âmbito da linguística e, como tal, não se deve centrar apenas em métodos de aprendizagem, deve ir além, analisar os diversos aspectos que compõem o universo linguístico desses sujeitos. Porque o que se percebe é que, nessas abordagens, se acredita que a utilização de um método “correto” seria a garantia do sucesso na aprendizagem da escrita por parte dos surdos.

Cabe lembrar que a escrita para o sujeito surdo não é apenas mais uma modalidade da língua como o é para o sujeito ouvinte. Ao contrário, para o surdo, a aprendizagem da modalidade escrita representa um processo de alfabetização em outra língua, com diferenças específicas (sintáticas, morfológicas e fonéticas). Talvez isso justifique as “irregularidades” morfossintáticas presentes na escrita de surdos, pois elas estão relacionadas com as construções próprias da língua de sinais, com diferenças bastante significativas em relação ao português.

Ao falarmos de aprendizagem de uma segunda língua (no caso, o português na modalidade escrita para o surdo), não podemos esquecer que o desenvolvimento do indivíduo decorre das relações que são estabelecidas com outros desde muito cedo, através da língua, que é a responsável por sua inserção nas relações humanas e nas práticas sociais. No caso do sujeito surdo, o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma similar ao do ouvinte, desde que lhe sejam dadas as condições de acessar o ambiente linguístico através de uma língua que ele domine, neste caso, a língua de sinais. Caso contrário, o aprendizado da língua torna-se desinteressante e descontextualizado, acarretando graves problemas ao seu desenvolvimento linguístico.

Por conta dessa problemática, muitos teóricos da área da surdez (PEREIRA, 2012; SANTANA, 2007; FERNANDES, 2006, ARAÚJO & LACERDA, 2006; QUADROS, 1997;), defendem a necessidade de uma educação bilíngue desde cedo,

para que o indivíduo surdo se aproprie primeiro da língua de sinais, para que, em um momento posterior, apreenda a língua portuguesa na modalidade escrita, pois, segundo Vygotsky (1984, p. 84),

os resultados na aprendizagem de uma língua estrangeira dependem de certo grau de maturidade na primeira língua, na medida em que aprender uma segunda língua constitui-se em processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento.

Faz-se necessário que o sujeito surdo domine primeiro a língua de sinais (primeira língua) para só depois aprender o português na modalidade escrita (língua estrangeira ou segunda língua).

A partir do Decreto n.º 5.626/2005, a educação bilíngue aparece nos documentos oficiais, caracterizando “classes e/ou escolas bilíngues aquelas cujas línguas de instrução e do processo de aprendizagem e ensino são a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para os estudantes surdos” (LIMA, 2015, p. 77).

Nesse contexto do bilinguismo, Quadros (1997, p. 27) afirma que a “educação bilíngue propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar (...). Considera a língua de sinais como língua natural (língua materna) e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita”. Pois, segundo as concepções linguísticas, o sujeito surdo, quando usa e compreende sua língua materna, apresenta base linguística que lhe permite aprender uma segunda língua, seja esta outra língua de sinais ou uma língua oral e/ou escrita. Neste caso, a escrita passa a ser o canal visual da língua portuguesa, uma vez que para os surdos não há uma relação entre os sons e os sinais gráficos, a escrita é percebida visualmente (QUADROS, 1997).

Segundo Lacerda e Lodi (2009), é necessário que o surdo seja inserido na educação bilíngue desde a infância para que a apropriação da língua não seja comprometida. Sendo assim, “estes sujeitos devem interagir com interlocutores usuários da língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua possível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’” (LACERDA & LODI, 2009, p. 12).

A língua de sinais ocuparia na vida do surdo o que a fala desempenha na vida do ouvinte, uma forma de mediação entre a aprendizagem de primeira língua e do português escrito. Muitos autores acreditam que, para se aprender a escrever, é

necessário saber falar, porém, no caso dos surdos, Fernandes (2003, p. 47) defende a aprendizagem da escrita sem necessariamente passar pela oralidade.

No que se refere ao fato específico da aprendizagem da escrita, ou seja, do domínio de um código escrito que reproduza uma língua oral-auditiva em seu funcionamento, ouvir, algumas vezes, até atrapalha: o que faz uma criança, nessa fase, perguntar se “beleza” se escreve com “s” ou com “z”? [...]. Concluímos que este percurso é natural à criança de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som na fase de aprendizagem da escrita [...] a ausência do requisito “som” para o letramento das crianças surdas traz uma série de vantagens no aprendizado, a começar pelo prazer pela descoberta do que é leitura, simplesmente desconhecendo o que seria ter de ultrapassar a barreira técnica da elaboração das construções sonoras das palavras [...] não é a consciência dos sons, em si mesmos, nem a forma como eles se combinam, os responsáveis pela aquisição da língua, mesmo para as crianças ouvintes.

A partir dessa afirmação, reitera-se que a relação fala x escrita não é tão simples como alguns querem fazer parecer, como se houvesse uma combinação perfeita entre essas duas modalidades de língua que garantisse o sucesso de uma ou de outra em qualquer contexto e por qualquer sujeito.

Esse aprendizado não precisa ser envolto em mistério, deve ser o mais natural possível, pois, se houver a inserção em práticas discursivas que envolvam a Libras, o aprendizado de outra língua será muito mais tranquilo, porque é a partir da primeira língua que o sujeito produz sentidos, estabelece relações com o meio em que vive.

Lodi (2010) defende que a aprendizagem da língua escrita pelos surdos ocorra por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas delas constitutivas. Dessa forma, os surdos podem se apropriar da escrita em português a partir da primeira língua, construindo seus próprios sentidos, a partir de sua própria leitura de mundo.

Os surdos, assim como os ouvintes, precisam de conhecimento de mundo para que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido (LANE, HOFFMEISTER E BAHAN, 1996).

Pereira (2017) ressalta que é necessário que haja uma mudança na forma como a escrita de surdos é trabalhada nas escolas brasileiras, em que a preocupação maior é com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, deixando de lado o uso da escrita como prática social mais ampla, dificultando dessa forma o uso efetivo da língua.

Para Pereira, (2012, p. 238), é por meio da língua de sinais que “os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português”.

O que se tem observado no processo de ensino da escrita tanto de surdos quanto de ouvintes é o que vai ao encontro do que diz Soares (2010, p. 81):

o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor/leitor, de intersubjetividade, e de *aprendizagem* de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é “prestação de contas” do autor e leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo; que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor, porque um e outro se negam como sujeitos, na escrita/leitura do texto”.

Infere-se que o processo de aprendizagem da escrita que ocorre na escola voltada para o aluno surdo não deve se ater apenas a questões estruturais da língua, mas deve considerar esse aprendizado a partir de uma perspectiva funcional voltada para as funções sociais da escrita, levando em consideração vários aspectos, como o contexto social em que os surdos estão inseridos, o contexto cultural escolar, o contexto linguístico, dentre outros que irão determinar os sentidos que a escrita terá para esse sujeito.

Fernandes (2006, p. 5) enfatiza que o processo de letramento dos alunos surdos deve ocorrer a partir da “apropriação da leitura e da escrita em práticas significativas, a fim de responder às diferentes demandas sociais”, sem esquecer que o acesso do aluno surdo na escrita ocorrerá de forma visual, em que os sentidos apreendidos serão mediados pela língua de sinais.

A autora destaca ainda que as dificuldades encontradas pelos surdos em suas produções textuais se assemelham a produções de estrangeiros falantes de línguas cuja estruturação gramatical se diferencia do português, como é o caso de chineses, norte-americanos e alemães, no que diz respeito ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, entre outros aspectos. Segundo ela, essas semelhanças só reforçam que “não é apenas o fato de o surdo não ter acesso a informações auditivas no português o que interfere em suas produções escritas, mas principalmente o fato de sua

língua-base – a Libras – estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva” (p. 9).

É importante frisar dois aspectos trazidos por Fernandes (2006) sobre a singularidade da escrita do surdo: a língua de sinais organiza a lógica das ideias dos surdos e se reflete nos textos produzidos por eles, apesar de a autora enfatizar que esse aprendizado é flexível e passa por metamorfose, em que o aprendiz passa por várias etapas, e que esse percurso, que tem a língua materna como ponto de partida (língua-base) e a segunda língua como ponto de chegada (língua-alvo), é denominado de **interlíngua**.

Segundo afirma Brochado (2006), esses estágios mostram que a aprendizagem é um processo ativo em que os alunos surdos apresentarão muitos estágios de interlíngua no aprendizado do português, seus textos se modificarão progressivamente, suas características não mais representam a língua-base, mas ainda não representam a língua-alvo.

É necessário que as ações mediadoras da escola sejam efetivas, para que o aluno passe de um estágio a outro, “de modo que suas produções escritas tornem-se cada vez mais distantes da Libras e se aproximem, cada vez mais, em forma, conteúdo e função da língua portuguesa” (FERNANDES, 2007, p. 9).

O outro aspecto diz respeito às metodologias inadequadas utilizadas na escola para a aprendizagem da escrita por alunos surdos. As experiências de escrita vivenciadas na escola pelos alunos surdos são dissociadas de sua realidade de aprendiz de segunda língua, acarretando sérios prejuízos no processo escolar desses sujeitos nas últimas décadas (FERNANDES, 2007).

Em função desses entraves encontrados na educação de surdos no Brasil, observa-se uma singularidade na produção escrita deles, que muitas vezes é denominada como erro, aberrações, dentre outros. Fernandes (2007) elenca algumas dificuldades recorrentes na produção textual de sujeitos surdos analisados por vários pesquisadores da área.

## QUADRO 02- SÍNTESE DAS DIFICULDADES NA ESCRITA PELOS ALUNOS SURDOS

SÍNTESE DAS DIFICULDADES NA ESCRITA PELOS ALUNOS SURDOS		
Aspectos da língua portuguesa e conhecimentos envolvidos	Características da escrita dos surdos	Exemplos
<p><b>Ortografia</b></p> <p>Emprego de letras adequadas em contextos fonéticos em que há mais de uma possibilidade de grafia, como g ou j, s ou z, am, an ou ã.</p>	<p><b>Boa incorporação das regras ortográficas</b>, pela excelente capacidade para memorização visual das palavras. Por memorizarem as palavras na globalidade, podem ocorrer trocas nas posições das letras.</p>	<p><i>Froi (frio) Barisl (Brasil)</i>  <i>Frime (firme) perto (preto)</i>  <i>Esprimenta (experimenta)</i></p>
<p><b>Acentuação</b></p> <p>Identificar a sílaba tônica.</p>	<p>Dificuldade em proceder à acentuação, por exigirem a consciência sonora das palavras.</p>	<p><i>Medico (médico)</i>  <i>Ônibus (ônibus)</i></p>
<p><b>Artigos</b></p> <p>Conhecimento de gênero das palavras (masculino/feminino).</p>	<p>São omitidos Ø ou utilizados inadequadamente</p>	<p>*<b>A avião</b> viajar o <b>frança</b> Brasil.  (O time do Brasil viajou de avião para França)  *Eu vi o televisão.</p> <p>*<b>O aglomeração</b> da distribuição do fluxo financeiro que vem do sul (...)</p> <p>*Antigamente <b>Brasil</b> sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para Ø mundo inteiro.</p>
<p>Elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros)</p>	<p><b>O uso inadequado e a ausência de conectivos, como as conjunções e preposições</b>, são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras.</p>	<p>Eu gosta não Ø (de) homossexual, só gosta <b>tem</b> Ø (de) mulher (...)  fala tenho eu camisinha vai transar. Depois Ø (do) esperma camisinha joga <b>de</b> (no) lixo.  Eu precisa Ø (de) camisinha, mulher precisa Ø (de) camisinha Ø (na) mochila.</p> <p>A Gabriela chorar Ø (porque) fugir cachorro.</p>

		<p>Eu não fumo, nunca esprimenta porque faz mal Ø (aos) pulmões, ficar preto como carvão.</p> <p>Eu quase sempre jantar fora, eu peço Ø (para) o garçon preferir <b>de</b> mesa sem fumo.</p> <p>A cidade de São Paulo <b>que</b> (onde) é proibido fumar no bares e restaurantes é lugar só fechado.</p>
<p><b>Concordância nominal</b> Conhecimento de gênero e número.</p>	<p>Em Libras, a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais e não com mudanças na morfologia da palavra. Assim, é comum que os surdos apresentem dificuldades nesse aspecto.</p>	<p><b>Eu boa</b> HIV <b>limpo</b> exame de sangue, exame de fezes, exame de urina.</p> <p>Eu viu <b>o televisão</b>.</p> <p>Eu vi televisão <b>muito pessoa</b> tem AIDS.</p> <p>A minha mamãe faz <b>uma bolo</b> chocolate bom.</p> <p>(...) a companhia de cigarros que mostram o aviso simples e <b>o outro propaganda</b> que mostram que vende o cigarro.</p> <p>Eu sempre sair minha namorada, na cinema.</p> <p>Por isso qualquer pessoa que tem nesta doença pode trabalhar em qualquer lugar mas <b>as pessoas doentes</b> ficam a cada vez mais <b>fracos</b> e perdendo <b>muitos pesos</b> por isso ficam sem emprego ou então <b>os pessoas</b> fica com medo de pegar nesta coisa e os mandam ir embora.</p>
<p><b>Concordância verbal</b></p>	<p>Uma vez que na Libras a flexão de tempo, modo e pessoa ocorre por mecanismos discursivos</p>	<p>Nós pego muito AIDS, <b>precisar</b> exame de sangue.</p>

	<p>contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os surdos.</p> <p>Há uma tendência de que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas.</p>	<p>O Brasil <b>ganhar</b> um bola.</p> <p>O ano do Penta eu <b>ganhar</b> camiseta do Brasil.</p> <p>Você <b>precisar ter</b> camisinha.</p> <p>Eu <b>comei</b> um coca-cola de pissa (pizza).</p> <p>Eu <b>viu</b> muito rio.</p> <p>Eu <b>ver</b> televisão um homem ensina AIDS ajuda nosso pessoa aprender precisa camisinha muito cuidado AIDS.</p> <p>Deus <b>ver</b> dó problema muitos são povos AIDS.</p> <p>Eu <b>gosta</b> não Homossexual, só gosta tem mulher fala tenho eu camisinha vai transar depois esperma camisinha joga de lixo.</p> <p>Eu <b>viu</b> o televisão.</p> <p>Eu sempre <b>sair</b> minha namorada (...) também <b>viajar</b> junto.</p> <p>(...) eu quase sempre <b>jantar</b> fora eu peço o garçon <b>preferir</b> de mesa sem fumo.</p> <p>(...) no sul tem muita coisa <b>pagar</b> por isso eles esprestou (emprestou), agora não tem <b>pagar</b> para norte só juro (...) porque eles esprestou <b>precisar</b> para ajuda no povos.</p>
<p><b>Verbos de ligação</b></p>	<p><b>Omissão frequente dos verbos SER, ESTAR, FICAR, por</b> inexistirem em Libras. O resultado serão construções atípicas,</p>	<p>Eu casado pé no calor. (Eu fiquei cansada de andar a pé neste calor)</p>

	geralmente interpretadas como enunciados telegráficos.	Você bonito bom Alessandra. (Você é boa e bonita, Alessandra)  O papai doente AIDS. (O papai está doente de AIDS)
<b>Organização sintática</b> Conhecimento da ordem convencional do português S-V-O.	Os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. Pela interferência da Libras, podem ocorrer inversões, como OSV e OVS.	<b>O S V</b> Curitiba boa passear # vi. (Eu vi que é bom passear em Curitiba)  O menino # vi televisão camiseta do Brasil. (Eu vi um menino com a camiseta do Brasil na TV) 9 - Ronaldinho torcer o Brasil. (Eu torci para o Ronaldinho, camisa 9 do Brasil)  <b>O V S</b> O futebol joga Brasil. (O Brasil joga futebol) Rua XV de Novembro, andar #. (Eu ando na Rua XV)  bonito é Jardim Botânico.  <b>S V O</b> Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983. Eu viu muito rio.  O André viu Jardim Botânico.
<b>Negação</b> Em português, a negação se faz com a utilização do advérbio NÃO, junto ao verbo.	Em decorrência de na Libras a negação poder ocorrer após o verbo, esta particularidade pode se ver refletida em alguns textos.	Eu quero <b>não</b> gosto sexo Conhece não AIDS. (Não conheço)  Nós amigos <b>tem não</b> AIDS.  Flávio <b>tem não</b> AIDS.  Ruim <b>não</b> Quatro Barras anos

		1992.
--	--	-------

Fonte: (FERNANDES, 2007).

### 1.5.1 A escrita de sinais: um caminho possível?

Diante de vários estudos sobre a especificidade da escrita do sujeito surdo, que utiliza português na modalidade escrita, alguns pesquisadores (STUMPF, 2013; NOBRE, 2011; SILVA, 2009; CAPOVILLA, 2000) trazem outra possibilidade de escrita, que pode promover e acrescentar à comunidade surda uma forma de produção de escrita própria, condizente com os sinais gerados na língua de sinais.

No Brasil, apesar de a legislação estabelecer que a Libras é o meio de comunicação das pessoas surdas, o surdo precisa aprender o português na sua modalidade escrita, o que tem sido uma grande preocupação na educação de surdos, pois a escrita em português, na maioria das vezes, é vista como um mero código ou meio homogêneo de representar uma suposta oralidade.

Nesse cenário, através dos estudos do professor Antonio Carlos Rocha Costa e da professora Márcia Campos, ambos da PUC-RS, que tiveram continuidade com as pesquisas de Marianne Rossi Stumpf, surge no Brasil, na década de 1990, uma forma de escrita que é pouco difundida, a escrita de sinais, baseada no SignWriting.

O SignWriting foi criado em 1974, por Valerie Sutton, para escrever danças, posteriormente os dinamarqueses que trabalhavam com língua de sinais solicitaram que ela registrasse a língua de sinais com base no mesmo sistema. O *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais. Esse sistema pode registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada. Por ele representar unidades gestuais, faz com o *SignWriting* possa ser aplicado a qualquer língua de sinais do mundo, e, para usá-lo, é preciso saber usar bem uma língua de sinais. Ressalta-se que cada de língua de sinais irá adaptá-lo a sua própria ortografia. (STUMPF, 2017)

Stumpf (2017, p. 60) afirma que

a escrita de sinais é muito importante para nós, porque é a forma própria de escrever a língua de sinais. A comunidade surda que utiliza

a língua de sinais merece ter também a sua escrita. Da mesma forma, as crianças devem escrever os sinais, uma vez que usam a língua de sinais.

A escrita de sinais seria a forma de representatividade mais adequada da língua de sinais, pois usa a mesma estrutura, ao contrário do português, que tem uma estrutura diferente, até porque a Libras e o português são línguas diferentes, cada uma com seu sistema de escrita específico.

Ainda segundo Stumpf (2017, p. 60),

a criança ouvinte, quando vai para a escola, já conhece o significado das palavras. Quando ela aprende a ler, sabe o que as palavras significam, pois o português escrito apresenta características da fala, assim como se fosse um retrato. Quando aprende a ler, a criança ouvinte vê esse retrato e o reconhece. Por outro lado, a criança surda não houve a fala da família. Então, ela vai para a escola, aprende a ler, mas não consegue entender o que as palavras representam, ela não consegue reconhecer o retrato porque antes não ouviu a palavra associada à ação ou ao objeto. Por isso, o surdo parece, mas não entende o significado.

Para a autora, os surdos precisam de uma escrita que represente os sinais visuoespaciais com os quais se comunicam e não uma escrita que reproduz os sons que não conseguem ouvir. Nesse sentido, Stumpf (2017) defende o uso da escrita de sinais, que é pouco utilizada pela comunidade surda, mas que pode ser uma forma interessante e participativa de os alunos surdos trabalharem as duas escritas de forma aprofundada e acessível.

Diante dessa escrita de sinais, Stumpf (2017) reforça que é necessário que essa escrita seja inserida no currículo das escolas, pois isso possibilita o aprendizado da língua de sinais brasileira, uma vez que, ao procurar pela melhor grafia de um sinal, se exercita bastante a aprendizagem de sinais, enriquecendo dessa forma o aprendizado da Libras. Outro ponto importante é que a escrita de sinais não será um componente facilitador somente para o surdo, mas também para o ouvinte, pois é um reforço importante poder anotar.

Capovilla e Raphael (2001) afirmam que o SignWriting é um instrumento a serviço do funcionamento cognitivo do surdo, de tal forma que os surdos podem se beneficiar da representação escrita de sua língua da mesma forma que o ouvinte se beneficia da escrita alfabética. Assim, “para alcançar a escrita do português, o surdo teria como conhecimento de base uma primeira língua escrita: a escrita dos sinais. O

aprendizado do português escrito seria, então, um objetivo posterior a ser alcançado, o objetivo imediato seria o aprendizado da representação escrita da Libras”. (SILVA; BOLSANELLO, 2014, p. 137)

Stumpf (2017) salienta que a escrita de sinais possibilita ao surdo o poder de construção e desenvolvimento de sua cultura, permitindo escolhas e participação no mundo civilizado, no qual os surdos têm ficado à margem sem poder se apropriar dessa representação. Ela ressalta que, “durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação”. (STUMPF, 2017, p. 60)

Buscando compreender o processo de aprendizagem da escrita por parte dos surdos a partir de sua identidade e sua cultura, procura-se argumentos que serão encontrados nas teorias de aquisição de segunda (L2), com enfoque na formação de estrutura de interlínguas, a qual é utilizada para explicar as representações linguísticas que os falantes formam ou como essas representações mudam ao longo do tempo em um processo de aquisição bilíngue (FINAU, 2004).

Apoiando-se na teoria de interlínguas, pode-se inferir que a representação da escrita da própria língua, no caso dos surdos, da língua de sinais, possibilitará a esses sujeitos uma aprendizagem mais eficaz de outra escrita como segunda língua, no caso, a escrita em português. Pois acredita-se que o conhecimento da organização estrutural de um sistema escrito de língua materna possa subsidiar a aprendizagem de segunda língua. Daí a importância da escrita de sinais na educação de surdos, pois segundo Stumpf (2017),

a escrita de sinais apresenta todas as possibilidades de registro de qualquer outra forma escrita. Nós podemos escrever em sinais produções literárias, dramatizações, histórias infantis, poesias, piadas e também registrar nossa própria história. Além de tudo isso, a escrita de sinais é fundamental para entendermos melhor a gramática da Libras e, inclusive, as gramáticas de outras línguas, como a do português, por exemplo.

Na defesa do aprendizado da escrita de sinais no processo de alfabetização de crianças surdas, Stumpf (2009) ressalta que a aprendizagem dessa escrita, segundo sua experiência, acrescenta dois componentes fundamentais ao processo de alfabetização que, habitualmente, não se evidenciam quando a alfabetização em língua oral é desenvolvida com as crianças surdas:

1 – O aspecto afetivo – A criança surda, quando se depara com a aprendizagem do SignWriting, sente-se gratificada, sente-se feliz. O reconhecimento de que sua língua de sinais também é importante, também pode ser escrita, a relação que se estabelece entre os colegas para cooperar e trocar conhecimentos, as produções animadas, o poder contar em casa que são possuidores de um conhecimento reconhecido pela escola são fatores, entre outros, de apropriação de um sentimento de autoestima, do qual elas muitas vezes carecem, e de empenho em aprender.

2 – O aspecto de evolução na aprendizagem – A rapidez com que elas conseguem adquirir o sistema, começam a ampliar seu sinalário e a construir mensagens faz com que se sintam estimuladas a avançar. As dificuldades que encontram são dificuldades possíveis de serem superadas, ao contrário das encontradas na escrita da língua oral, que ensinada aos surdos, com os mesmos métodos que aos ouvintes, não respeita o raciocínio nem a identidade da criança surda. (STUMPF, 2009, p.28)

Observa-se que os aspectos salientados por Stumpf são significativos no processo de alfabetização das crianças surdas e não podem ser desconsiderados pela escola em um momento tão importante no processo de formação da criança.

Reforçando a importância da escrita de sinais para o aluno surdo, Dallan e Mascia (2012, p. 46) salientam que

o aprendizado de uma língua visual escrita permite ao aluno surdo falante de Libras uma possibilidade ainda maior de trocas simbólicas, exercitando e provocando ainda mais a capacidade representativa dessas pessoas, organizando e sistematizando coordenações mentais cada vez mais elaboradas, já que a escrita é em sua própria língua. A língua de sinais, no contexto da surdez, atua inicialmente enquanto meio organizador do pensamento e, conseqüentemente, das interações comunicativas. A proposta de grafia da Libras no sistema SignWriting vem completar o processo educacional do aluno surdo falante de Libras, em uma proposta que visa à ampliação de seu conhecimento do mundo, possibilitando o uso de materiais escritos em sua própria língua, através de materiais didáticos visando a esse fim.

Apesar de a escrita de sinais não ser tão conhecida, até mesmo pela comunidade surda, os estudos realizadas por alguns pesquisadores (STUMPF, 1996; DALLAN & MASCIA, 2012; NOBRE 2011; SILVA, 2009; CAPOVILLA 2000; WANDERLEY, 2012) trazem resultados significativos, mostrando que essa escrita pode sim ser uma possibilidade de aprendizagem de uma escrita mais identitária do surdo.

## **CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Saliento que a mesma se caracteriza por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, apresento também o contexto e os sujeitos que participaram desta investigação. Em seguida, discorro sobre os métodos de geração de dados adotados neste estudo – questionário sociocultural, produção textual, vivências de leitura, diário reflexivo e entrevista semiestruturada. Finalizando, descrevo como foi realizada a geração de dados neste trabalho.

Vale ressaltar que ao longo de minha pesquisa, utilizei um diário de campo para registrar as conversas informais que ocorriam antes e após as atividades de geração de dados.

### **2.1 O TIPO DE PESQUISA**

Nesta investigação, optei pela pesquisa qualitativa. Essa escolha se dá no sentido de explorar a realidade humana e a vida social situada em um contexto específico, tentando interpretá-las e entender os significados que as pessoas dão a elas (CHIZZOTTI, 2014). Ainda segundo Chizzotti, trabalhar nessa ótica da pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente serão perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). Infere-se que o pesquisador, dentro dessa perspectiva, deve ter um cuidado especial na hora de analisar os dados, para que possa extrair destes o máximo de informações neles contidas, permitindo um nível de credibilidade bastante significativo.

Considerando que esta pesquisa se encaixa na abordagem qualitativa, isso possibilita recorrer “a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 22) e o acesso a uma diversidade de fontes.

A pesquisa qualitativa, entendida como “um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), permite ao pesquisador entender essa realidade de uma forma mais profunda.

Quanto ao desenho da pesquisa, optou-se por utilizar o estudo de caso para investigar a complexidade da produção textual em português pelos sujeitos surdos, uma vez que possibilita “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57). Possibilita também a utilização de diferentes instrumentos de geração de dados. Essa escolha justifica-se pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo, com características bastante significativas para o tipo de estudo a ser realizado. De acordo com Meksenas (2002, p. 118-9), o estudo de caso

conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

Segundo Lüdke e André (2015), o estudo de caso possibilita ao pesquisador uma apreensão mais completa do objeto através de um contexto específico. Isso implica a condição de que é necessário conhecer com profundidade o problema a ser investigado e todas as suas especificidades. Acrescentam ainda que nesse tipo de estudo é necessário “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 22).

Outra característica significativa do estudo de caso é a possibilidade de a realidade ser vista de diferentes perspectivas, permitindo que “o leitor possa chegar às próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, P. 23).

As referidas autoras afirmam ainda que o estudo de caso se destaca de outros tipos de pesquisa, por ser “a compreensão de uma instância singular” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 25), fazendo com que o objeto investigado nesse tipo de pesquisa seja único, pois o mesmo retrata uma realidade singular que é multidimensional e historicamente situada, onde cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LÜDKE e ANDRÉ, 2015).

Diante de todas essas características do estudo de caso elencadas, apoio-me em Gil (2008), que afirma que este poderá servir para se compreender fenômenos sociais complexos, como é caso deste estudo.

Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, fiz a submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP. O resultado veio em

forma de parecer, emitido pelo CEP PUC-SP sob o número 2.273.663, o qual aprovou a pesquisa do ponto de vista ético.

## **2.2 CONTEXTO DA PESQUISA**

A geração de dados ocorreu a partir do convite feito a cinco surdos, professores de diferentes instituições de ensino da cidade de Macapá. Esses surdos atuam, na sua maioria, como professores contratados por tempo determinado (professores temporários), tanto na esfera estadual como na municipal. Todos concordaram em participar da pesquisa espontaneamente. Com este grupo, ficou acordado que utilizaríamos cinco instrumentos de geração de dados, que seriam os seguintes: um questionário sociocultural, uma produção textual discursivo-argumentativa com tema sugerido, a entrevista, a vivência de leitura, e o diário reflexivo. No entanto, no decorrer da pesquisa, fui percebendo que não conseguiria reunir os cinco participantes para as vivências leitura, o que inviabilizou a investigação com todos os participantes iniciais. Por conta de uma série de contratempos, como falta de tempo, desencontros, trabalho etc., tive de reduzir o número de participantes, ficando apenas com três deles. Esses entraves criam um clima de angústia no pesquisador, apesar de que o mesmo deve prever esse tipo de problema, uma vez que lidar com seres humanos implica essa imprevisibilidade. Apesar desses entraves, o pesquisador deve procurar caminhos outros que possibilitem a execução das atividades previstas no planejamento da pesquisa, sem comprometer a qualidade da geração dos dados.

Com o grupo já definido, realizei o primeiro encontro, no dia 10/01/2017, momento em que expliquei como seriam realizadas as vivências de leitura, a elaboração do diário reflexivo, e a entrevista. Além disso, nessa data apliquei o questionário e definimos o que faríamos no decorrer da geração dos dados. Acertamos, assim, que faríamos as vivências de leitura em grupo, com os três participantes. No dia 17/01/2017, realizei a primeira vivência, com apenas dois surdos, pois a terceira não pode comparecer, por ter outro compromisso. Realizei, porém, essa vivência com ela em um momento posterior. Essas vivências ocorreram a partir da leitura de um texto, em que eles liam e diziam o que compreendiam, falavam das dificuldades encontradas no texto, pontuavam as coisas que achavam interessante e, posteriormente, elaboravam o diário reflexivo com base na experiência vivida naquele momento. A partir desse primeiro encontro, percebi que não conseguiria fazer as próximas vivências com os três juntos e,

juntamente com minha orientadora, decidi fazer somente com dois participantes. E a partir do dia 06/02/2017, passei a fazer as demais vivências com os dois surdos juntos.

Essas dificuldades só me motivaram a fazer essa geração de dados com mais afinco, até porque, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, deve-se considerar a dinamicidade dos eventos que envolvem o ato de pesquisar, uma vez que o contexto social pelo fato de não ser estático, vai determinar o grau dessa dinâmica.

Vale ressaltar que toda a geração de dados foi realizada com a presença de intérprete de Libras, uma vez que todos os participantes da pesquisa são surdos e a mesma foi filmada.

### **2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O universo da pesquisa se constituiu, assim, de dois sujeitos surdos graduados, da cidade de Macapá, no Amapá. A seleção dos sujeitos desta pesquisa foi feita de acordo com o aceite dos surdos para participarem, e os mesmos não poderiam ter nenhuma deficiência associada.

A escolha em relação aos surdos participantes ocorreu por razões como:

- 1 Serem professores de Libras. Queria entender como eles utilizavam a escrita em sua prática profissional e que escrita seria essa;
- 2 Trabalharem com alunos surdos e alunos ouvintes..
- 3 Terem surdez profunda;
- 4 Serem graduados e pós-graduados.

A partir de agora, apresento os participantes da pesquisa, para os quais, a fim de garantir o sigilo dos mesmos, usarei nomes fictícios. Os dois participantes foram nomeados nesta pesquisa como Helton e Viviane.

Viviane tem 42 anos, é licenciada em Pedagogia com especialização em Educação Especial, atua como professora de Libras no Estado e no Senac, ministrando cursos livres de Libras. Nasceu surda e sua surdez é profunda. É filha de pais ouvintes. Frequentou o jardim de infância a partir dos seis anos. Em Língua Portuguesa, alega que seu processo de alfabetização foi precário, se considera pouco alfabetizada, segundo ela, esse processo começou por volta dos nove anos, através da oralização, e só teve seu primeiro contato com a Libras aos 30 anos, através de uma amiga. Só teve intérprete na faculdade. Sua família não gosta da Libras e, em função disso, nunca aprendeu a usá-la, nem para se comunicar com ela. A Viviane conta que aos nove anos foi levada para uma

escola de surdos em Belém do Pará para aprender a falar. Nessa escola, os surdos eram proibidos de usar os sinais, e, para isso, suas mãos eram amarradas. Atualmente, usa a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, faz pouca leitura labial, mas, assim como Helton, tem grande dificuldade para se comunicar em órgãos públicos.

Helton, tem 30 anos, é licenciado em Letras Libras e em Filosofia, é especialista em Libras: interpretação/tradução, atua como professor no curso de Letras Libras da Faculdade Atual e trabalha como professor de Libras no município. Filho de pais ouvintes é surdo de nascença, tem surdez profunda. Frequentou a pré-escola a partir dos três anos, foi alfabetizado em português aos cinco anos através do método oral, só aos nove anos teve contato com a Libras na escola. Durante sua formação escolar só teve intérprete a partir do ensino médio. Atualmente usa a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, seus familiares usam a libras para se comunicar com ele. É pouco oralizado, faz leitura labial, mas afirma que tem muitas dificuldades para se comunicar em órgãos públicos.

#### **2.4 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS**

Para a geração de dados do presente estudo, utilizei alguns instrumentos que julguei necessários para a realização da proposta de investigação. Usei o questionário, a produção textual, vivência de leitura, o diário reflexivo e a entrevista semiestruturada. A escolha por esses instrumentos de geração de dados foi feita, primeiramente, por possibilitar ouvir a voz, em língua de sinais ou escrita, dos participantes da pesquisa e por serem métodos introspectivos (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994; MOITA-LOPES, 1994; NUNAN, 1992) que possibilitam ao pesquisador observar e fazer uma reflexão sobre pensamentos, sentimentos, motivações, sobre os processos racionais e estados mentais que irão determinar nossos comportamentos (NUNAN, 1992). Considerando que os métodos introspectivos englobam relatórios verbais e escritos, registros introspectivos e retrospectivos, diários, anotações de campo, entrevistas e questionários (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994), eles se tornam importantes instrumentos, no sentido de permitir que se tenha uma compreensão maior de como os sujeitos se sentem em relação a determinadas problemáticas envolvendo suas práticas educacionais e sociais e como eles constroem sentidos a partir dessas práticas.

Em uma sequência cronológica, primeiramente, apliquei o questionário e realizei a atividade de produção textual de um texto dissertativo-argumentativo e,

posteriormente, realizei as vivências de leitura, o diário reflexivo e, para finalizar, realizei a entrevista.

#### 2.4.1 Questionário

Gil (2008, p. 121) caracteriza o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. No caso deste estudo, é a técnica que vai possibilitar obter as informações necessárias para análise do perfil sociocultural dos participantes, pois é necessário compreender as dimensões sociais em eles estão inseridos, para uma posterior compreensão das especificidades que irão aparecer em sua escrita em Língua Portuguesa.

Através desta técnica, procurei saber qual a idade, a escolaridade, a formação específica e a profissão. Se trabalham atualmente e em quê. Se são filhos de pais ouvintes ou surdos. Qual a escolaridade e a profissão dos pais. Se nasceram surdos ou adquiriram a surdez a partir de alguma patologia. Qual o tipo de surdez e se tem alguma patologia associada.

Também através desse questionário (APÊNDICE B), procurei investigar se eles tinham frequentado a pré-escola ou o jardim de infância e com que idade. Procurei também saber: a) com que idade eles foram alfabetizados em português e em Libras; b) como eles tiveram contato com a Libras; c) se eles consideram e usam a Libras como L1 ou L2; d) se a família usa a Libras para se comunicar com eles; e) se tiveram intérprete durante seu percurso escolar e a partir de que nível/seguimento; f) se são oralizados; g) se fazem leitura labial; h) como eles se comunicam nos órgãos públicos e, por fim, i) como eles veem a Língua Portuguesa e a Libras em suas vidas cotidianas.

A partir das informações obtidas através dessa técnica, pretendi ter um conhecimento prévio sobre quem são os participantes do meu estudo, para poder olhar a partir de uma perspectiva específica e não cometer equívocos nos momentos das análises das demais técnicas que também serão utilizadas.

#### 2.4.2 Produção textual

Sabemos que assim como as definições de texto se ancoram nos arcabouços teóricos de seus autores, as de produção textual seguem a mesma dinâmica. A seguir

discorrerei sobre produção textual, utilizada neste trabalho como um dos instrumentos de geração de dados.

Segundo Geraldi (2003, p. 135), “a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões”. Através do texto, portanto, a produção textual é o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Geraldi (2003) destaca ainda a importância de se pensar a produção textual como devolução da palavra ao sujeito e como produto das interações verbais concretamente vividas pelo indivíduo. Ele afirma ainda que, para se produzir um texto, é necessário ter o que dizer, pois “[...] a leitura incide sobre o que se tem a dizer, porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (GERALDI, 2003, p. 171).

Segundo Vieira e Val (2005, p. 24-25):

O processo de produção textual é, portanto, uma atividade que se dá entre interlocutores: de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito interpretador, que ouve ou lê. Essa atividade se realiza em uma instância enunciativa determinada e o seu resultado é o texto/discurso que os interlocutores produzem no momento da interação. Cada um dos sujeitos que dela participam traz consigo suas intenções, objetivos, pontos de vista, conhecimentos, e todos esses aspectos condicionam o produto dessa interação linguística – o texto/discurso.

Infere-se que o sujeito se mostra através de sua produção textual, estabelecendo, inclusive, o que quer mostrar e de que forma quer fazer isso.

Acredita-se que o sujeito só consegue produzir textualmente se tiver conhecimentos suficientes sobre o assunto abordado, pois só poderá escrever ancorado em seus conhecimentos já adquiridos e armazenados anteriormente ao momento da escritura. Corroborando com essa linha de pensamento, Faraco (2007) postula que nossas produções textuais não são adâmicas, não surgem do nada, são parte do simpósio

universal do existir humano, fazem parte do conjunto de vozes que se entrecruzam em nós a partir do que lemos, de quem ouvimos e daqueles com quem convivemos.

Como o objetivo principal da minha pesquisa é compreender a relação do surdo com a escrita em português, achei imprescindível utilizar um instrumento em que os participantes pudessem se mostrar nessa perspectiva de interação verbal e, ao mesmo tempo, pudessem exercitar a escrita, de forma que pudesse extrair dessa atividade dados específicos sobre o domínio da escrita em diversos aspectos que são inerentes a ela etc. Ao propor a produção textual, sugeri um tema e solicitei aos participantes que produzissem um texto dissertativo-argumentativo, sem estabelecimento de tempo, nem quantidade de páginas, pois a intenção era extrair o máximo de informações sobre a escrita dos mesmos. Dessa forma, tentei deixá-los à vontade para que escrevessem da forma mais espontânea possível.

#### 2.4.3 Vivências de leitura

As vivências de leitura utilizadas nessa pesquisa foram inspiradas no Pensar Alto Interativo, em uma tentativa de se aproximar do Pensar Alto em Grupo, por se tratar de vivências mediadas pelo intérprete.

O Pensar Alto ou Protocolo Verbal tem sua origem na proposta de Ericsson & Simon (1987). Essa técnica é considerada de caráter introspectivo, pois consiste na verbalização dos pensamentos dos sujeitos no momento em que ocorre a tarefa. Cavalcanti (1989) afirma que a introspecção consiste em um exame de processos mentais que visa a promover uma análise pelo sujeito sobre seu próprio pensamento. Nessa técnica, no momento em que o sujeito realiza uma tarefa, o mesmo verbaliza suas reações em relação ao texto.

Cohen (1984) considera as técnicas introspectivas como medidas mentalísticas, elencando três tipos elementares de dados provenientes destas: autorrelato, auto-observação e autorrevelação, tipos estes em que o autorrelato refere-se a declarações dos indivíduos sobre como acreditam que realizam certas tarefas em situações independentes da situação de realização efetiva da tarefa em questão; já a auto-observação refere-se às inspeções de comportamentos específicos durante a realização de uma tarefa (inspeções introspectivas), ou após o evento, retrospectivamente; a

autorrevelação se caracteriza por não ser nem descrição nem inspeção de comportamento específico, ocorre durante a realização da tarefa, o pensamento é externalizado no momento da realização da tarefa de forma direta e automática.

O Pensar Alto em Grupo, que se caracteriza tanto como uma técnica de geração de dados como um instrumento pedagógico, é utilizado pelo Grupo de Estudos sobre a Indeterminação da Metáfora (GEIM), reinterpretção do protocolo verbal tradicional sócio-interacionista (ERICSSON e SIMON, 1984/1993), sob a coordenação da professora Doutora Mara Sophia Zanotto.

No início, utilizado apenas como uma técnica de pesquisa, era feito individualmente sem uma participação efetiva do pesquisador, momento em que o mesmo só observava a vivência sem interferir.

Porém, essa experiência não surtiu o efeito desejado pelos pesquisadores, porque não obteve dados significativos de leitura, uma vez que os participantes não conseguiam fazer as interpretações e ainda se sentiam constrangidos, fazendo com que saíssem dessa experiência se desqualificando como leitores de textos literários.

Em virtude disso, Zanotto (1992;1995) resolveu fazer algumas adaptações no Pensar Alto Individual na tentativa de possibilitar uma experiência mais rica de leitura para os participantes. Visando compreender como os leitores interpretavam as metáforas, a pesquisadora propôs discussões espontâneas em grupo para que os participantes pudessem dialogar entre si. A partir dessas vivências, Zanotto (2014 p.211) percebeu que ocorreu “um processo muito produtivo de co-construção *online* de leituras em grupo, assim como ocorreram momentos de retroescção imediata de leituras construídas introspectivamente nos minutos iniciais de leitura silenciosa”, surgindo assim o Pensar Alto em Grupo.

Essa técnica, ao longo das pesquisas do GEIM, trouxe resultados significativos, não só como técnica de geração de dados, mas também como um instrumento pedagógico eficaz no trabalho de ensino aprendizagem de leitura (SUGAYAMA, 2011).

Portanto, o Pensar Alto em Grupo se caracteriza como uma leitura em grupo que permite que os participantes participem ativa e coletivamente do processo de interpretação de um texto, momento esse em que os leitores têm liberdade para expressar suas opiniões.

#### 2.4.4 Diário Reflexivo

Nesta investigação, usaremos o diário reflexivo como um instrumento de geração de dados por se caracterizar como uma técnica que possibilitará compreender como os participantes entenderam e compreenderam o texto durante as vivências de leitura.

A importância do diário reflexivo para o presente estudo se coaduna com o que Dewey (1959) afirma sobre reflexão, quando pontua que o pensamento reflexivo tem uma função instrumental. Origina-se no confronto de situações problemáticas e, quando surgem dificuldades, pode-se contorná-las ou enfrentá-las, começando, assim, o processo de pensar e refletir sobre os problemas.

Assim sendo, a reflexão nos possibilita enfrentar as situações-problema e resolvê-las, em uma espécie de retrospectiva que permite a conscientização dos resultados e quais os motivos que levaram a isso. Acredita-se ainda que a reflexão pode levar a uma autoavaliação que pode servir para superar as dificuldades encontradas na situação-problema e também serve para identificar quais aspectos levaram um objetivo a ser bem-sucedido.

Segundo Soares (2006, p. 56), o diário reflexivo está na “fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro”. Uma vez que, ao utilizar esse instrumento, o indivíduo sabe que está escrevendo algo que é fruto de suas reflexões, porém é direcionado para um interlocutor específico.

Neste estudo, o uso dessa técnica foi extremamente importante, uma vez que precisava entender a percepção dos participantes em relação à escrita dos mesmos com base nas vivências de leitura.

#### 2.4.5 Entrevista

A entrevista, ao longo dos últimos anos, ganhou um status significativo como instrumento de coleta de dados, em diversas áreas, sendo bastante utilizada nas mais diversas pesquisas.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista como técnica de coleta de dados não é apenas um simples diálogo, mas se trata de uma discussão orientada para um

objetivo definido. Ela leva o participante a discorrer sobre temas específicos, que resultarão em dados da pesquisa. Sendo assim, percebe-se que essa técnica é extremamente importante no processo de geração de dados. E, nesta pesquisa, optou-se por esta técnica por concordar com Gil (2008) que afirma que a mesma é uma forma de pesquisador e participante interagirem socialmente, uma vez que, através dela, pode-se obter informações a respeito do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, assim como das suas explicações ou razões das coisas precedentes.

Dessa forma, pode-se inferir que a grande vantagem desta técnica é a relação interativa estabelecida entre pesquisador e participante, que, dependendo de como a mesma é conduzida (estímulo e aceitação mútua), as informações fluirão de maneira natural, autêntica e imediata (LÜDKE e ANDRÉ, 2015). Outra grande vantagem é que esta técnica pode ser utilizada com todo tipo de participante e sobre os mais variados assuntos, possibilitando uma grande flexibilização na geração de dados.

Existem diversos tipos de entrevista. Segundo Gil (2008), que podem ser distinguidas pelos níveis de estruturação, que são: as mais estruturadas, que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, e as menos estruturadas, que são feitas de forma mais espontânea. A partir dessas características, Gil (2008) classifica as entrevistas em: informal, focalizada, por pauta e estruturadas. Na entrevista informal, há um nível mínimo de estruturação e, através dela, pode-se obter uma visão geral do problema pesquisado, assim como de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. Na entrevista focalizada, observa-se também um nível de estruturação bem baixo, o entrevistador dá liberdade para o entrevistado falar livremente, porém não o deixa se desviar do foco; a entrevista por pauta já é um pouco mais estruturada, pois se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do processo. Neste caso, as perguntas são poucas e diretas, deixando o entrevistado falar livremente a partir das pautas estabelecidas, sempre preservando a espontaneidade da geração dos dados. Já a entrevista estruturada se organiza a partir de perguntas fixas, de forma que as perguntas são invariáveis para todos os participantes, obtendo respostas padronizadas.

Neste estudo, optou-se por utilizar a entrevista focalizada, pois objetivava-se compreender o processo de aquisição da escrita dos participantes surdos em alguns níveis de escolarização e de que forma isso impactou sua trajetória escolar posterior.

Na seção seguinte, discorrerei sobre como a geração de dados foi realizada.

## **2.5 A GERAÇÃO DE DADOS**

Para esta pesquisa, utilizei o seguinte percurso para gerar os dados: no primeiro momento, realizei um questionário, no segundo momento, os participantes produziram um texto do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema sugerido, no terceiro momento, realizei cinco vivências de leitura juntamente com a produção do diário reflexivo respectivo a cada vivência; por fim, realizei a entrevista.

É importante ressaltar que todas as vivências de leitura foram filmadas, uma vez que meus participantes são surdos.

### **2.5.1 Questionário**

Após convidar os cinco participantes da pesquisa, em meados de 2015, me reuni com o grupo, expliquei sobre o trabalho que pretendia realizar e detalhei como seria a participação deles em meu trabalho. Expliquei sobre os instrumentos que seriam utilizados e informei que o primeiro seria o questionário sociocultural, pois precisava conhecer alguns aspectos de suas vidas que seriam importantes no decorrer do estudo. Em seguida, distribuí o questionário, para que eles pudessem responder por escrito às perguntas contidas nele. Durante todo o procedimento, tive auxílio do intérprete, pois os participantes tinham grande dificuldade em reconhecer algumas palavras. Esse procedimento levou quase duas horas, por conta da dificuldade de reconhecimento de palavras e, em alguns momentos, de compreensão da pergunta. Percebi que, durante esse procedimento, os participantes ficavam em dúvida sobre o que responder e observei também que eles se sentiam mais seguros com a presença do intérprete. E também me coloquei à disposição dos mesmos para tirar qualquer dúvida em relação às questões.

Após o término dessa atividade, já combinei com os participantes o próximo encontro, para trabalharmos a produção textual. No início, eles sugeriram levar o tema para fazer em casa, mas sugeri que fosse feito com a presença do intérprete, pois, se surgisse alguma dúvida, sanaríamos ali mesmo.

### 2.5.2 A produção textual

Na data combinada, ainda com os cinco participantes, um mês após o encontro para responder o questionário, foi realizada a produção textual. Levei folhas de papel em branco, lápis, borracha e caneta, que distribuí entre os participantes. Expliquei que o texto a ser produzido seria um texto dissertativo-argumentativo, com o seguinte tema: *O papel da mulher na sociedade atual*. Em seguida, escrevi no quadro o referido tema e o intérprete leu para eles em Libras. Com o auxílio do intérprete, informei que poderiam ficar à vontade, dentro do tempo que tínhamos, que era das 14 às 18h. Como resquício das práticas escolares, alguns perguntaram quantas páginas precisavam escrever. Respondi que eles eram livres para escrever quantas quisessem. Os participantes usaram entre duas e três horas para produzir o texto.

### 2.5.3 Vivências de leitura

Neste procedimento, marquei um encontro com os três participantes<sup>3</sup> para explicar como seriam realizadas as vivências, que, a princípio, seriam quatro encontros para trabalhar quatro textos, e perguntei se eles gostariam de sugerir algum texto. Eles disseram que não e concordaram com a atividade. Posteriormente, juntamente com minha orientadora, resolvi fazer mais uma vivência, totalizando cinco encontros.

Na escolha dos textos, busquei trabalhar com textos variados, mas que possibilitassem uma prática reflexiva. Tive também a preocupação de trazer textos não muito extensos, até para facilitar a dinâmica da leitura, pois, ao conversar com alguns intérpretes e também com alguns surdos, eles me aconselharam a trabalhar com textos curtos. Eles me explicaram que, por conta da dificuldade de reconhecimento de um número significativo de palavras, os surdos têm dificuldade de ler textos longos, o que não seria produtivo para meu trabalho.

---

<sup>3</sup> Nesse momento, estava apenas com três participantes.

Selecionei textos de diferentes gêneros, tais como poema, crônica, parábola e reportagem, mas sempre pensando na possibilidade de reflexão que eles poderiam motivar ou estimular nos participantes

Na primeira vivência, realizada no dia 17/01/2017 com dois participantes, distribuí cópias impressas do texto e os orientei a fazer a leitura silenciosa, para, em seguida, fazer compreensão do texto e socializar suas impressões sobre o texto.

Busquei em Zanotto e Palma (1998) ancoragens que confirmam a assertiva de que o professor/pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e se concentra em coordenar a discussão. Até porque, nesse caso, era importante que os participantes se sentissem à vontade para expor sua compreensão centrada em seus conhecimentos prévios, suas vivências etc.

As demais vivências ocorreram em datas espaçadas, utilizei diversos gêneros textuais, com o objetivo de criar possibilidades diversas de construção de sentido por parte dos sujeitos, e, assim como nas atividades anteriores, surgiram bastantes dúvidas quanto à significação das palavras dos textos trabalhados.

Temos que considerar que os surdos, por serem, a maioria, de famílias ouvintes, têm pouco contato com as palavras em língua portuguesa, pois não as escutam, logo não têm familiaridade com as mesmas, dificultando seu reconhecimento e, conseqüentemente, sua escrita. Daí serem compreensíveis as dificuldades semânticas e ortográficas dos participantes deste estudo.

A seqüência das vivências será apresentada no quadro a seguir, onde constam as datas das vivências, os títulos dos textos, o gênero textual e o número de participantes.

Quadro 03 – Vivências leitura

<b>Vivência</b>	<b>Texto/autor</b>	<b>Gênero textual</b>	<b>Participantes</b>
N. 01 Data: 17/01/2017 Duração: 60'	<b>No ano passado...</b> Mario Quintana	Crônica	2
N. 02 Data: 06/02/2017 Duração: 60'	<b>Certezas</b> Mario Quintana	Poema	2
N. 03 Data: 08/02/2017	<b>Self-se quem puder</b> Renata Piza	Reportagem	2

Duração: 60'			
N. 04 Data: 03/03/2017 Duração: 60'	<b>Recomeçar</b> Carlos Drummond de Andrade	Poema	2
N. 05 Data: 18/02/2018 Duração: 60'	<b>Pneu Furado</b> Luís Fernando Veríssimo	Crônica	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Das vivências de leitura, decidi descrever quatro vivências, pois achei esse número suficiente para colher as informações necessárias relacionadas à pesquisa. Escolhi a primeira vivência por ser o momento inicial e, portanto, inédito para os sujeitos, pois eles não conheciam essa técnica. A segunda por achar interessante o texto a ser trabalhado e os participantes também gostaram muito dessa vivência, apesar de todas as dificuldades. A terceira vivência por considerar que os participantes já estavam um pouco mais familiarizados com a técnica e que poderia trazer resultados mais positivos e, a quinta, por ser a última vivência poderia observar alguns aspectos que não foram observados nas anteriores. É importante ressaltar que os textos utilizados nas quatro vivências escolhidas se distinguem em função de seus gêneros textuais. Na primeira, temos uma crônica; na segunda, um poema; na terceira uma reportagem; na quarta, uma crônica.

Farei um breve relato das vivências escolhidas, com seus respectivos textos:

- **Primeira vivência**

Texto *No ano passado...*

Essa vivência, realizada em 17/01/2017, foi combinada com os participantes no final de 2016. Após fazer contato com eles, informei que retomaria a coleta de dados, pois havia ocorrido alguns contratemplos nesse período e agora, teríamos novos encontros para gerar mais alguns dados necessários para o estudo.

Nesse dia, encontrei-me com os participantes no local combinado e iniciamos a vivência. Expliquei como seria feito. Percebi que os mesmos estavam curiosos a respeito do que iria ocorrer, uma vez que para eles a situação era nova. Retomei o tema do meu trabalho, explicando a importância dele para a comunidade surda e como a colaboração deles era fundamental. Eles estavam muito receptivos, relataram que

estavam muito contentes por contribuir com um trabalho que tratava da surdez, pois são poucas as pessoas que se preocupam com suas dificuldades no que diz respeito à língua. Eles relataram *que parece que surdo não existe*, essa fala era recorrente.

Na sequência, distribuí o texto impresso, combinamos que eles fariam uma primeira leitura e, em seguida, começariam a discussão sobre o mesmo. Só que, ao iniciarem a leitura, os sujeitos tiveram muitas dificuldades de compreender uma gama de palavras. Tive de pedir ajuda ao intérprete para explicar em Libras o significado das mesmas. Percebi que isso dificultou bastante a vivência, até porque o texto trazia palavras que, segundo eles, nunca tinham visto. E aí a dinâmica teve de ser modificada, eles preferiram ler trechos pequenos e dizer o que estavam compreendendo destes, sempre perguntando ao intérprete sobre um significado ou outro. Viviane pergunta o que é *atravessado*, o intérprete explica, mas parece que não fica muito claro para ela, que diz que as palavras em português não fazem sentido, mas, quando o intérprete explica, fica mais fácil. Afirma ainda que poucas palavras são familiares. Em seguida, diz que não conhece palavras em inglês, referindo-se ao trecho em que Mário Quintana fala de um despacho da *Associated Press* que diz como se comemoraria nos diversos países da Europa a chegada do Ano-Novo. Foi explicado por mim através do intérprete sobre o referido título, ela agradeceu e continuou a leitura. Helton também tem dificuldade de compreender algumas palavras. Percebi que a falta de conhecimento de uma grande quantidade de palavras dificultou bastante a compreensão do texto por parte dos dois surdos.

Ao término da compreensão do texto, entreguei a eles a folha do diário, para que escrevessem suas impressões a respeito daquela vivência. Eles levaram para casa e trouxeram no encontro posterior.

- **Segunda vivência**

Texto *Certezas*

Essa vivência foi realizada menos de um mês após a primeira, no dia 06/02/2017. Os participantes chegaram animados, acredito que seja por conta do clima de interação que se estabeleceu no primeiro encontro.

Distribuí o texto e pedi que lessem para, em seguida, começarmos a discussão. A Viviane interrompe, novamente, a leitura para dizer que tem bastante dificuldade com as palavras em português. Ela afirma que tem muitas palavras no texto cujo significado ela não sabe. Nesse momento, tanto ela como Helton perguntam sobre o que significa as

palavras *pretensão*, *insubstituível*, *suficiente*, *proporciona* e *pessimista*. O intérprete explica cada uma delas, mas percebo que não fica muito claro para eles, e aí eles perguntam se precisam mesmo aprender a ler e escrever em português, Viviane diz que não acha importante isso, que deveria usar somente a Libras, que é a língua do surdo, Helton afirma que é importante, mas é difícil. Explico que é importante, pois a língua portuguesa é um meio de inserção nas diversas esferas da sociedade, mas que a Libras é tão importante quanto, pois é língua dos surdos e que através dela os mesmos interagem entre si e com os outros.

Em seguida, entreguei o material para que fizessem os diários reflexivos, que, a partir dessa vivência, ficou estabelecido entre os participantes que seriam feitos e entregues ao final de cada encontro.

- **Terceira vivência**

Texto *Self-se quem puder*

Nesse encontro, que ocorreu no dia 03/03/2017, observei que os dois participantes estavam mais à vontade, porém meio apreensivos, pois acharam a leitura muito difícil, por não conhecerem muitas palavras contidas no texto anterior. Eles diziam: “Português difícil para surdo”. Conversei com eles, tentei tranquiliza-los.

Distribuí o texto, e, como da outra vez, surgiram diversas dúvidas em relação ao significado das palavras. Mas tanto Viviane como Helton acharam que o assunto era mais fácil, pois, como era uma reportagem que tratava sobre as fotos tiradas de si mesmo e postadas em redes sociais, um autorretrato, todos conheciam o tema, mas isso não diminuía a dificuldade da significação das palavras.

Nesse encontro, os participantes Viviane e Helton queria saber o que significavam as seguintes palavras: *autorretrato*, *autoproclamar*, *dísparas*, *voilà*, *autopromoção*, *trivial* e *exibicionismo*, demonstrando uma grande dificuldade na compreensão, mesmo depois que o intérprete explicou palavra por palavra. Helton pareceu compreender com mais rapidez algumas palavras como autorretrato e exibicionismo, já Viviane teve mais dificuldade, disse que nunca tinha visto aquelas palavras em nenhum texto.

Eles leram o texto da mesma forma que fizeram na vivência anterior, e falavam sobre. Procurei intervir o mínimo possível. Achei que essa experiência foi bem

cansativa para os participantes, até porque o texto era um pouco mais extenso que os anteriores.

Em seguida, entreguei a folha do diário para a elaboração do mesmo. Ao término da elaboração do diário, agradei e reafirmei a necessidade do nosso próximo encontro. Eles confirmaram suas presenças, se despediram e, assim, encerramos mais uma vivência.

- **Quinta vivência**

*Pneu Furado*

Essa última vivência ocorreu no dia 18/02/2018. Esse encontro foi na casa da Viviane, pois a mesma solicitou que fosse feito lá, porque estava com pouco tempo, pois estava estudando para concurso e para o vestibular do curso de Letras/Libras, da Universidade Federal do Amapá. Reuni os dois participantes (Helton e Viviane) e expliquei a eles que seria o último encontro para coletar dados e o procedimento seria o mesmo dos encontros anteriores.

Distribuí o texto e aguardei que terminassem a leitura. Ao concluir a leitura, Viviane, como nas vivências anteriores, grifou algumas palavras que desconhecia, tais como: *encostado*, *estepe*, *desconsoladamente* e *macaco*, *meio-fio*, *compulsão*. O intérprete explicou, através da Libras, o significado das palavras, mas ainda assim, ela ficou com dúvida em relação a palavra *macaco* e *estepe*. Ela diz: “essa palavra grande (*desconsoladamente*) não conheço, nunca um professor me ensinou”. Helton pergunta se tem um dicionário que ele possa consultar, ele também desconhece as palavras *estepe* e *desconsoladamente*. Ele afirma que **descobriu** o dicionário aos 14 anos e acha que isso influenciou muito em seu desenvolvimento em língua portuguesa.

Quanto à compreensão do texto, percebi muitas dificuldades em função do não reconhecimento de um número significativo de palavras, mais da parte de Viviane. Isso influencia decisivamente em como ela compreende o texto.

Nessa última vivência, percebi que eles estavam meio cansados, cheios de tarefas, Viviane estava estudando para prestar vestibular para o curso de graduação em Letras/Libras, na Universidade Federal do Amapá dentre outras coisas, Helton estava fazendo cursinho para prestar concurso e trabalhando como professor de Libras em instituições privadas. Isso causou uma certa dificuldade para realizar essa última

vivência, porém no momento da mesma, eles pontuaram que acharam muito importante esse tipo de experiência porque permitiu que eles refizessem a leitura várias vezes e que isso colaborou para que compreendessem melhor o texto.

Ao final da leitura, os mesmos redigiram o diário reflexivo dessa vivência, agradeceu, e me despedi deles.

#### 2.5.4 O diário reflexivo

Assim como a produção textual, o diário reflexivo tem como objetivo observar características da escrita e da leitura dos participantes. Expliquei a eles como seria realizada a produção do diário, em que eles poderiam colocar suas impressões sobre o texto e sobre a vivência.

Na primeira vivência, após o término da leitura e da discussão, eles levaram a folha do diário para casa e trouxeram no encontro seguinte, como havia sido combinado anteriormente com os participantes. Vale ressaltar que na produção do diário não havia número de linhas e eles ficavam bem à vontade para expressar suas ideias a respeito do texto trabalhado anteriormente.

Do total das vivências, os participantes produziram 05 diários cada um, dos quais, posteriormente, selecionei alguns para a análise.

#### 2.5.5 A entrevista

Após as vivências de leitura, realizei as entrevistas com os participantes. No dia da entrevista, expliquei qual era o objetivo deste instrumento e que eles poderiam acrescentar informações ao que havia sido perguntado. Inclusive, se eles quisessem dar alguma informação de interesse deles que não havia sido solicitada, poderiam fazê-lo.

Após as explicações iniciais, entreguei um roteiro para que eles pudessem se guiar na resposta, mas informei que eles poderiam responder de forma alternada, não necessariamente na ordem em que estavam postas.

O roteiro da entrevista se compôs de seis perguntas:

1. Você se alfabetizou com que idade e como foi esse processo?
2. Você acha importante saber escrever em português?
3. Você teve intérprete quando iniciou seus estudos?
4. Que benefícios a aprendizagem em português lhe trouxe?
5. Você acha que o ensino para surdos, em português, é adequado?

6. Você acha que esse ensino (de língua portuguesa) precisa mudar?

As perguntas foram elaboradas para obter mais informações sobre o processo de aprendizagem em português por parte do sujeito surdo e como ele vê esse processo.

### **CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados através dos métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa (questionário, produção textual, vivências de leitura, diário reflexivo e entrevista), considerando as questões norteadoras e fundamentando-me na metodologia de análise interpretativa (MOITA LOPES, 1994). Considerando os passos da geração de dados e para uma melhor organização deste estudo, farei a análise pelos métodos de geração dos dados.

Para tanto, analisarei alguns recortes do questionário e, em seguida, a produção textual para obtenção de dados específicos sobre o domínio da escrita. Na sequência, analiso a primeira e a quinta vivência de leitura. Posteriormente, realizarei a análise do diário da terceira vivência de leitura e, por fim, analisarei as respostas da entrevista.

Nesta análise, busco ancoragem em autores que advogam em prol do dialogismo (BAKHTIN, 2010), da teoria sócio histórica (VYGOTSKY, 1984,1989, 1999, 2000) e do bilinguismo (GOLDFELD, 1997; SACKS, 1998; QUADROS, 2012; BOTELHO, 2013; SKLIAR, 2001; PEREIRA, 2011), considerando que a língua de sinais é a L1 do sujeito surdo e a língua portuguesa, a L2. Dialogando com o bilinguismo, acredito que o “fracasso” na escrita dos surdos ocorre em função de vários fatores, incluindo o fato que, em sua maioria, eles chegam à escola sem o conhecimento e sem o uso de língua constituída, por virem de famílias ouvintes. Alguns utilizam recursos comunicativos diversos criados no seio familiar, mas que nem sempre são passíveis de serem compartilhados no cenário escolar. Isso inviabiliza uma interação com professores e colegas, que não conhecem e/ou utilizam esses recursos, criando assim um obstáculo quase intransponível para esse sujeito.

#### **3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO**

A partir das informações obtidas por meio do questionário, observei que os dois sujeitos envolvidos na pesquisa têm alguns aspectos em comum, porém, outros diametralmente opostos, o que pode explicar algumas especificidades de suas práticas de leitura e escrita, dado que os dois têm a mesma escolarização.

Quanto aos aspectos em comum, os dois apresentam surdez profunda, sem nenhuma doença ou outra deficiência associada; frequentaram a pré-escola para crianças ouvintes, são filhos de pais ouvintes, têm dificuldades para se comunicar em órgãos

públicos, uma vez que não existe intérprete nesses ambientes. Os dois afirmam que são oralizados e que fazem leitura labial. Usam a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2. Afirmam que tanto a Libras como a língua portuguesa são importantes para o surdo. Assim como Viviane, Helton afirma que é alfabetizado em Libras. Ele é Licenciado em Letras/Libras e Filosofia e tem especialização em Libras: Interpretação e Tradução; ela é Licenciada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial.

Quanto aos aspectos divergentes, Helton afirma que sua família usa a Libras para se comunicar com ele. Já Viviane pontua que sua família não usa e não gosta da Libras. Viviane só teve intérprete na graduação e na pós-graduação, Helton teve desde o ensino médio até a pós-graduação. Viviane teve seu primeiro contato com a Libras aos trinta anos na faculdade, diferente de Helton que desde os nove anos já utiliza a Libras e seu primeiro contato foi na escola, no ensino fundamental, *na sala de ensino especial* e considera-se alfabetizado em português.

Foi possível constatar que essas diferenças existentes entre os dois sujeitos, no que diz respeito à família e ao aprendizado da Libras, influenciaram decisivamente seu processo de escolarização e, conseqüentemente, sua produção escrita em português.

Viviane afirma que é “*pouco*” alfabetizada em português. Essa fala da Viviane chama a atenção, pois o que podemos considerar como “pouco” alfabetizada? Acredito que no caso de Viviane, o aprendizado tardio da Libras colaborou para um aprendizado pouco eficaz da língua portuguesa como L2, uma vez que, segundo Vygotsky (1999, p. 84), “os resultados na aprendizagem de uma língua estrangeira dependem de certo grau de maturidade na primeira língua”.

Considerando que Viviane viveu sua vida inteira em uma família de ouvintes que não utilizavam e ainda não utilizam a Libras, esse processo de aprendizado do português ficou realmente comprometido, porque Vygotsky (1999) afirma que o indivíduo vai se constituir em suas relações com os outros, porque ele não possui nada pronto. A aprendizagem ocorre por uma mediação social, em que a linguagem adquire um papel importante. Essa mediação, no momento do aprendizado da língua portuguesa, não ocorria nem em casa nem na escola, pois a família era ouvinte e Viviane estudava em uma escola para ouvintes<sup>4</sup>, o que dificultava mais ainda esse aprendizado.

---

<sup>4</sup> Viviane estudou tanto em escola para ouvintes como em escola para surdos.

Essa dificuldade encontrada por Viviane pode ser constatada em seus textos escritos, quando ela não consegue estruturá-los de acordo com o padrão estabelecido pela língua portuguesa, como no exemplo a seguir:

*Atualmente o passado minha família ajudar de estudante no estágio oral muito difícil alfabeto manual de escrita fala de Língua Portuguesa.*

A estruturação encontrada nos textos de Viviane pode fornecer subsídios para compreender como funciona, para o surdo, a apropriação de língua portuguesa como L2, em sua modalidade escrita.

Por outro lado, Helton demonstra que, apesar de viver no seio de uma família ouvinte, teve oportunidades de usar a Libras desde muito cedo, pois sua família aprendeu Libras para usar com ele no dia-a-dia. Além disso, foi alfabetizado muito cedo em português, aos cinco anos, e aos nove começou a usar a Libras. Esses fatores influenciaram sua escrita, pois como tinha uma língua que mediava o aprendizado de português, conseguiu acessar as informações necessárias para seu desenvolvimento escolar. Isso é visível em seus textos que, apesar de não atenderem plenamente as estruturas do português, demonstram um conhecimento de mundo que lhe permite discorrer sobre vários assuntos.

Essas especificidades de cada participante, que serão analisadas a partir de agora, influenciaram significativamente sua escrita.

### **3.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Através da produção textual, pude observar a questão da apropriação da escrita, em língua portuguesa, pelo surdo e a influência da Libras em tais produções. Para isso, analiso a produção textual dos dois surdos, escrita elaborada a partir do tema *O papel da mulher na sociedade atual*. Nesse processo, sugeri o tema e solicitei que produzissem um texto dissertativo argumentativo. Eles teriam quatro horas para produzir o texto, não especifiquei a quantidade de linhas, nem páginas, pois queria deixá-los à vontade para expressar suas posições a respeito do assunto.

Para compreender essa atividade, busco em Geraldi (2003) ancoragens para compreender tal atividade como uma produção de sentidos, em que o texto não tem um sentido único, fixo, mas várias possibilidades de construção de sentidos em decorrência do pertencimento a universos discursivos diversos e também ao uso da linguagem em diferentes instâncias.

Na análise, trago algumas especificidades do texto de cada participante, focalizando a construção de sentidos a partir do tema dado e algumas características da Libras, presentes nessas escritas. Mostro que pode, ou não, exercer influência nessas produções. Para isso, trago os textos dos sujeitos na íntegra. Primeiro, analisarei o de Helton e, num segundo momento, o de Viviane.

Quadro 04 – Produção textual de Helton

#### O Papel da Mulher na Sociedade Atual

Há tempo muito antigo, a fábrica indústria no dentro  
 de trabalhar as mulheres, um dono obrigou mais horas  
 de trabalho por dia, elas muitas cansadas, como fechada  
 portão aconteceu queimar incêndio elas morreram. Por isso,  
 a história isso sobre Dia Internacional das Mulheres. Na socie-  
 dade atual, existem cargos desenvolvidos entrando trabalho  
 e empresa que qualquer curso profissional, por exemplo:  
 motorista de ônibus e mulher trabalha pode cargo não é  
 cotada e nem inferioridade. Iguamente os homens e as  
 mulheres, mas elas muitas inteligentes e poderosa. Compara-  
 ção igual no filme: Mulher Monarca. Ela é capaz e  
 lutando igual as mulheres padrões e responsável do mais  
 do que homens. Por isso respeitar e os direitos humanos. Sem-  
 pre cotidiano que respeitar principalmente as mulheres.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Análise do texto do Helton parte de uma reflexão sobre como os sentidos foram construídos ao longo de sua escrita, levando em conta a atividade de produção textual como uma atividade interacional entre sujeitos sociais (KOCH, 2013), em que o sujeito é:

Um sujeito planejador /organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. (KOCH, 2013, p. 7)

Partindo desse pressuposto é importante ressaltar que Helton traz em sua produção uma organização textual relevante para o encadeamento das ideias.

Podemos observar que o texto de Helton é coerente em relação ao tema proposto, pois segue um encadeamento lógico percebido através de um planejamento que se constitui em:

- a) Introdução: nas primeiras linhas, ele mostra, através de um exemplo significativo, a situação da mulher, antes da criação do dia internacional da mulher até os dias atuais. Podemos observar no excerto “*Atrás tempo muito antigo/ a fábrica indústria no dentro de trabalhar as mulheres/ um Dono obrigar mais horas de trabalho por dia/ elas muitas cansadas/ dono fechado portão/ aconteceu queimar incêndio/ elas morreram./ Por isso, a história isso sobre Dia Internacional das Mulheres*”, que Helton faz referência à história da luta das mulheres para se colocarem no mercado de trabalho e serem respeitadas, o que culminou com a tragédia que deu origem a um dia específico para homenageá-las.
- b) Desenvolvimento: no final da quinta linha, começa o desenvolvimento do texto, em que ele sustenta argumentos sobre a situação da mulher na sociedade atual, de forma coerente, constatados através dos seguintes excertos: *Na sociedade atual,/ existem capaz desenvolvido entrando trabalho e empresa que qualquer cursos profissional,/ por exemplo: motorista de ônibus e mulher trabalha pode capaz/ não é coitada e nem inferioridade./ Iguamente os homens e as mulheres,/ mas elas muitas inteligentes e poderosa/ comparação igual no filme: mulher Maravilha./ Ela é capaz e lutando igual as mulheres padrão e responsável do mais o que homens.*
- c) Conclusão: que inicia na décima terceira linha: *Por isso, / respeitar e o direitos humanos. / Sempre cotidiano, que respeitar/ principalmente as mulheres.* Ele

ênfatiza a necessidade de se respeitar os Direitos Humanos e principalmente os direitos das mulheres.

No texto de Helton é possível perceber com clareza a presença da intertextualidade, evidenciando que todo texto é permeado de diversos textos, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos passíveis de serem reconhecidas (BARTHES, 1974).

Podemos afirmar que Helton aciona elementos textuais importantes para construir sentido, que são específicos da língua portuguesa, como a inter-relação entre diferentes textos e a polifonia, através de seus principais índices, tais como a negação: *não é coitada e nem inferioridade*; marcadores de pressuposição: *na sociedade atual, ...*; operadores concessivos: *mas elas muitas inteligentes*; operadores conclusivos: *por isso respeitar ...*, dentre outros.

Ao fazer uso desses elementos Helton aciona a incontestável presença do outro em seu texto, ressaltando a importância da voz do outro no que é dito, uma vez que a prática discursiva é um ato social e histórico. Só dizemos o que dizemos a partir de um determinado lugar social e num dado contexto, influenciado por todos os fatores que permeiam esse ato.

Helton consegue fazer um encadeamento das ideias para sustentar seus argumentos a respeito do papel da mulher na sociedade atual, fazendo uma retomada histórica até chegar nos dias atuais, e mostrar como as mulheres conquistaram posições nunca sonhadas, assumindo inclusive papéis que antes só os homens ocupavam.

Isso demonstra que esse sujeito buscou em seu conhecimento de mundo, de forma coerente, embasamento para justificar seu posicionamento em relação ao tema, o que significa que, para se dizer algo, é preciso ter o que dizer, ratificando o que propõem Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) que os surdos, assim como os ouvintes, precisam de conhecimento de mundo para que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentidos.

É preciso ressaltar aspectos estruturais do texto de Helton em que constatamos uma forte influência da Libras identificadas através de algumas características tais como: uso do verbo na forma nominal: *Dono fechado portão (o dono fechou o portão)*; inversão sintática: *aconteceu queimar incêndio elas morreram (aconteceu o incêndio e elas morreram queimadas)*; Ausência de verbos de ligação: *Igualmente os homens e as mulheres, mas elas muito inteligentes e poderosa comparação igual no filme: Mulher*

*Maravilha (Homens e mulheres são iguais, mas elas são muito inteligentes e poderosas comparadas às mulheres do filme: Mulher Maravilha);* ausência de preposição e uso do verbo no infinitivo: *a fábrica indústria no dentro trabalhar as mulheres (na fábrica/indústria onde as mulheres trabalhavam)*. Essa estrutura, muitas vezes, pode parecer estranha e bastante diferente, mas está ancorada nos conhecimentos linguísticos que ele tem de sua L1.

No texto de Helton vemos a alternância da conjugação verbal, ora ele usa o verbo conjugado, ora usa o verbo no particípio e no infinitivo, vemos também a ausência de verbos de ligação, ausência de preposição, dentre outros. No entanto, percebemos que Helton tem poucos “erros” de acentuação e de ortografia. Talvez isso decorra do fato de que os surdos são fortemente influenciados pelo visual.

Esses aspectos apontados acima só corroboram a afirmação de Fernandes (2006) de que a interferência na produção escrita dos surdos não está apenas no fato de eles não terem acesso a informações auditivas, mas principalmente pelo fato de sua língua-base estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva.

Passo agora a analisar o texto de Viviane.

#### Quadro 05 – Produção textual de Viviane

##### **O papel da mulher na sociedade atual**

Atualmente o passado minha família ajudar de estudante no estágio oral muito difícil alfabeto manual de escrita fala de Língua Portuguesa. Estudando vestibular tentar para disciplina dia-a-dia todo faculdade de atual conseguir 2003 mas muito dificuldade força minha vida.

O trabalho de contrato o passado escola Edgar Soino porque o aluno sendo estudante de série 3º, eu professora intérprete LIBRAS ajudando aluno atividade de trabalho difícil em LIBRAS, saber português pouco tentar desenvolvimento aprender o melhor.

Atualmente o contrato de CAS professora Educação Especial e LIBRAS básico de ensino aprender interesse o aluno todos Língua Portuguesa que vivia sofrimento de escrita LIBRAS.

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Constatamos que Viviane faz um percurso diferente do de Helton. Ela traz sua própria trajetória para realizar a atividade que lhe foi solicitada.

Na introdução, a participante pontua que, em um dado momento, quando era estudante, sua família a ajudava no estágio oral, mas que era muito difícil o alfabeto manual para fazer a escrita em língua portuguesa. Posteriormente estudou para o vestibular no dia a dia e, em 2003, consegue entrar na faculdade Atual<sup>5</sup>, mas com muita dificuldade; teve que ter força em sua vida.

No desenvolvimento vai mostrar que trabalhou no Contrato Administrativo (modalidade de contratação temporária de professor), na escola Edgar Lino, atendendo um surdo da 3º série, e que como professora intérprete de Libras, ajudava o aluno com os trabalhos em Libras que eram difíceis e que sabia pouco português, mas queria ter um desenvolvimento para aprender melhor.

E na conclusão informa que atualmente trabalha no CAS (Centro de Atendimento ao Surdo) como professora de Educação Especial e curso de Libras básico.

Se procurarmos os elementos textuais de construção de sentidos já estabelecidos, como a intertextualidade, o entrelaçamento de vozes, dentre outros, não encontraremos no texto de Viviane, mas podemos perceber que ela procurou outra forma de se posicionar sobre a atividade proposta. Ela faz uma espécie de autobiografia para mostrar como a mulher atua na sociedade atual, tendo-a como exemplo.

Essa estratégia utilizada por Viviane demonstra que, por não ter um conhecimento de mundo que lhe permita discorrer sobre o tema, acaba falando dela mesma, numa espécie de “fuga”, pois é mais fácil falar de si. Mesmo que para isso ela utilize uma escrita bem diferente do padrão como nos seguintes excertos: *atualmente o passado minha família ajudar de estudante no estágio oral (no passado quando eu era estudante, minha família me ajudou no estágio oral); muito difícil alfabeto manual de escrita fala de Língua portuguesa. (é/era muito difícil usar o alfabeto manual para escrever em língua portuguesa); o trabalho de contrato o passado Escola Edgar Lino porque o aluno surdo (no passado trabalhei no contrato na escola Edgar Lino com o aluno surdo)*, esses exemplos demonstram que a escrita em língua portuguesa ainda não foi assimilada com eficiência.

---

<sup>5</sup> Faculdade localizada na cidade de Macapá-Ap, onde a participante fez a graduação.

Em um primeiro momento, temos a sensação que Viviane fugiu do tema dado, porém ao olhar a partir de uma perspectiva diferente da qual estamos acostumados, observaremos que não, ela apenas usou estratégias discursivas diferentes para tratar do assunto. Considerando que sua relação com a língua portuguesa sempre foi “difícil”, buscou no pouco conhecimento de Libras as estratégias necessárias para se fazer compreender, uma vez que segundo Fernandes (2002) é através da língua de sinais que o surdo organiza a lógica das ideias e isso irá se refletir em seus textos, como vemos no caso de Viviane.

Assim como no texto de Helton, percebemos algumas inconsistências estruturais no texto de Viviane.

- a) Na organização sintática, vemos uma estruturação totalmente diferente da que estabelece a norma em língua portuguesa: *O trabalho de contrato o passado Escola Edgar Lino;*
- b) Vemos também uma predominância dos verbos no infinitivo: *Estudar de vestibular tentar para disciplina dia-a-dia.*
- c) Ausência de verbos de ligação e conectivos: *Eu professora intérprete LIBRAS, força minha vida.*
- d) Ausência de pontuação: *Atualmente o passado minha família ajudar de estudante estágio oral muito difícil alfabeto manual de escrita fala de Língua Portuguesa/ Atualmente o contrato de CAS professora Educação Especial e LIBRAS básico de ensino aprender interesse o aluno todos Língua portuguesa que sinais Letramento de escrita LIBRAS.*

Viviane, assim como Helton tem poucos erros de acentuação e de ortografia. Isso talvez seja porque esses elementos são visualmente percebidos pelos surdos, uma vez que para essas pessoas o aspecto visual é preponderante.

Ao analisar os textos dos dois participantes, percebemos as consequências de uma escolarização que não considerou as especificidades linguísticas desses sujeitos. Uma escolarização que deveria ter como pressuposto básico o bilinguismo, em que a Libras deveria ser tomada como L1 e a língua portuguesa como L2, para que a mediação do aprendizado em português fosse feita pela L1. Quando nos referimos a necessidade dessa perspectiva bilíngue na educação dos surdos, não estamos falando apenas do aprendizado de uma língua estrangeira, mas sim do aprendizado de línguas de modalidades diferentes – oral e visuoespacial - o que exige um aprendizado diferente,

com estratégias diferentes, que devem ser adotadas pela escola, tais como: atividades em que elementos imagéticos estejam presentes, atividades com material concreto em que o aprendizado possa ser acessado através da visão; a presença de um intérprete ou de um professor bilíngue para trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas, atividades em que a visão seja priorizada.

Esse aprendizado da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, caracteriza-se para o surdo como um aprendizado de uma língua estrangeira que implica em como ele lida com a escrita em português. Isso é perceptível ao olharmos para o aspecto estrutural dos textos aqui analisados, pois temos a sensação que estamos diante de textos de aprendizes estrangeiros bem no início do aprendizado da modalidade escrita do português. O que não deixa de ser verdade, uma vez que, para os surdos, a língua portuguesa é uma L2, como já foi dito anteriormente.

Outro aspecto que podemos ressaltar é a diferença entre os textos dos participantes. No texto de Viviane, diferente do de Helton, percebemos a ausência de uma leitura de mundo mais ampla, o que pode ter sido influenciada por vários fatores. Tratarei aqui de apenas três, que entendo como significativos para o momento. Primeiro, seu aprendizado tardio da Libras dificultou a apropriação da leitura de textos diversos em língua portuguesa, que poderia lhe dar acesso a uma visão mais ampliada sobre o tema proposto, uma vez que, segundo Pereira (2012, p.238) “é por meio da língua de sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentidos ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo seu conhecimento em português”. A autora afirma que essa comparação entre as línguas deve ser mediada pelo professor, que deve ser bilíngue, pois precisará, não somente traduzir os textos para a língua de sinais ou vice-versa, mas também explicar e explicitar características do texto sempre de maneira contrastiva, esclarecendo sempre as diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

O segundo fator se refere a como a família participa desse processo de inserção do surdo no mundo da escrita em português, pois a família é o primeiro grupo social no qual a criança (surda ou ouvinte) interage. Logo essa relação será decisiva em seu processo de desenvolvimento social, cultural e escolar.

Considerando que o processo de aprendizagem se inicia muito antes de a criança entrar na escola, é necessário que a família do surdo propicie situações concretas de interação verbal desde cedo, para que ele tenha condições reais de apreender os

conhecimentos que circulam na esfera escolar. Essas interações ocorrem através da mediação simbólica, representada pela linguagem.

Tendo em vista que a língua, seja ela escrita, oral ou sinalizada, é resultado das interações sociais, é importante que o surdo esteja inserido em comunidades nas quais possa utilizar a língua em suas interações com os demais membros. No caso, a família, pois isso servirá de base para seu desenvolvimento cognitivo.

No caso de Viviane, esse processo no núcleo familiar, tão necessário ao seu desenvolvimento, ficou comprometido, pois, conforme relata, sua família nunca aceitou a surdez como uma diferença, mas como uma deficiência, uma falta, uma doença. Fez com que fosse obrigada a falar, oralizar para mostrar que era capaz cognitivamente, impossibilitando assim que as interações verbais cotidianas ocorressem de forma plena entre ela e seus familiares.

Isso gerou consequências graves no aprendizado de Viviane, no diz respeito à escrita em português. Ao chegar na escola, encontrou um ambiente tão hostil quanto o que tinha em casa, em que era obrigada também a oralizar, lugar em que sua especificidade linguística também não era respeitada, dificultando ainda mais o aprendizado da língua portuguesa.

O caso de Viviane só corrobora o que muitos estudiosos da área da surdez vêm afirmando: a língua de sinais permite que o surdo se desenvolva cognitivamente, de forma que este possa expressar o conjunto de significados do mundo interior e do mundo exterior no qual está inserido. Portanto, a língua de sinais é o suporte necessário para o desenvolvimento cognitivo do surdo, garantindo as mais diversas aprendizagens, inclusive a da língua portuguesa escrita.

O último fator diz respeito à escolarização, pois, segundo o relato de Viviane, esse processo foi bastante conturbado. Primeiro, foi alfabetizada em português, de forma precária, aos nove anos, por meio da oralização, em que o objetivo maior era ensinar o surdo a falar, desconsiderando suas especificidades linguísticas. Sem contar que Viviane não podia nem utilizar os gestos que usava em casa, pois nesse período ela não conhecia a língua de sinais.

Uma escolarização dissociada de sua realidade de aprendiz de segunda língua, focada em estratégias voltadas para alunos ouvintes, que trouxe sérios prejuízos ao seu processo educacional. Segundo Lacerda e Lodi (2009) é necessário que o aluno surdo seja inserido na educação bilíngue desde a infância para que a apropriação da língua de

sinais não seja comprometida, porque é a língua de sinais a responsável por sua inserção nas relações humanas e nas práticas sociais. Por não ter conhecimento de língua portuguesa, desde cedo, Viviane não consegue produzir seu texto obedecendo a estrutura da língua portuguesa, o que pode explicar os “estranhamentos” em sua escrita por parte de usuários da língua portuguesa.

Por outro lado, a partir da análise da produção textual dela é possível olhar para o texto de Viviane inserido em uma perspectiva dialógica, em que os sentidos são construídos nas interações sociais. Torna-se necessário que o ouvinte se coloque no lugar de outro nessa relação e compreenda que os sentidos não estão na superfície do texto, mas que estão subjacentes e só serão perceptíveis se houver um esforço por parte de quem lê em perceber que os signos refletem e refratam o mundo. (BAKHTIN, 2010). Refratar no sentido de construir diversas interpretações desse mundo, desconstruindo a visão única de sentido, tão peculiar ao processo educacional vigente.

### 3.3 ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS DE LEITURA

Em relação à escolha das vivências de leitura, optei por analisar a primeira vivência, porque, nesse momento, os participantes não estavam familiarizados com a técnica. Isso me possibilitou delinear os encontros seguintes, fazendo as adaptações necessárias. A quinta e última vivência foi selecionada, pois esse momento poderia contribuir para que eu percebesse de que forma as vivências de leitura foram significativas ou não para eles e de que maneira elas contribuíram para as suas práticas de leitura e, conseqüentemente de escrita.

Nessas vivências, os textos utilizados foram as crônicas: *No ano passado...*, de Mario Quintana e *Pneu furado*, de Luís Fernando Veríssimo.

Utilizei essa técnica para compreender como os sujeitos envolvidos na pesquisa lidavam com a leitura e de que forma isso influenciaria sua escrita. Aqui analiso os momentos mais significativos da primeira e da quinta vivências.

#### 3.3.1. Primeira vivência: leitura do texto “No ano passado...”

Na primeira vivência de leitura tive dois participantes. Expliquei como seria desenvolvida a atividade: primeiro fariam a leitura do texto *No ano passado...*, de Mario Quintana, de forma silenciosa. Posteriormente poderiam expressar sua opinião sobre o texto lido.

Texto da primeira vivência de leitura, do texto *Ano passado...*, de Mário Quintana.

Quadro 06 – Texto: No ano passado...

No ano passado...

Já repararam como é bom dizer “ano passado”? É como quem já tivesse atravessado um rio, deixando tudo na outra margem... tudo sim, tudo mesmo! Porque, embora nesse “tudo” se incluam algumas ilusões, a alma está leve, livre, numa extraordinária sensação de alívio, como só se poderiam sentir as almas desencarnadas. Mas no ano passado, como eu ia dizendo, ou mais precisamente, no último dia do ano passado deparei com um despacho da Associated Press em que, depois de anunciado como se comemoraria nos diversos países da Europa a chegada do Ano Novo, informava-se o seguinte, que bem merece um parágrafo à parte:

“Na Itália, quando soarem os sinos à meia-noite, todo mundo atirárá pelas janelas as panelas velhas e os vasos rachados”.

Ótimo! O meu ímpeto, modesto, mas sincero, foi atirar-me eu próprio pela janela, tendo apenas no bolso, à guisa de explicação para as autoridades, um recorte do referido despacho. Mas seria levar muito longe uma simples metáfora, aliás praticamente irrealizável, porque resido num andar térreo. E, por outro lado, metáforas a gente não faz para a Polícia, que só quer saber de coisas concretas. Metáforas são para aproveitar em versos...

Atirei-me, pois, metaforicamente, pela janela do tricentésimo-sexagésimo-quinto andar do ano passado.

Morri? Não. Ressuscitei. Que isto da passagem de um ano para o outro é um corriqueiro fenômeno de morte e ressurreição – morte do ano velho e sua ressurreição como ano novo, morte da nossa vida velha para uma vida nova.

Mário Quintana

Fonte: Internet, 2017.

Quadro 07 – Recorte da primeira vivência de leitura

<b>Turnos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Vozes</b>
1	Pesquisadora (Abertura)	Vocês podem ler de forma silenciosa, depois podem dizer o que compreenderam do texto. A qualquer momento podem perguntar se houver alguma dúvida. (tempo de leitura: 15’)
2	Pesquisadora	O que vocês acharam do texto?

3	Viviane	É muito difícil ler português!
4	Helton	Fala de coisa velha e nova. Fala de morte.
5	Viviane	O que é atravessado?
6	Intérprete	É passar de um lado para o outro do rio.
7	Viviane	O que é Associated Press?
8	Intérprete	É uma agência de notícias.
9	Helton	O que é desencarnado?
10	Intérprete	Pessoas que já morreram.
11	Helton	O texto fala da <u>morte do ano</u> , como se ao acabar ano, morreu. <u>Nasce novo ano, vida nova.</u> <u>Panelas velhas</u> são coisas passadas na nossa vida. <u>Vasos rachados</u> coisas mais ou menos.
12	Pesquisadora	O que você achou do texto Viviane? Você gostaria de ler mais uma vez Viviane?
13	Viviane	Achei interessante, mas muito difícil. Não, estou cansada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O intérprete teve papel fundamental nesse processo, pois explicou adequadamente cada palavra, com o intuito que os participantes apreendessem o sentido do texto. É importante ressaltar que, durante toda a vivência, contei com a participação do intérprete, tanto para explicar como funcionaria a dinâmica quanto para que os surdos perguntassem e opinassem sobre o texto.

A pesquisadora, no turno 1 inicia a vivencia, dando a orientação para Viviane e Helton lerem de forma silenciosa e depois falarem como compreenderam o texto.

Depois da leitura silenciosa, ela pergunta o que eles acharam do texto.

No turno 3, é Viviane que afirma que: “*É muito difícil ler em português!*” “Essa fala demonstra que ela não entendeu o texto. Helton, por sua vez, no turno 4, levanta uma hipótese de leitura: “*Fala de coisa velha e nova. Fala de morte.*”

Em seguida, nos turnos 5, 7 e 9, Viviane e Helton fazem perguntas sobre palavras que desconhecem. Viviane pergunta: “O que é atravessado?” (turno 5) e “*o que é Associated Press?*” (turno 7). O intérprete responde nos turnos 6 e 8.

No turno 9, é Helton que pergunta sobre a palavra ‘*desencarnado*’. O intérprete responde, no turno 10: Pessoas que já morreram.

Até aqui eles estão revelando questões iniciais sobre os sentidos de algumas palavras para poder construir os sentidos do texto. Estão ‘tateando’ o texto.

Mas, no turno 11, Helton surpreende com interpretações inferenciais metafóricas, ao dizer:

*O texto fala da morte do ano, como se ao acabar ano, morreu.*

*Nasce novo ano, vida nova.*

*Panelas velhas são coisas passadas na nossa vida.*

*Vasos rachados coisas mais ou menos*

Ele diz de forma sintética, retomando a hipótese do turno 4: ‘*Fala de coisa velha e nova. Fala de morte*’, que “*O texto fala da morte do ano, como se ao acabar o ano, morreu*”. *Nasce novo ano, vida nova*”.

Continuando, ele interpreta metaforicamente ‘*panelas velhas e vasos rachados*’ dizendo:

*“panelas velhas são coisas passadas na nossa vida. Vasos rachados coisas mais ou menos”*.

No turno 12, a pesquisadora insiste com Viviane sobre o que ela achou do texto e sugere uma nova leitura para Viviane, mas ela afirma que está cansada, apesar de achar o texto interessante.

Ao analisar os dados de Helton percebemos que ele consegue ir além da significação das palavras. Ele também tem dificuldade com o léxico, mas isso não interfere em sua compreensão leitora, diferente de Viviane. Alguns fatores podem explicar essa diferença: enquanto Viviane teve contato com a Libras aos 30 anos, Helton

desde os nove já faz uso da língua de sinais, incentivado por sua família que usa a Libras e o incentivou a usá-la sempre, nas mais diversas práticas sociais. Por outro lado, a família de Viviane, além de não aprender a libras para interagir com ela, a proibia de usá-la. Helton se considera bilíngue, pois se alfabetizou tanto em português como em libras, já Viviane não se considera totalmente alfabetizada em português.

Talvez esses fatores expliquem o fato de Helton conseguir apreender o sentido do texto com mais propriedade, pois, apesar de ter dificuldades com algumas palavras, ele busca em seu conhecimento de mundo as referências para compreender o texto, ele consegue perceber que Mario Quintana usa algumas metáforas em seu texto e faz inferências sobre elas “*Na Itália, quando soarem os sinos à meia-noite, todo mundo atirará pelas janelas as panelas velhas e os vasos rachados*”.

Helton explica que *panelas velhas* estão relacionadas a coisas já vividas, demonstra que tem um conhecimento sobre a língua portuguesa que o permite fazer as inferências sobre o texto. Ao dizer que o texto fala da *morte do ano (turno 11)*, ele faz uma analogia com a morte no sentido que conhecemos, encerramento de um ciclo, de uma vida. Sobre *vasos rachados* (turno 11) ele relaciona com alguma coisa que não está completa. Ainda nesse sentido da compreensão leitora vemos que ele compreende a expressão *ano novo* como relacionado à vida nova, inferindo que o ano novo traz uma nova vida.

Os turnos dessa vivência mostraram que Viviane não conseguiu interagir com o texto e nem com Helton. Após a interpretação de Helton a pesquisadora iniciou uma conversa com ela para ver se nesse momento havia uma outra compreensão do texto. Viviane informou que o texto era interessante, mas muito difícil.

As dificuldades de Viviane só reforçam a tese de que é preciso oferecer estratégias adequadas de aprendizagem da leitura e da escrita para o aluno surdo, oportunizando a eles vivências em que tenham acesso aos mais diversos gêneros textuais e às mais diversas práticas de leitura e de escrita.

Um fator que pode explicar essa dificuldade encontrada por Viviane na leitura, no que diz respeito à compreensão leitora, está relacionado ao seu processo de escolarização e às estratégias utilizadas pela escola no ensino. Segundo seus relatos em conversas informais, desde o início de sua escolarização, ela foi tratada na escola como ouvinte.

Logo, não conseguia acessar os conhecimentos transmitidos na escola, pois, como filha de pais ouvintes não aprendeu a Libras enquanto língua mais acessível, como seria o ideal. Também não se apropriou da língua portuguesa, dificultando sua inserção nas práticas, tanto de leitura quanto de escrita, vivenciadas na escola.

Essa prática escolar relatada por Viviane só reforça o que pontuam Karnopp e Pereira (2013, p.35) em que “o distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado à pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem”.

Isso é bem visível em Viviane, sua relação com o texto mostra o quanto fez falta a apropriação da Libras no início de sua escolarização, pois segundo as autoras é a libras que possibilitará, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Portanto, é necessário que as estratégias utilizadas com os alunos surdos na aprendizagem da leitura na escola estejam pautadas em uma visão na qual a leitura seja uma das condições para que eles possam compreender o mundo, os outros e suas próprias experiências, de forma que essa prática não se restrinja a simples decodificação de palavras soltas.

Diante dos dados dessa primeira vivência, percebemos duas situações. Primeiro, dependendo de como ocorreu o processo de letramento do surdo, ele terá uma dificuldade enorme de compreensão leitora, pois segundo Karnopp e Pereira (2003, p. 165) “essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros”. Isso ficou muito claro na atividade com os sujeitos deste estudo, principalmente em relação a Viviane, que não conseguiu compreender grande parte dos textos trabalhados durante as vivências, em vista de seu conhecimento bastante limitado do português.

Em segundo lugar está o fato de que as práticas de leitura na escola, tanto para ouvintes quanto para surdos, são muito limitadas. Nesse processo é dada importância maior ao conhecimento da estrutura da língua em detrimento da leitura como prática social.

No caso dos alunos surdos, essa questão da compreensão leitora adquire uma dimensão mais significativa. A maioria dos professores acredita que seus alunos surdos

têm uma dificuldade extrema de ler e de escrever em português e subestimam sua capacidade oferecendo textos curtos e fáceis. Utilizam a estratégia da “evitação” (Karnopp, 2012), o que desencadeia sérios problemas para esses alunos ao longo da vida, tanto escolar quanto profissional.

Um ponto que quero ressaltar é que me senti muito limitada diante das dificuldades dos participantes, fiquei sem saber o que fazer quando constatei que Viviane não conseguia avançar na compreensão dos textos, porque não conhecia um número significativo de palavras, uma vez que estava lidando com adultos que já tinham passado da fase inicial de aprendizagem tanto da leitura como da escrita. Pedi que Viviane lesse mais vezes o texto para pudessem ampliar sua compreensão, mas ela não queria, se mostrava cansada.

### 3.3.2. Quinta vivência: leitura do texto “Pneu furado”

Nesta vivência, tive a participação dos dois surdos, Viviane e Helton. Assim como nas vivências anteriores, expliquei como seria a atividade. Disse-lhes que primeiro leriam de modo silencioso o texto intitulado “Pneu furado”, de Luís Fernando Veríssimo (1991), e, posteriormente, discutiríamos.

Nesta vivência, percebi que os participantes não estavam muito animados, pois houve um período longo entre a quarta e a quinta, que pode ter criado esse estado de desânimo. Sem contar que os participantes estavam cheios de outras atividades e com pouco tempo para a execução dessa vivência. Mesmo assim, realizamos a vivência e acredito que foi importante para perceber outros aspectos que escaparam nas anteriores.

Texto da sexta vivencia de leitura, do texto Pneu furado, de Luís Fernando Veríssimo.

#### Quadro 08 – Texto: Pneu furado

##### Pneu furado

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo “Pode deixar”. Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? – Perguntou o homem.

- Não – respondeu a moça.

- Tudo bem, eu tenho – disse o homem – Você tem estepe?

- Não - disse a moça.

- Vamos usar o meu – disse o homem. E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça.

Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.

-É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.

- Coisa estranha.

- É uma compulsão. Sei lá.

(Luís Fernando Veríssimo. Pai não entende nada. L&PM, 1991.)

Quadro 09 – Recorte da quinta vivência de leitura

<b>Turnos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Vozes</b>
1	Pesquisadora (Abertura)	Vocês podem ler de forma silenciosa, depois podem dizer o que compreenderam do texto. A qualquer momento podem perguntar se houver alguma dúvida. (tempo de leitura: 15’)
2	Pesquisadora	Gostaram do texto?
3	Viviane	Gostei, mas muitas palavras difíceis.
4	Helton	Gostei, história legal.
5	Pesquisadora	O texto trata do que mesmo?
6	Viviane	Conta a história de uma moça que pega o ônibus.
7	Viviane	Palavra difícil, “desconsoladamente”, nunca vi essa palavra, nunca professor me ensinou essa palavra.
8	Intérprete	significa triste.
9	Helton	De uma moça que está esperando para trocar o pneu de seu carro.
10	Pesquisadora	Tem certeza que é disso mesmo que trata o texto? Você pode ler novamente o texto Helton.

11	Helton	Não, o rapaz troca o pneu do carro pensando que é da moça. Preciso de um dicionário para compreender melhor as palavras.
12	Viviane	Não sei o que é macaco.
13	Intérprete	Nesse contexto é uma peça que se usa para trocar o pneu do carro.
14	Viviane	Conheço macacão, roupa.
15	Pesquisadora	Mas não está relacionado com a roupa macacão. É uma ferramenta que levanta o carro para que o motorista ou outra pessoa troque o pneu do carro. Entendeu agora Viviane?
16	Viviane	Não.
17	Pesquisadora	Vou lhe mostrar no carro.
18	Helton	Entendi que o rapaz se confunde achando que o carro era da moça, mas não era.
19	Helton	Ele trocou o pneu para agradar a moça.
20	Pesquisadora	Isso mesmo Helton.
21	Viviane	Não sei o que é estepe, português muito difícil.
22	Pesquisadora	Estepe é um pneu reserva. Se usa quando o pneu que está em uso no carro fura e não tem como fazer o conserto imediatamente. Ele fica na mala para ser usado nesse tipo de situação. Entendeu?
23	Viviane	Não.
24	Pesquisadora	Vou lhe mostrar no carro.
25	Viviane	E meio-fio o que é?
26	Pesquisadora	É uma parte que fica entre a calçada e a rua. Vou lhe mostrar.
27	Viviane	Português muito diferente da Libras.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A pesquisadora no turno 1, inicia a vivência, orientando os participantes a lerem de forma silenciosa e depois falarem o que compreenderam do texto.

No turno 2, a pesquisadora inicia perguntando se os participantes gostaram do texto.

No turno 3, Viviane afirma que as palavras são muito difíceis, demonstrando que não compreendeu o texto porque não conhece um número significativo de palavras.

Helton diz que gostou muito do texto e achou legal (turno 4).

Com a pergunta do turno 5, tive a intenção de estimular a participação tanto de Viviane como de Helton para que eles pudessem exprimir o que compreenderam da leitura sobre o texto de Veríssimo, dando voz a eles.

No turno 6, Viviane volta a falar que as palavras são difíceis, quer saber o significado da palavra *desconsoladamente*, afirma que nunca viu essa palavra, que nenhum um professor ensinou essa palavra ela. Demonstrado mais uma vez sua dificuldade em relação ao léxico da língua portuguesa. O intérprete explica para ela que *desconsoladamente* significa 'triste' (turno 8).

No turno 9, Helton diz que é a história de uma moça que está esperando para trocar o pneu de seu carro.

No turno 10, insisto com os participantes sobre o que trata o texto e peço que releiam.

No turno 11, Helton, após refazer a leitura, demonstra outra compreensão a respeito do texto. Ele afirma que o rapaz trocou o pneu do carro pensando que era da moça. E pede um dicionário, segundo ele para compreender melhor as palavras.

Viviane pergunta o que é macaco (turno 12). O intérprete explica que, no contexto do texto lido, é uma peça que se usa para trocar o pneu do carro (turno 13).

No turno 14, Viviane afirma que conhece macacão, peça do vestuário.

No turno 15, explico que nesse caso macaco não está relacionado com a peça de roupa. Tento detalhar mais o que é um macaco para que ela possa compreender melhor. Porém no turno 16, Viviane diz que continua sem compreender o que é macaco, no contexto do texto.

Diante dessa dificuldade de Viviane, resolvi ir até o carro e mostrar a peça chamada de macaco, aí ela compreendeu, mas informou que não conhecia a palavra nesse contexto.

Nos turnos 18 e 19, Helton demonstra sua compreensão do texto ao afirmar que o rapaz se confundiu, achando que estava trocando o pneu do carro da moça para

agradá-la, só que o carro não era dela. É possível constatar que ele consegue fazer inferências sobre o texto a partir de seu conhecimento de língua.

No turno 21, Viviane volta a afirmar que português é difícil e pergunta o que é estepe. Explico a ela que estepe é um pneu reserva e sua utilização (turno 22). Porém, Viviane continua dizendo que não compreendeu (turno 23). Novamente fui até o carro e mostrei a ela o que é um estepe (turno 24).

No turno 25, Viviane pergunta o que é meio-fio. Explico que é uma parte que fica entre a calçada e o asfalto (turno 26). E em seguida fui até a rua e mostrei a ela o que era o meio-fio, pois constatei que ficava mais fácil para que ela compreendesse o significado das palavras que desconhecia a partir da visualização.

No turno 27, Viviane afirma que português é muito diferente da Libras, refletindo sua identificação com a Libras, apesar de tê-la aprendida tardiamente.

Nessa vivência, percebi que a Viviane continua com bastante dificuldade para compreender o texto, ela resalta que não conhece muitas palavras e isso impede que avance na compreensão do texto. A dificuldade com o léxico é muito evidente em Viviane, ela faz questão de afirmar que desconhece várias palavras como “*desconsoladamente*” (turno 7), *macaco* (turno 12), *estepe* (turno 21), *meio-fio*” (turno 25) e volta a dizer que português é difícil, demonstrando um grande descontentamento por ter que ler em português. Ela afirma que gostou do texto, mas é muito difícil e que melhorou depois que o intérprete explicou, pois tem muitas palavras que não conhece, porque não lhe foi ensinada, às vezes procura no dicionário.

Observei que, mesmo depois de pedir que os participantes lessem mais de uma vez, ainda assim a compreensão leitora de Viviane continuava limitada. Acredito que isso ocorra porque, ao longo de seu percurso escolar, ela teve pouco contato com práticas pedagógicas comprometidas com o aprendizado da leitura. Ela afirma que, às vezes, procura no dicionário, porém, isso pode trazer problemas para a compreensão, pois nem sempre as palavras estão em sentido literal, como no caso de *macaco*, uma vez que aqui essa palavra significa uma peça utilizada para trocar o pneu de carro e não um animal como comumente conhecemos. Diante disso, acredito que o uso do dicionário não seja a estratégia mais adequada na busca da compreensão do texto por parte do aluno surdo. Até porque, segundo Brayner et al (2017, p. 04), a “construção dos sentidos no ato da leitura não é formada através apenas de significados isolados dos

itens lexicais que constituem o texto, mas sim, no conhecimento de mundo, as inferências, levantamento de hipóteses e deduções realizadas pelo sujeito-leitor”.

Helton consegue construir os sentidos do texto com mais eficiência, percebi que, no primeiro momento, ele teve dificuldade para compreender, mas assim que refez a leitura, apreendeu o sentido, explicando que o rapaz se confunde achando que o carro era da moca, mas não era/ Ele trocou o pneu para agradar a moça (turnos 18 e 19). Isso reforça o que pontua Leffa, (1996, p. 22) sobre leitura:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos.

Constato que no caso de Viviane falta um encaixe nessa engrenagem leitor-texto, pois não conta com o conhecimento de mundo necessário para a compreensão do texto. Essa falta talvez decorra das práticas equivocadas de escolarização, da forma como a família lida com a sua deficiência, dentre outros fatores.

Ao longo, das vivências, percebi que Viviane não gosta de ler em português e isso implica na forma como ela lida com essa prática, acredito que há um bloqueio em relação à leitura, embora afirme que todo surdo precisa saber português. Em diversos momentos da pesquisa ela perguntou se precisava mesmo ler em português, demonstrando um desconforto com esse fazer. É importante considerar que Viviane viveu um processo de escolarização que buscava sua normalização pela oralidade da língua portuguesa, centrada em uma ideologia de língua única, na qual a língua portuguesa sempre foi valorizada em detrimento da Libras, o que pode explicar sua atitude hoje diante das práticas tanto de leitura como de escrita.

Já em Helton percebo um processo inverso, consegue se ver como um sujeito ativo e responsivo. No ato de ler, ele aciona elementos linguísticos que lhe permitem apreender os sentidos do que está escrito. Apesar das dificuldades com algumas palavras, consegue construir uma relação dialógica entre seu conhecimento de mundo e os sentidos dados no texto, possibilitando a reconstrução para alcançar uma maior compreensão.

Os sentidos dos textos não estão na superfície, dependem essencialmente do conhecimento prévio do leitor e das experiências dialógicas vivenciadas por este. Isso só reforça a ideia de que é preciso que os surdos possam se ver como atores sociais e

ativos, capazes de construir sua compreensão leitora a partir de suas experiências vivenciadas nas práticas cotidianas que devem ser compartilhadas com seus pares.

Considerando que minha pesquisa é focada na escrita, a técnica acima serviu para perceber que a leitura influencia decisivamente o processo de escrita, uma vez que segundo Aguirre (2009, p.23)

A leitura possibilita desenvolver conhecimento de mundo e de língua; sendo assim, quanto mais se tem acesso à língua, seja no contexto escrito, ou na comunicação interpessoal, maior a possibilidade de o sujeito inferir e confrontar seus conhecimentos, para a compreensão do texto e de mundo, ou seja, quanto mais a pessoa lê, maior seu conhecimento de mundo.

Através da leitura o sujeito adquire conhecimentos necessários para produzir, discutir, opinar, sobre diversos assuntos nas diversas práticas sociais em que estiver inserido. Mas, para isso, é necessário que o sujeito surdo tenha uma base linguística sólida que lhe possibilite compreender os textos disponíveis, nos mais diversos gêneros em que circulam na sociedade.

As vivências de leitura, utilizadas aqui para compreender como os surdos realizam a atividade de leitura, como eles depreendem os sentidos do texto, mostrou que pode ser eficaz, desde que seja utilizada nas práticas escolares desde o início da inserção dos surdos no ensino formal.

Acredito que a técnica pode trazer resultados significativos para aprendizagem da leitura e conseqüentemente da escrita, se utilizada no processo inicial e contínuo das práticas escolares, pois possibilita a interação verbal entre os atores ali envolvidos, dando voz aos sujeitos e permitindo a troca de conhecimento entre eles, o que pode resultar em um processo eficaz de aprendizagem.

Porém, no caso específico dos surdos, acredito que, para se alcançar resultados significativos, as vivências de leitura deveriam passar por uma adaptação, focando na visualização, uma vez que para os os surdos o conhecimento é acessado através da visão.

### 3.4 ANÁLISE DO DIÁRIO REFLEXIVO

O uso do diário reflexivo como instrumento de geração de dados foi mais uma técnica utilizada para entender como a compreensão leitora dos participantes influenciaria em suas produções textuais, decorrentes das vivências de leitura. Nessa análise, escolhi os diários da terceira vivência, realizada a partir da leitura do texto *Self-se quem puder*, de Renata Piza. Apesar de já ter analisado a escrita dos participantes, aqui há uma diferença, uma vez que a escrita analisada anteriormente foi resultado de uma produção textual de um tema dado para esse fim. No caso dos diários, a escrita será resultado das leituras realizadas nas vivências de leitura.

#### 3.4.1 Diário reflexivo da terceira vivência – texto: *Self-se quem puder*

Nesta análise utilizarei os textos produzidos pelos dois participantes, após a leitura do texto: *Self-se quem puder*, de Renata Piza na terceira vivência de leitura. No primeiro momento irei analisar o texto de Viviane, posteriormente farei o mesmo procedimento com o texto de Helton.

Quadro 10 - Texto: *Self-se quem puder*.

#### SELFE-SE QUEM PUDER

PALAVRA QUE DEFINIU 2013, O AUTORRETRATO NA INTERNET NÃO DÁ O MENOR SINAL DE TRÉGUA E SEGUE TRANSFORMANDO A VIDA NO PRÓPRIO UMBIGO. RENATA PIZA

No princípio eram os artistas. Self, sem hashtag, vem de self-portrait. Em bom português, autorretrato, gênero usado ao longo dos séculos por pintores tão díspares quanto Van Gogh, Frida Kahlo e Lucien Freud. Não, eles não gastavam tinta nem tempo para se autoproclamar pela internet, coisa que obviamente nem existia. Os autorretratos eram um exercício para aprimorar a técnica. Na falta de modelo, voilá, pinta-se a si mesmo. Corte na história, século 21, era dos smartphones. Self virou síndrome. A síndrome de aparecer e, com isso, pertencer. E o que começou como brincadeira de criança no Instagram (coisa de blogueira, diziam os puristas!) chegou à Casa Branca – sim, a imagem de Barack Obama fazendo um self em pleno funeral de Nelson Mandela deixou não só Michele chateada (como mostraram fotos da mídia) mas também acendeu a luz amarela do bom senso: porque ninguém hoje está imune à autopromoção, independentemente de idade, profissão e lugar? “Do fim do século 20 para cá, tivemos a quebra entre o privado e o público acentuada”, diz o psicoterapeuta paulistano Ruy de Mathis. “Um movimento que começou nos anos de 1960, com a libertação feminina e o conceito de adolescência, e chega agora ao que vemos nas mídias abertas. “

Em outras palavras, perdemos a noção entre o que deveria ser íntimo e o que merece ser exposto – não

à toa, os escândalos envolvendo imagens de sexo não param de crescer, sempre com reações parecidas. -, “a imagem vazou” é a mais comum delas, como se quem se retrata ou se deixa fotografar não saiba do risco. “No passado, as pessoas tinham agendas em que colocavam todas as suas coisas. Mas era algo íntimo. Hoje, tudo é posto na internet e, com a velocidade instantânea, a privacidade desaparece. Depois do enter, não dá mais para voltar atrás. “


Uma mágica que tem seu preço e atinge não só mais os adolescentes, como era de esperar. Além da celebridade mirim ou da garota que quer ser popular na escola, até autoridades do porte do Obama, quase por instinto, não resistem à tentação do selfie. É um gesto quase automático, mecânico”, esclarece Mathis.

Mas, se Narciso não acha feio o que vê no espelho, é bom lembrar que, por mais comum que tenha se tornado – “faz parte do nosso inconsciente coletivo”- esse hábito distorce a realidade. Primeiro porque passa a sensação de que você tem algum poder – e por isso, seja na foto com o batom Y, seja se retratando ao lado de alguém “famoso” ou em um lugar que passe a ideia de status. Segundo, porque gera cada vez mais ansiedade e necessidade de aprovação. Na busca do like perdido, é a pessoa que se perde. “Você começa a ter comportamento que acredita que vá agradar ao outro, se descaracteriza para se caracterizar como alguém que merece admiração. “

O gesto trivial – virar a câmera, fazer biquinho, clicar e postar – está, sem dúvida, ligado ao exibicionismo, mas esconde também uma baita insegurança. E aqui mora o grande X da questão. Perdendo tanto tempo e pixels para se mostrar, as pessoas estão se esquecendo de ser. Diferentemente dos pintores que queriam ir além e retratar as emoções humanas, os modelos do Instagram apenas apertam um botão e torcem para serem reconhecidos, aliás, a lenda de narciso: quem olha muito para si mesmo sempre acaba se afogando. Salve-se quem puder.

[www.elle.com.br](http://www.elle.com.br) 111 ELLE.

## Quadro 11 - Diário reflexivo de Viviane



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL**

**DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência**  
**Texto:** *Selfe se quem puder*

---

*Mas texto de ser muito dificultada a palavra entender o conseguir imagi veio o sentimento mesmo. Dificuldade tem significa da palavras muito bo portanto isso porque muito ler sei não imaginar metáfora o foto perfil tem modelo; a criança; viajar; carnaval; famoso acreditar.*

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esse texto foi produzido a partir da leitura de uma reportagem sobre *selfie*, tema bastante atual, uma vez que a fotografia se popularizou com advento da tecnologia, em que as pessoas fazem uso significativo desse recurso, que é o autorretrato feito através do celular.

Por ser um tema atual acreditava que seria de fácil compreensão para todos os participantes. Porém, observando a produção da Viviane, percebe-se que ela não conseguiu referenciar e estabelecer sentidos ao texto lido através da escrita. Em sua produção não há uma referência ao texto-base, nem um encadeamento de ideias nem coerência; o que se percebe é uma necessidade de explicitar a sua dificuldade de lidar com a língua portuguesa.

Considerando as experiências de leitura e escrita por ela relatadas, inferi que o resultado de suas produções textuais decorre dessas experiências. Viviane afirma que

durante o seu percurso escolar só lia e escrevia na escola conteúdos da aula, sua relação com a escrita era somente para copiar da lousa ou copiar do livro didático. Sem contar que esse percurso todo foi feito sem a Libras como mediadora do ensino em língua portuguesa

O texto da Viviane só vem corroborar a afirmação que “a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas”. (FERNANDES, 1999, p. 66). É preciso que, na escola, espaço privilegiado de aprendizado, sejam dadas ao surdo condições de interagir com diversos tipos de textos, mediados pela Libras, para que seu repertório seja ampliado a ponto de inseri-lo nas diversas práticas, tanto de leitura como de escrita em língua portuguesa, o que não ocorreu com Viviane, até porque ela não dominava nem a Libras e a língua portuguesa.

A participante relata desde o início que tem muita dificuldade com o significado das palavras (*mas texto de ler muita dificuldade a palavra entender*), que o texto é muito bom, porém ela não sabe ler muito bem (*dificuldade tem significa da palavras, muito bom, portanto isso porque muito ler sei não*), não entende metáforas (*sei não imaginar metáforas*); a única referência que faz ao texto trabalhado nessa vivência diz respeito à foto de uma modelo que ilustra a reportagem (*foto perfil tem modelo.*)

Assim como na produção textual feita no início da pesquisa, Viviane demonstra um desconhecimento enorme da escrita em língua portuguesa, não consegue escrever seu texto dentro da estrutura da referida língua. Isso lhe traz sérios problemas, pois a sociedade cobra dela, nas mais diversas esferas, uma escrita que atenda a essa estrutura, até porque a legislação que garante o direito ao surdo de usar a Libras como meio de comunicação estabelece que as pessoas surdas devem usar a escrita em português.

Diante dessa dificuldade constatada em seu texto, é possível entender porque Viviane, segundo relato informal, feito ao longo da pesquisa, não consegue se inserir no mercado de trabalho, através dos diversos concursos (cinco ao todo) de que tem participado. Ela afirma que as palavras em português são muito difíceis, que ao escrever não consegue organizar as ‘ideias’, pois as palavras não vêm à sua cabeça, essas palavras (em português) não fazem sentido.

Em sua produção também pude constatar, a falta de conhecimento de mundo, a ausência da intertextualidade decorrente de leituras diversas que ajudariam em sua produção textual. Isso pode ocorrer pelo fato de ser filha de família ouvinte que não usa

a língua de sinais, o que a privou das conversas e de outras atividades cotidianas que possibilitariam a sua imersão em conhecimentos diversos que poderiam ser acessados para compor seus textos (PEREIRA ET AL, 2011).

No processo de escolarização de Viviane, constatei que a abordagem adotada foi o oralismo, ela relata que dos seis aos vinte anos foi obrigada oralizar tanto em casa como na escola, a mãe ensinava português, mas não aprendia; na escola “decorava”, depois esquecia. Todas as atividades escolares eram para ouvintes, logo, ficava alheia a tudo o que ocorria em sala de aula. Essa escolarização equivocada contribuiu significativamente para o surgimento de lacunas de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita em português, refletidas em seus textos.

Portanto, diante desse cenário em que se encontra a produção de Viviane, busco ancoragem nos autores que advogam em prol do bilinguismo na educação de surdos. Precisamos entender que é através da língua que os sujeitos se constituem, comunicam-se com seus semelhantes e constroem suas identidades e subjetividades, adquirindo e compartilhando informações que lhes possibilitem compreender o mundo que os cerca (GESSER, 2009).

Dessa forma, posso inferir que, se desde o início de sua escolarização, Viviane tivesse sido inserida em uma abordagem bilíngue, talvez sua compreensão leitora e sua produção textual estariam em outro patamar. Até porque na educação bilíngue é preciso possibilitar aos surdos o acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua de que tenha domínio, em que a língua oral e a língua escrita sejam ensinadas como língua estrangeira. Aprendizado este que será determinado pelo seu desenvolvimento na língua mais acessível, no caso, a Libras.

Podemos inferir que, a utilização da Libras no dia-a-dia do sujeito surdo influencia sua produção textual de forma significativa, uma vez que a referência que utiliza é a da língua que tem mais domínio e que mais usa. Porém, o que percebemos é que, no caso de Viviane, a influência da Libras não está caracterizada, uma vez que é perceptível que a participante carece mesmo é de conhecimento de língua portuguesa e de conhecimento de mundo.


Isso é bem visível no texto de Viviane, pois percebemos uma ausência tanto de conhecimento de aspectos linguísticos da língua portuguesa quanto da Libras, uma vez que ela se apropriou desta muito tarde. Atualmente, a Libras é a língua mais acessível, tanto que, no decorrer da pesquisa, ela fez questão de usar as seguintes falas: “*eu gosto*

mesmo é de usar a libras, é com ela que eu me sinto bem, me relaciono com meus amigos, me sinto muito bem usando a Libras”. Isso demonstra que Viviane se identifica com a Libras, muito mais do que com o português. Ao longo de toda a pesquisa, ela usa repetidamente a seguinte fala: “português muito difícil”, demonstrando uma angústia enorme ao ter que ler e escrever em português.

Portanto, é preciso reforçar que uma mudança na forma como é trabalhada essa questão da escrita com os surdos na escola se faz necessária, mas que a família também precisa cumprir seu papel, buscando caminhos para que seus filhos surdos possam ter acesso desde cedo à língua de sinais. Isso pode influenciar decisivamente a inserção desses sujeitos nas atividades em que a leitura e a escrita sejam vivenciadas em práticas efetivas, tanto em Libras quanto em português, não esquecendo que a Libras vai mediar o aprendizado em português.

Agora, analiso o texto de Helton.

#### Quadro 12 – Diário reflexivo de Helton



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

**DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência**  
**Texto:** *self. se quem puder*

---

*Maiores reflexos todos os dias autorretrato colocar Instagram, facebook, twitter, etc. Por tecnologia internet e comunicação para redes sociais que ninguém expressar sentimento a vida pode acontecer triste, sorrir, diversão, e algumas as coisas. Porque as pessoas que usam de celular incluir self foto todas expressam sempre usa de facebook ou instagram. Por que sua vida pontualmente expressar se bem exemplar ou mal exemplar. Minha opinião faz self só mostrar que trabalho ou família se algumas boas coisas.*

---

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No texto de Helton, percebemos uma manutenção do tema, as ideias estão coerentes com o texto trabalhado. Ele se reporta à ideia central do texto-base e faz inferências a partir de seus conhecimentos de mundo, inclusive indo além do que está no texto, afirmando que as fotos são colocadas nas redes sociais, como *Facebook, Instagram, Twiter* entre outros (*Maiores seflies todos os dias autorretratos colocar instragram, faceboock, twitter, etc*). Percebemos que tem leituras outras que permitem inferir e relacionar o assunto com outros textos. Ele afirma em seu texto que as pessoas retratam através das fotos o lado bom ou ruim de suas vidas (*Por que sua vida particular expressa se bom exemplo ou mal exemplo*), trata da tecnologia e que, através das redes sociais, as pessoas expressam sentimentos da vida que pode ser triste, podem sorrir, pode ser divertido, dentre outros aspectos (*Por tecnologia interneti e comunicação pra redes sociais que manena expressar sentimento a vida pode acontera triste, sorrir, diversão, e algumas as coisas*). O participante demonstra que consegue inferir sobre o que leu a partir de seus conhecimentos de mundo (*Minha opinião faz sel foto só mostrar que trabalho ou família se algumas boas coisas*).

Temos que considerar que Helton, diferente de Viviane, vem de uma prática de escolarização bem singular, desde muito cedo foi incentivado pelos pais a aprender a ler e a escrever, inclusive frequentou a pré-escola e seu processo de alfabetização em português inicia aos cinco anos, através da oralização. Aos nove se apropria da Libras, e a partir desse momento começa a utilizá-la para mediar seu aprendizado em português.

Gostava de escrever, na escola, além de cópias, fazia redação, alega que escrevia pouco porque os professores ditavam muito. Ele afirma que teve dificuldade para aprender a escrever, principalmente algumas palavras que não lhe eram familiares, mas que, aos quatorze anos, descobriu o dicionário e, a partir daí, sempre que tem dúvidas, utiliza-o para buscar o significado das palavras que desconhece.

Podemos observar nas produções escritas de Helton, que, apesar de estruturalmente ainda parecer estranho, ao analisarmos seu texto com mais profundidade, encontramos vários elementos textuais que estabelecem sentidos ao que está escrito. Isso só reforça o que afirma Gesueli (2013, p. 40), que é necessário “nos colocarmos na prática de uma experiência com o outro que concebe o mundo pelo olhar muito mais do que pelo ouvir, para então podermos melhor entender as produções escritas desse outro, ou seja, tentar ler o mundo através do olhar da comunidade surda”.

Outros aspectos importantes de se ressaltar sobre a trajetória de Helton são: o fato dele, apesar de vir de uma família ouvinte, ter se apropriado, relativamente cedo da Libras. Alfabetizou-se em português na idade normal e teve acesso a uma diversidade de textos ao longo de sua vida, o que pode ter contribuído para uma maior compreensão leitora e também para que sua escrita fosse mais aproximada do exigido em língua portuguesa, mesmo não atendendo em sua totalidade aos padrões estruturais do português.

### 3.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Com o objetivo de compreender melhor como os participantes veem o aprendizado de português, elaborei seis perguntas para entrevistar os participantes, essa entrevista foi feita no final da geração de dados. Dentre as seis perguntas, selecionei apenas as questões 2, 4 5 e 6, pois as questões 1 e 3 já estavam contempladas no questionário.

No dia da entrevista, os participantes estavam muito dispostos a expressar suas opiniões, queriam contar suas histórias. Iniciei a entrevista, entregando um roteiro que iria nortear suas respostas, mas ressaltei que eles não eram obrigados a responder somente ao que estava no roteiro, poderiam relatar algo que não estivesse ali, mas que gostariam de expor. Saliento que os dois surdos participaram da entrevista e que esse foi um dos momentos em que eles demonstraram mais espontaneidade. Talvez esse comportamento se deva à necessidade que os surdos têm de serem “ouvidos” em uma sociedade de ouvintes, onde suas “vozes”, na maioria das vezes, não são escutadas.

#### 2. Você acha importante saber escrever em português?

**Viviane** *Sim. Acho importante saber texto escrito, porque o português é a língua principal.*

**Helton** *Sim. Porque quero aprender em português, porque é minha segunda língua.*

Podemos observar na resposta de Viviane a ideia de supremacia da língua portuguesa. Essa concepção de que a língua portuguesa é mais importante que a língua de sinais está presente não só na escola, mas também no imaginário dos surdos como resultado da “imposição de uma normativa oral, como a única possível, conforme mostra a história da escolarização de crianças surdas, que desconsiderou a língua da

comunidade surda em prol de uma artificialidade da tão desejada normalização” (GIORDANI, 2013, P. 74).

Nesse sentido é necessário frisar que o ensino da língua portuguesa para os sujeitos surdos deve ter como objetivo o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita, a partir das bases culturais destes, considerando que “o uso da língua escrita não é uma decisão individual, e sim o resultado de uma determinação social” (GIORDANI, 2013, P. 77).

Diferente de Viviane, Helton tem um olhar diferenciado em relação à escrita em português. Deixa claro que as duas línguas têm sua importância, mas sempre olhando para a língua portuguesa como segunda língua, talvez isso ocorra porque teve acesso à Libras bem cedo, ele se considera uma pessoa bilíngue, pois está inserido desde cedo nas duas línguas.

#### **4. Que benefícios você acha que o aprendizado do português lhe trouxe?**

**Viviane**      *“Acho que o português me ajuda com as pessoas, me ajuda a aprender mais. Mas é importante dizer que o português é L2. “*

**Helton**      *“Aprender português ajudou a me relacionar com a família, traz muitos benefícios, como me relacionar com as pessoas ouvintes. “*

Referindo-se à leitura e à escrita, Helton acredita que o português lhe possibilita a interação com a família e com outras pessoas, inclusive com os ouvintes. Acredita que esse aprendizado do português não só lhe permitiu as interações sociais, como também possibilitou o seu acesso aos conhecimentos sistematizados da sociedade em que está inserido. Isso só reforça o que afirma Karnopp (2017, p. 55) que “o uso da língua está inserido em um contexto social”. Através da língua, as pessoas interagem, relacionam-se e constroem sentidos. Por isso é importante que os surdos possam se apropriar tanto da Libras como da língua portuguesa, desde que a primeira possa mediar o aprendizado da segunda, priorizando essa mediação tão importante para os surdos. Viviane não deixa claro quais são as pessoas com as quais ela interage em língua portuguesa, mas suponho que seja a família, principalmente, pois é ouvinte, usuária da língua portuguesa e, desde cedo, obrigou-a a oralizar para manter uma comunicação em casa e na escola. Mesmo

não tendo um aprendizado do português eficiente, ela informa que aprende mais através deste que da Libras, demonstrando uma identificação, mesmo que involuntária, com essa língua.

Identificação essa que Perlin (2013, p.66) caracteriza como identidade surda flutuante “porque permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados”. Isso é bem visível em Viviane, ela tem consciência de sua surdez, porém é vítima de uma sociedade ouvintista que lhe impõe seus bens culturais, reforçando a afirmação de Perlin (2013, p. 66): “existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não tem compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a situação como que conformados a ela”. Viviane se encaixa nesse segundo grupo, pois foi forçada pela família e pela escola a se comportar como ouvinte e isso refletiu profundamente em sua trajetória de vida.

Perlin (2013) ressalta ainda os reflexos desse tipo de identidade flutuante<sup>6</sup>, os quais são visíveis em Viviane, considerando que

São muitos os casos e muitas histórias de surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais. É o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades do nosso tempo, não centradas, fragmentadas (p, 66).

Foi possível perceber que Viviane vive esse drama de não conseguir se inserir profissionalmente a serviço da comunidade ouvinte, por não dominar a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Por muito tempo, também não conseguia se inserir na comunidade surda, pois não utilizava a língua de sinais. Por isso é importante que o surdo possa construir sua identidade a partir da comunidade surda, mesmo que traga fragmentos da comunidade ouvinte, porém priorizando a especificidade de seu grupo cultural.

## **5. Você acha que o ensino para surdos, em português, é adequado?**

---

<sup>6</sup> Identidades que estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. (PERLIN, 2013)

**Helton**        *“Não. Deveria ser uma educação bilíngue. Primeira língua de sinais e depois incluir as palavras em português”.*

**Viviane**        *“O ensino de português deveria ser como L2 e ensino de Libras como L1”.*

Nas respostas dos dois surdos, percebemos que o ensino pelo qual eles passaram ao longo de sua escolarização não foi ancorado no bilinguismo, abordagem, que a maioria dos teóricos da área da surdez, acredita ser a mais adequada na educação de surdos. Esse processo educacional bilíngue deve ocorrer no início do processo de escolarização da criança surda, de forma que tenha sua instrução oferecida em língua de sinais com a presença do intérprete em sala de aula regular e um atendimento educacional especializado com um instrutor surdo. É importante essa interação tanto com o intérprete quanto com o instrutor surdo porque, segundo Kelman (2012, p.65):

Não apenas porque os conteúdos são ministrados na sua primeira língua, mas também porque se instala imediatamente o sentimento de identificação com o instrutor, pertencente à sua comunidade linguística, já que todas as línguas existem dentro de um contexto cultural e são fundamentais para compartilhar experiências, crenças e valores.

Em uma perspectiva bilíngue, essa experiência, não só permitirá ao surdo o acesso ao aprendizado das duas línguas, Libras como L1 e português como L2, mas também possibilitará seu acesso a diversos bens culturais, tanto em uma língua quanto em outra. Assim, abrem-se várias possibilidades em seu desenvolvimento enquanto sujeito ativo e responsivo.

## **6 – Você acha que esse ensino (de língua portuguesa) precisa mudar?**

**Helton**        *“Precisa melhorar. Precisa estudar L1 e depois L2. Em vários aspectos. Precisa de intérprete desde cedo. Trabalhar mais leitura e escrita”.*

**Viviane** *“Precisa mudar muito o ensino de português dos surdos, os surdos aprendem e se desenvolvem através do bilinguismo. O português tem que ser ensinado como L2”.*

Os participantes são unânimes em relação à mudança que se faz necessária no ensino de surdos. Viviane relata o início de sua escolarização. Ela foi matriculada em uma escola particular para surdos e lá, segundo ela *“os professores amarravam as mãos dos alunos para que eles não usassem os sinais, todo eram surdos e eram obrigados a oralizar, tinha até fonoaudiólogo que era para ensinar os surdos a falar. Usavam palmatórias, os surdos apanhavam e não sabiam porque, hoje eu sei que era porque não sabia escrever o nome ou palavras, nem pequenas frases. Era um sofrimento danado”.* Ela faz questão de frisar que hoje há novas metodologias, mas que as crianças surdas continuam sofrendo na escola, pois, na maioria das vezes, elas são deixadas de lado pela professora e pelos colegas, pois todos são ouvintes e não usam a Libras para interagir com essas crianças surdas.

Helton estudou, desde o início, em escola de ouvintes e enfatiza que precisa mudar muito o ensino de surdos. A escola precisa ter clara uma abordagem em que a língua de sinais seja priorizada para que possa se tornar mediadora do aprendizado em português. Ele frisa que é preciso ter intérprete desde as séries iniciais e em todos os ambientes da escola. Ele faz questão de pontuar que, apesar de todo o apoio de sua família, teve muita dificuldade na escola, pois os professores, em sua maioria, não estavam preparados para lidar com alunos surdos, subestimavam sua capacidade de leitura e escrita, trabalhavam pouco esse aspecto com ele, percebia que com alunos ouvintes era diferente.

Na resposta dos participantes, percebemos que o ensino de surdos no Brasil, ainda hoje, carece de mais aprimoramento, precisa oportunizar estratégias mais eficazes para aprendizagem dos conteúdos necessários para a formação desses sujeitos. Acredita-se que isso só possa vir a ser efetivado através de um ensino de língua portuguesa pensado para esse público com estratégias específicas, em que os surdos sejam respeitados em suas especificidades linguísticas.

Diante disso, vale ressaltar que, atualmente, a educação de surdos passa por um momento importante. A partir do Decreto 5626/ 2005 há uma garantia legal para que

ocorra uma educação bilíngue em todos os níveis de ensino, a escola deve estar aberta tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes.

Não se concebe mais uma educação para surdos sem considerar a legislação vigente. Tanto Helton quanto Viviane sofrem consequências de uma educação pautada em legislações que não contemplavam a especificidade da surdez. Acredito que as crianças surdas que estão iniciando sua escolarização no momento atual terão uma experiência diferente da de Helton e Viviane. Mesmo sabendo que há muito ainda a se fazer, já é possível vislumbrar algumas mudanças positivas nesse cenário.

Essa garantia de uma educação bilíngue pode propiciar aos surdos um aprendizado mais eficaz. Não será somente isso o que resolverá todas as dificuldades de escrita, mas, pelo menos, possibilitará a eles um ensino pautado em estratégias voltadas para um aprendiz de segunda língua, com metodologias específicas para esse ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta secção, pretendo tecer algumas considerações sobre o estudo aqui apresentado, buscando responder às questões norteadoras e discutir as contribuições que este trabalho pode trazer para o campo da surdez. Farei isso a partir dos dados gerados, em especial nas produções escritas tanto dos diários reflexivos como da produção textual de um tema dado, sem deixar de olhar para os outros dados gerados no decorrer da pesquisa.

O ensino da escrita tanto para surdos como para ouvintes continua sendo um grande desafio, sobretudo pela manutenção, no contexto escolar, de uma prática centrada em uma visão de sentido único dos textos, em que a escrita se torna um mero exercício de atividades com respostas preestabelecidas pelo professor, privilegiando a estrutura formal, não permitindo que o sujeito se mostre através de seus discursos concebidos em suas interações sociais

No cenário brasileiro, estudos sobre a educação de surdos e suas especificidades têm se desenvolvido ao longo das últimas décadas a partir do trabalho de vários teóricos (FERNANDES, 1999; BOTELHO, 2013; GESUELI, 2013; GIORDANI, 2013; KARNOPP & PEREIRA, 2013; LODI, 2017, LODI, HARRISON E CAMPOS, 2017) que advogam em prol de uma educação bilíngue, como fator preponderante para o desenvolvimento educacional pleno das pessoas surdas.

Considerando essa perspectiva, busquei compreender como os surdos que participaram da minha pesquisa, e que passaram por um processo educacional ancorado em uma perspectiva oralista, conseguiram se inserir nas atividades de escrita trabalhadas na escola e como isso se reflete em sua escrita atual. A partir dessa premissa questiono quais são as dificuldades encontradas nas produções escritas dos participantes.

Tentando responder a esse questionamento, busco ancoragem na literatura para compreender os textos produzidos por Viviane e Helton que trazem, em suas escritas, reflexos de uma escolarização voltada para alunos ouvintes, em que suas vozes foram silenciadas, trazendo sérias consequências para o aprendizado da escrita.

Essas consequências são bem perceptíveis nas produções dos textos escritos de Viviane, ela demonstra pouca familiaridade com aspectos linguísticos da língua portuguesa e dificuldade na compreensão dos textos, que acredito seja por falta de práticas efetivas tanto de leitura como de escrita ao longo de sua escolarização.

Através dos dados, pude constatar que Viviane tem muita dificuldade com o significado das palavras; tem pouco conhecimento da língua portuguesa, tem um conhecimento razoável de Libras, porém tem um conhecimento de mundo muito restrito. E em função dessas dificuldades ela não se reconhece através da língua portuguesa, percebo que ela tem necessidade de explicitar sua angústia em ter que usar uma língua que não consegue se expressar através dela.

Isso só reforça o que vários autores têm postulado sobre como a língua portuguesa se apresenta ao surdo, como uma língua estrangeira a ser aprendida e, nesse sentido Fernandes (2006) pontua muito bem a sensação que os surdos têm diante da língua portuguesa, uma sensação de impotência, de um não saber absoluto, pois,

aquilo que dizemos com muitas palavras em nossa língua se reduz a uma ou duas emissões, ao tentarmos enunciar uma frase, percebemos que a ordem das palavras não é aquela a que estamos acostumados; buscamos preposições e elementos de ligação para dar sequência a um pensamento e eles nos escapam. É inevitável que nos sintamos bloqueados, impotentes, à medida que a produção de significados só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna. (p. 06)

Esse bloqueio é perceptível nas produções textuais de Viviane. Durante todo o trabalho com ela, vi e ouvi muito sobre a dificuldade de lidar com a língua portuguesa, especialmente na escrita.

Ao considerar que escrever permite ao indivíduo fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite a ele refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia e que, “é, antes de tudo, fazer-se lido e ler, compreender, responder, perguntar e argumentar. É usar uma língua, que carrega consigo valores, entoações, estilos, gêneros e discursos. É, portanto, fazer uso de uma linguagem social, cultural, ideológica e política” (ARCOVERDE, 2006, p. 255), não consigo perceber esse processo no caso específico de Viviane, uma vez que sua relação com a escrita em língua portuguesa é complexa.

Constato também a ausência de uma língua de base para mediar a produção escrita dela, deixando margem para que essas produções sejam estigmatizadas, olhadas como textos “mal escritos”, pois não se encaixa na estrutura da língua dominante, no caso, o português.

Esse é outro aspecto importante a ressaltar, uma vez que apesar de haver uma garantia legal, estabelecida pelo Decreto 5.626, de 22 dezembro de 2005 sobre o uso da Libras como meio de comunicação dos surdos, ainda é muito forte a prática dominante entre português e língua de sinais, onde o português se apresenta como língua majoritária, e a Libras é colocada em segundo plano.

Talvez isso possa explicar as dificuldades encontradas e relatadas por ela no que diz respeito à escrita em português, pois no caso dos surdos, escrever em português, é como escrever em outra língua, não que isso não seja possível, o problema é que esse ensino da escrita para os surdos, em uma parte significativa das escolas brasileiras, não segue estratégias adequadas que poderiam facilitar esse aprendizado. Ao contrário, esse processo ocorre através de metodologias voltadas para ouvintes desconsiderando totalmente a especificidade linguística do sujeito surdo.

Ainda me reportando às dificuldades percebidas no processo de escrita dos sujeitos de minha pesquisa, é importante ressaltar que alguns fatores foram determinantes nessa relação surdo x escrita, tais como: o acesso tardio à Libras, a limitação do léxico, em decorrência da falta de leitura como prática social; a falta de contato com diversos gêneros textuais; a não apropriação da L1, no caso, a libras, para poder construir sentidos a partir dela; ausência de um mediador – intérprete - na escolarização desses sujeitos; ensino voltado para ouvintes; a não aceitação da surdez pela família, dentre outros.

Isso demonstra que é necessário se pensar outras formas de trabalhar a educação de surdos, trabalhar com estratégias específicas que possam trazer resultados diferentes dos observados na pesquisa, em especial, os resultados dos textos de Viviane.

No caso de Helton percebe-se que, apesar do ambiente familiar favorável e do aprendizado cedo da Libras, ele tem dificuldades para estruturar seu texto obedecendo aos padrões da língua portuguesa. Helton consegue escrever seu texto de forma coerente, encadeando as ideias, trazendo seu conhecimento de mundo para suas produções, porém quando precisa acionar elementos formais, falta-lhe o conhecimento de língua portuguesa.

Diferente dos textos de Viviane, os textos de Helton refletem o efeito do conhecimento de língua portuguesa do mesmo e o conhecimento de mundo mediado pela Libras desde cedo, isso demonstra que “quando a criança surda tem a chance de, no início do seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprenderem a língua de

sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando elas narrarem em sinais e terem a escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra” (QUADROS, 2008, p. 33).

Ainda segundo Quadros (2008, p. 33-34)

as crianças surdas estarão transferindo seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas.

Constato esse processo em Helton, seus textos são permeados de conhecimentos adquiridos através da Libras e transferidos para a língua portuguesa. Ele traz esses conhecimentos adquiridos em suas interações sociais com sua família e com outros surdos que se comunicam em língua de sinais e também na interação com textos escritos.

Diante dos resultados obtidos sobre a escrita de Helton, pode-se afirmar que parte das dificuldades apresentada por ele poderia ser minimizada pela presença de um tradutor/intérprete de Libras ou de um professor bilíngue em seu processo de escolarização para fazer a mediação necessária entre a língua portuguesa e a língua de sinais, uma vez que ele utiliza a Libras desde cedo.

Ao olhar para a escrita dos participantes nesse estudo, considerando que os mesmos passaram por uma educação formal e chegaram no nível de especialistas, fica uma indagação: como isso foi possível? Uma vez que o processo escolar é desenvolvido através de atividades de escrita e de leitura, estruturados a partir de regras da língua portuguesa.

Tentando responder a essa indagação, acredito que a escola, em função de desconhecer estratégias adequadas para lidar com essa especificidade, passou a olhar para eles como “coitados”, e portanto, passíveis de serem aprovados ao longo de sua escolarização de qualquer jeito, sem que para isso, lhes fosse dada condições efetivas de aprendizado da língua portuguesa, demonstrando assim, um total desrespeito para com eles, desconsiderando suas capacidades cognitivas, que em nenhum momento foi afetada, até porque a surdez não gera nenhum déficit cognitivo.

Esse círculo vicioso perdurou por toda a vida escolar desses sujeitos, trazendo graves consequências para sua vida profissional. Tanto Helton como Viviane, não conseguem se inserir no mercado de trabalho através de processos em que a habilidade da escrita é requerida, eles já participaram de vários concursos e não conseguem ser

aprovados, pois a exigência é a escrita estruturada em português, o que não foi aprendido ao longo de todos os anos de escolarização.

É importante ressaltar que no caso específico dos sujeitos de minha pesquisa, o ensino ao qual eles estiveram inseridos era pautado em uma abordagem oralista, em que a surdez era vista como uma deficiência e não uma diferença, como hoje é vista. Eles foram ensinados a partir de uma visão tradicional do aprendizado da escrita, segundo à qual a escrita é considerada transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 2005). Nesta concepção, priorizava-se inicialmente a aquisição de algumas palavras, para posteriormente introduzir os alunos na produção de frases simples e depois em estruturas sintáticas mais complexas. O trabalho com texto se restringia a utilização de textos curtos, que muitas vezes eram adaptados pelo professor que simplificava e controlava o uso de estruturas sintáticas (PEREIRA, 2015). O resultado desse ensino trouxe graves consequências para os surdos, caracterizando-os como pessoas incapazes de aprender a língua portuguesa escrita.

Porém, é preciso enfatizar que o fracasso dos alunos surdos no aprendizado de escrita é resultado de uma alfabetização que toma a oralidade como ponto de partida, sem levar em consideração a especificidade da surdez (FERNANDES, 2006). A autora postula também que ao invés de alfabetizar os surdos, o ideal seria que eles fossem inseridos em práticas de letramento que pudessem fornecer subsídios para que houvesse uma discussão sobre o processo de apropriação da escrita significativa em outras bases.

É importante frisar que a apropriação da escrita por alunos surdos deve se pautar em práticas significativas, em que textos sejam utilizados ao invés de palavras isoladas, pois “os textos que circulam socialmente servirão de ponte entre os conhecimentos social, escolar e linguísticos nas práticas de letramento” (FERNANDES, 2011 APUD PEREIRA, 2015, p. 3).

Todo o processo de apropriação da escrita baseada em práticas significativas deve estar ancorado na mediação do professor que deve ser fluente tanto na língua portuguesa como na língua de sinais, possibilitando ao aluno surdo a interação nas duas línguas.

Segundo Pereira (2015, p. 247) a Libras “vai ter papel fundamental na aquisição da língua portuguesa, uma vez que vai possibilitar aos alunos surdos conhecimento de mundo e de língua com base na qual poderão se basear nas atribuições de sentido à leitura e à escrita, deixando de ser meros decodificadores”. A autora pontua que o

objetivo do ensino de linguagem escrita para alunos surdos deve ser a promoção da compreensão e a produção de textos, e não de palavras e frases isoladas, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na língua de sinais.

Portanto, a escola atual precisa trabalhar com a concepção de língua enquanto atividade discursiva, tendo o texto como ponto de partida para outras atividades linguísticas, possibilitando aos surdos condições de se tornarem autores competentes de seus textos. Nessa concepção vemos a língua como instrumento de interação humana, em que os “sujeitos ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.” .(TRAVAGLIA, 2006, p. 23). Não podemos esquecer que esse trabalho com a língua portuguesa, no ensino de surdos, deve ser efetivado através da mediação da língua de sinais.

Isso só vem reforçar a necessidade de que as instituições de ensino brasileiras devem propiciar condições para que os surdos se desenvolvam no mesmo patamar dos ouvintes, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado, incluindo nesse ensino, conteúdos atualizados, propiciando o acesso a todo tipo de informação que possibilite uma formação cidadã plena (Skliar, 2013). Mas para que isso ocorra, é preciso que a escola assuma seu papel de entidade detentora de responsabilidades pedagógicas específicas, que podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, C. **Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngues do ensino fundamental**. 130 p.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Linguagem, Rio de Janeiro, 2009.

AMAPÁ. Assembleia Legislativa do Amapá. Lei nº 0834, de 27 de maio de 2004. Reconhece no Estado do Amapá, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências [www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=19917](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=19917). Acesso em: 24/09/2017.

ARAÚJO, Cláudia C. M.; LACERDA, Cristina. B. F. de. Atividades Simbólicas e o Desenvolvimento Inicial da Escrita da Criança Surda Bilíngue. In: ANGELIS, Cristiane C. Mori-de; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle (Orgs.). **Letramento: Referências em Saúde e Educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

ARCOVERDE, R. D. de L. **Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 14.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTHES, Roland. **Novos Ensaios Críticos**. O grau zero da escritura. São Paulo: Cultrix, 1974.

BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C. C. Mori de. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos – Ideologias e Práticas Pedagógicas**. 4.<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 19/07/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05/04/20

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: setembro/2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB No 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: Agosto/2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. ° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:  
[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: setembro/2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2007. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: outubro/2017.

BRAYNER, I. C. dos S.; CAVALCANTI, M. A. W.; ALMEIDA, L. de A. **Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda**: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. *Letra Magna. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* Ano 13 - n.20 – 1o Semestre – 2017 – ISSN 1807-5193 .

BROCHADO, S. M. Apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

CAMPOS, Mariana de L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos S. (Org.). **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAVALCANTI, M. C. **Interação Leitor-Texto**: Aspectos de Interação Pragmática. Campinas: Editor da Unicamp, 1989.

CAVALCANTI, M; ZANOTTO, M. S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BARBARA, Leila; SCOTT, Mike (Ed.). **Reflections on Language Learning** 148-156). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo**: Do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COHEN, A. D. Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) **Introspection in Second Language Research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 82-95.

DALLAN, M. S. S. e MASCIA, M. A. A. A Escrita em Sinais: Uma Escrita Própria para a Libras. In: LINS, H. A. de M. (Org.). **Experiências Docentes Ligadas à Educação de Surdos: Aspectos de Formação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**.

Revista Integração, no 18, 1997, p. 8-13.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal Reports on Thinking. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) **Introspection in Second Language Research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 24-53.

FARACO, Carlos Alberto. O Estatuto da Análise e Interpretação de Textos no Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, E. M. B. de. et al. Língua de Sinais: Um Instrumento Viabilizador de Desenvolvimento Cognitivo e Interacional do Surdo. In: DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: Diferentes Olhares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália. O som, este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos – Interfaces entre pedagogia e linguística**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, Sueli. Letramento na Educação Bilíngue para Surdos. In: ANGELIS, Cristiane C. Mori-de; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle (Orgs.). **Letramento: Referências em Saúde e Educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2ª.ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. V. 10. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos**. 2.<sup>a</sup> ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e Surdez: A Evolução dos Conceitos no Domínio da Linguagem. In: **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. LODI, A. C B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. de. Práticas Pedagógicas do Ensino de Português como Segunda Língua para Alunos Surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (Org.) **Escola e Diferença: Caminhos para Educação Bilíngue de Surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FINAU, Rossana. **A Aquisição de Escrita por Pessoas Surdas em uma Proposta de Bilinguismo Diglósico**. Anais do 6.º Encontro Celsul- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004. Disponível em:  
[www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VI/Individuais/A%20AQUISICÃO%20DE%20ESCRITA%20POR%20PESSOAS%20SURDAS%20EM%20UMA%20PROPOSTA%20DE%20BILINGÜÍSMO%20DIGLÓSSICO.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/A%20AQUISICÃO%20DE%20ESCRITA%20POR%20PESSOAS%20SURDAS%20EM%20UMA%20PROPOSTA%20DE%20BILINGÜÍSMO%20DIGLÓSSICO.pdf). Acesso em: novembro/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GARUZZI, A. P. **Vygotsky e a Linguagem**. Disponível em:

[www.webartigos.com/artigos/vygotsky-e-a-linguagem/62549#ixzz4yPRwaUKT](http://www.webartigos.com/artigos/vygotsky-e-a-linguagem/62549#ixzz4yPRwaUKT).

Acesso em: novembro/2017.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de (Org.). **Leitura e Escrita: No Contexto da Diversidade**. 5.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GESSER, A. **Libras: Que Língua É Essa? Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e Desencontros da Língua Escrita na Educação de Surdos. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de (Org.). **Leitura e Escrita: No Contexto da Diversidade**. 5.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GOLDIN-MEADOW, S. (1985). Language Development under Atypical Learning Conditions: Replication and Implications of a Study of Deaf Children of Hearing Parents. In: Nelson, K. (Ed.), **Children's Language**. Vol. 5. (pp. 197-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

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

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: Em Busca de um Diálogo. In: LODI, Ana Claudia. B. et. al. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, L. Becker.; PEREIRA, Maria C. da Cunha. Concepções de Leitura e de Escrita na Educação de Surdos. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de. (Org.) **Leitura e Escrita: No Contexto da Diversidade**. 5.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KAPITANIUK, R. B. de S. **Cognição, Cultura e Funções Sígnicas: Uma Análise da Mediação Semiótica no Desenvolvimento Histórico, Social e Linguístico do Sujeito Surdo**. Ciências & Cognição, versão on-line ISSN 1806-5821. vol.16 no. 2 Rio de Janeiro, ago. 2011. Disponível em: [pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212011000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212011000200005). Acesso em: novembro/2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção de Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009

LANE, H; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A Journey into the Deaf-World**. California: DawnSingPress, 1996.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre:Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, C. Machado de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIRA, G. A; SOUZA, T. A. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Versão 2.0, 2006. Realização do projeto: Acessibilidade Brasil, disponível em: [http://www.acessibilidadebrasil.org.br/versao\\_anterior/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/versao_anterior/). Acesso em: novembro/2017.

LODI, Ana C. B; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas**. Princípios para a educação de alunos surdos. Revista Fórum, Rio de Janeiro, v. 21, p. 25-31, jan.-jun. 2010.

LODI, Ana Claudia B. O Poder da Escrita e a Escrita do Poder. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de (Org.). **Leitura e Escrita**: No Contexto da Diversidade. 5.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de. Letramento e Surdez: Um Olhar sobre as Particularidades dentro do Contexto Educacional. In: LODI, Ana Claudia. B. et al. (Org.). **Letramento e Minorias**. 8.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2008.

MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**. 2005. (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: Conceitos, Métodos e Práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: A Linguagem como Condição e Solução. D.E.L.T.A., vol. 10, n. ° 2, p. 329-338, 1994.

NEDER, M. L. C. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.**

Cuiabá: UFMT, 1992.

NOBRE, R. S. **Processo de Grafia da Língua de Sinais: Uma Análise Fono-Morfológica da Escrita em SignWriting.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** New York: Cambridge: CUP, 1992.

OLIVEIRA, Deirbe S. G. de; NOVAES, Fabricia F. **Ação de Linguagem Escrita no Hipertexto: Interações Contemporâneas.** 3.º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Redes Sociais e Aprendizagem. Anais Eletrônicos. Pernambuco: UFPE, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. O Pensamento de Vygotsky na Psicologia Soviética. In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. L. (Org.) **Temas em Neuropsicologia.** São Paulo: Tec Art, 1993.

ORLANDI, Eni.P. I. **Língua e Conhecimento Lingüístico.** Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, M. C. da C. (Org.). **Leitura, Escrita e Surdez.** Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. da C. et al. **Libras: Conhecimento além dos Sinais.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. C. **Ensino/aprendizagem da Escrita.** São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp/AVA Moodle [EduTec], 2015. Trata-se do texto 4 da disciplina 11 do curso de Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva da Rede São Paulo de Formação Docente. [Acesso restrito]. Disponível em: <[www.edutec.unesp.br/moodle](http://www.edutec.unesp.br/moodle)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_.Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália

(Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia. B. et al. (Org.). **Letramento e Minorias**. 8.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B. de. ; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Phrase structure of brazilian sign language**. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: É Chegada a Hora para uma Reconsideração Radical? In: SIGNORI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. 4.<sup>a</sup> ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROSA, M. V. F. P. de.; ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem – Aspectos e Implicações Neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de Letramento de Alunos Surdos em Contexto de Escola Inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SKLIAR, C. B. Um Olhar sobre Nosso Olhar acerca da Surdez e as Diferenças. In: Skliar, C. B. (Org.). **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação,

1998.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade.

In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação & Exclusão: Abordagem Socioantropológica em Educação Especial.

In: SKLIAR, C. (Org.). **Uma Perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos**. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SILVA, M. da P. M. **Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes**. São Paulo: Flexus Editora, 2009.

SILVA, T. S. A. da; BOLSANELLO, M. A. **Atribuição de significado à Escrita por Crianças Surdas Usuárias de Língua de Sinais**. Ed. Especial n. 2/2014, p. 129-149. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

SOARES, M. F. **Compondo Identidades: Construindo Diários nas Aulas de Língua Inglesa**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. 210 p.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O Professor e o Aluno com Deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

STUMPF, M. (sd). **Lições sobre o SignWriting** – Um Sistema de Escrita para Língua de Sinais, 2009. Disponível em: [www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Licoes-de-SignWriting.pdf](http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Licoes-de-SignWriting.pdf). Acesso em: outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Transcrições de língua de sinais brasileira em *sign Writing*. In: LODI, Ana Claudia. B. et al. (Org.). **Letramento e Minorias**. 8.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SUGAYAMA. A. M. **Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo**. Dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação** – Uma Proposta para o Ensino de Gramática no 1.º e 2.º Graus. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: [redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf). Acesso em 19 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: [www.unicef.org/Brasil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/Brasil/pt/resources_10230.htm). Acesso em: 19 de julho de 2017.

VIEIRA, M. L.; VAL, M. da G. C. **Produção de Textos Escritos**: Caderno do Professor. Ceale/FaE/UFMG, 2005.

WANDERLEY, Débora Campos. **Aspectos da Leitura e Escrita de Sinais: Estudos de Caso com Alunos Surdos da Educação Básica e de Universitários Surdos e Ouvintes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PERLIN, Gladis. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Mantoan, M. T. E.; Pietro, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo : Summus, 2006, p. 31-73.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2011.

ZANOTTO, M. S. O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna. In: ZANOTTO, Mara Sophia., CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à Linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. P. 233-246.

\_\_\_\_\_. **Metáfora, cognição e ensino de leitura**. D. E. L. T.A, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 245-254, 1995.

\_\_\_\_\_. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários. In: LIMA, A. De (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE, 2014.

\_\_\_\_\_. **A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas**. Trabalho apresentado no XIX Congresso Mundial da FIPLV, Recife, Brasil, 1997.

ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 167-180.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP CAMPUS MONTE  
ALEGRE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O Sr.(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: **“O processo de letramento do surdo graduado e sua relação com a escrita em língua portuguesa ”**. O presente trabalho faz parte Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tem como objetivo analisar as implicações da Leitura no processo de escrita do sujeito surdo. Este estudo é necessário, pois assim poderemos investigar como a proficiência em leitura pode contribuir para uma maior eficácia na aprendizagem da escrita

Para tanto, vimos por meio desta, pedir sua permissão para participar dessa pesquisa. Para que possamos avaliar o desempenho do aluno quanto à proficiência em leitura e da escrita, iremos alguns protocolos, como: leitura de diferentes gêneros textuais, filmagens de atividades de leitura, utilização de protocolo verbalL0. Essas atividades serão aplicadas pela pesquisadora (Miriam Maia de Araújo Pereira). É importante ressaltar que o sigilo da identidade do sujeito de pesquisa será mantido durante todo este processo.

Este projeto não visa fins lucrativos e não cobrará ou reembolsará qualquer valor financeiro aos participantes da pesquisa. Não apresenta também, qualquer risco ou desconforto ao indivíduo que participará do trabalho.

Os resultados obtidos através da presente pesquisa, poderão ser posteriormente publicados. No entanto, a privacidade de identidade, será mantida.

O Sr.(a) tem a livre escolha de participar desta pesquisa e poderá sentir-se a vontade caso queira retirar-se a qualquer momento sem qualquer penalidade.

As responsáveis pela pesquisa são : doutoranda Miriam Maia de Araújo Pereira (96- 99101404 e 96 981213170, e-mail: mma.letas@gmail.com) sob a orientação da professora doutora Mara Sophia Zanotto (11-984157358 e-mail:

[mzanotto@pucsp.br](mailto:mzanotto@pucsp.br) ). Em caso de dúvidas, entrar em contato com os pesquisadores através dos telefones e e-mails citados acima.

Agradecemos sua compreensão e participação.

---

Declaro que fui informado sobre os procedimentos da pesquisa “**O processo de letramento do surdo graduado e sua relação com a escrita em língua portuguesa**”, e que foi descrito de forma objetiva como se desenvolverá este estudo. Estou ciente de que não serei beneficiado financeiramente e que poderei me retirar da pesquisa a qualquer momento, e que minha identidade será mantida em sigilo.

Declaro que recebi a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Nome por extenso do participante: \_\_\_\_\_

RG : \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Macapá-Ap, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Questionário

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Linha de Pesquisa: Linguagem e Patologias da Linguagem

Doutoranda: Miriam Maia de Araújo Pereira

Orientadora: Mara Sophia Zanotto

Projeto de pesquisa: O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO GRADUADO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA.

### Questionário

Participante \_\_\_\_\_

sexo : mas. ( ) fem. ( )

Idade: \_\_\_\_\_

data de nascimento \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Graduação \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Profissão: Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Escolaridade: Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

1) Você é surdo desde o nascimento? Sim ( ) não ( ) Se não, desde quando? \_\_\_\_\_

2) Qual seu grau de surdez? \_\_\_\_\_

3) Você é filho de pais: surdos ( ) ouvinte ( )

4) Tem problemas de saúde ? sim ( ) ( ) não; Se sim, qual ? \_\_\_\_\_

5) Antes de entrar para a escola você:

( ) não frequentou a pré-escola.

( ) frequentou a pré-escola.

( ) frequentou o jardim de infância. A partir de que idade \_\_\_\_\_

- 6) Com que idade você teve seu primeiro contato com a Libras? \_\_\_\_\_
- 7) Foi em: ( ) casa; ( ) escola ( ); outro lugar; onde? \_\_\_\_\_
- 8) Você usa a Libras como L1? Sim ( ) não ( ); Desde quando? \_\_\_\_\_
- 9) Quem o levou a ter o primeiro contato com a Libras? \_\_\_\_\_
- 10) Na sua casa (família) as pessoas usam a Libras para se comunicar com você? Sim ( ) não ( )
- 11) Durante sua vida escolar você teve intérprete no:  
( ) Pré-escolar ( ) Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Superior ( ) Pós-Graduação
- 12) Você é oralizado? Sim ( ) não ( )
- 13) Você faz leitura labial? Sim ( ) não ( )
- 14) você é alfabetizado em Língua Portuguesa ? Sim ( ) não ( )
- 15) Você é alfabetizado em Libras? Sim ( ) não ( )
- 16) Você usa a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2? Sim ( ) não ( )
- 17) como você se comunica nos órgãos públicos? \_\_\_\_\_
- 18) Como você vê a Língua Portuguesa na sua vida cotidiana? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 19) Como você vê a Libras na sua vida cotidiana \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem  
Linha de Pesquisa: Linguagem e Patologias da Linguagem

Doutoranda Miriam Maia de Araújo Pereira

PARTICIPANTE \_\_\_\_\_

O processo de letramento do surdo graduado e sua relação com a escrita em língua portuguesa.

## ENTREVISTA

1. Você se alfabetizou com que idade e como foi esse processo?

---

---

---

2. Você acha importante saber escrever em português?

---

---

---

3. Você teve intérprete quando iniciou seus estudos?

---

---

---

4. Quais benefícios você acha que a aprendizagem em português lhe trouxe?

---

---

---

5. Você acha que o ensino para surdos, em português, é adequado?

---

---

---

6. Você acha que esse ensino (de língua portuguesa) precisa mudar?

---

---

---

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO GRADUADO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA.

**Pesquisador:** MIRIAM MAIA DE ARAUJO PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70819417.0.0000.5482

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.273.663

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de MIRIAM MAIA DE ARAÚJO PEREIRA, sob a orientação da Profa. Dra. MARA SOPHIA ZANOTTO.

A proposta informa resumidamente "(...) Considerando a linguagem como atividade constitutiva do homem, portanto, imprescindível para a construção de sua identidade enquanto ser ativo e responsivo este trabalho tem como objetivo analisar o processo de letramento do sujeito surdo e sua relação com a escrita em língua portuguesa e as implicações na aquisição da Língua Portuguesa escrita em sua trajetória escolar. Nesta pesquisa pretende-se realizar um estudo de caso, de caráter qualitativo que permite o acesso a uma diversidade de fontes a serem analisadas dentro de uma concepção dialógica de discurso, procurando sempre trabalhar com um sujeito surdo situado, considerando as situações de interação discursivas situadas. Nesta pesquisa serão utilizadas duas fontes teóricas: Análise Dialógica do Discurso ((BRAIT, 2006), através da qual será

<b>Endereço:</b> Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	<b>CEP:</b> 05.015-001
<b>Bairro:</b> Perdizes	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)3670-8466	<b>Fax:</b> (11)3670-8466
	<b>E-mail:</b> cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 2.273.663

feita a análise dos textos escritos dos sujeitos da pesquisa, considerando que o analista deve deixar que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. (BRAIT, 2006, p.), (BAKHTIN, 2008); e o Bilinguismo, (QUADROS, 1997, 2012), (SKLIAR, 2013), (SACKS, 1998), (BOTELHO, 2013), que dá um direcionamento aos estudos sobre língua de sinais como primeira língua para o sujeito surdo, criando neste, uma autoconfiança e um preparo linguístico e cognitivo necessários ao aprendizado de outras línguas. O universo da pesquisa se constitui de cinco sujeitos surdos graduados, da cidade de Macapá, no Amapá. A seleção dos sujeitos dessa pesquisa foi feita aleatoriamente, de acordo com o aceite dos surdos para participarem, e os mesmos não poderiam ter nenhuma deficiência associada. Os resultados serão obtidos através de uma análise dialógica do discurso.”

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Analisar o processo de letramento do surdo e sua relação com a escrita em língua portuguesa e as implicações em sua trajetória sociocultural.

##### **Objetivo Secundário:**

- Analisar as produções escritas dos sujeitos surdos, contrastando essa análise com o nível de escolaridade deles;
- Investigar quais elementos da língua portuguesa são utilizados na produção escrita dos surdos;
- Investigar as relações estruturais entre a língua portuguesa e a Libras;
- Investigar a relação dos alunos surdos com a escrita em língua portuguesa e a influência desta, em sua trajetória escolar e profissional.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O trabalho encontra-se em boa fase de desenvolvimento; é bem estruturado e bem escrito; prenuncia resultados bastante contributivos.

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 2.273.663

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

**Recomendações:**

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há, portanto, recomendamos à aprovação da pesquisa ao Colegiado do CEP-PUC/SP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_910178.pdf	11/05/2017 19:09:02		Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.doc	11/05/2017	MIRIAM MAIA DE	Aceito

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 2.273.663

/ Brochura Investigador	PROJETO.doc	19:06:28	ARAUJO PEREIRA	Aceito
Outros	parecer_etica_miriam_pereira.pdf	11/05/2017 19:04:02	MIRIAM MAIA DE ARAUJO PEREIRA	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao.docx	11/05/2017 19:03:14	MIRIAM MAIA DE ARAUJO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	11/05/2017 19:00:51	MIRIAM MAIA DE ARAUJO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	20170511_145044.pdf	11/05/2017 15:27:32	MIRIAM MAIA DE ARAUJO PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 13 de Setembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Edgard de Assis Carvalho**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

## ANEXO B – Texto das vivências de leitura

Texto 1 - Primeira vivência: *No ano passado...*, de Mário Quintana  
NO ANO PASSADO...

Já repararam como é bom dizer "o ano passado"? É como quem tivesse atravessado um rio, deixando tudo na outra margem... Tudo, sim, tudo mesmo! Porque, embora nesse "tudo" se incluam algumas ilusões, a alma está leve, livre, numa extraordinária sensação de alívio, como só se poderiam sentir as almas desencarnadas. Mas no ano passado, como eu ia dizendo, ou mais precisamente, no último dia do ano passado deparei com um despacho da Associated Press em que, depois de anunciado como se comemoraria nos diversos países da Europa a chegada do Ano Novo, informava-se o seguinte, que bem merece um parágrafo a parte:

"Na Itália, quando soarem os sinos a meia-noite, todo mundo atirara pelas janelas as panelas velhas e os vasos rachados".

Ótimo! O meu ímpeto, modesto mas sincero, foi atirar-me eu próprio pela janela, tendo apenas no bolso, à guisa de explicação para as autoridades, um recorte do referido despacho. Mas seria levar muito longe uma simples metáfora, aliás praticamente irrealizável, porque resido num andar térreo. E, por outro lado, metáforas a gente não faz para a polícia, que só quer saber de coisas corretas. Metáforas são para aproveitar em versos...

Atirei-me, pois, metaforicamente, pela janela do tricentésimo sexagésimo quinto andar do ano passado.

Morri? Não. Ressuscitei. Que isto da passagem de um ano para outro é um corriqueiro fenômeno de morte e ressurreição - morte do ano velho e Sua ressurreição como ano novo, morte da nossa vida velha para uma Vida nova.

Texto 2 – Segunda vivência: *Certezas*, de Mário Quintana  
CERTEZAS

Não quero alguém que morra de amor por mim...

Só preciso de alguém que viva por mim, que queira estar junto de mim, me abraçando.

Não exijo que esse alguém me ame como eu o amo, quero apenas que me ame, não me importando com que intensidade.

Não tenho a pretensão de que todas as pessoas que gosto, gostem de mim...

Nem que eu faça a falta que elas me fazem, o importante pra mim é saber que eu, em algum momento, fui insubstituível... E que esse momento será inesquecível..

Só quero que meu sentimento seja valorizado.

Quero sempre poder ter um sorriso estampando em meu rosto, mesmo quando a situação não for muito alegre... E que esse meu sorriso consiga transmitir paz para os que estiverem ao meu redor.

Quero poder fechar meus olhos e imaginar alguém... e poder ter a absoluta certeza de que esse alguém também pensa em mim quando

fecha os olhos, que faço falta quando não estou por perto.  
Queria ter a certeza de que apesar de minhas renúncias e loucuras,  
alguém me valoriza pelo que sou, não pelo que tenho...  
Que me veja como um ser humano completo, que abusa demais dos bons  
sentimentos que a vida lhe proporciona, que dê valor ao que realmente  
importa, que é meu sentimento... e não brinque com ele.  
E que esse alguém me peça para que eu nunca mude, para que eu nunca  
cresça, para que eu seja sempre eu mesmo.  
Não quero brigar com o mundo, mas se um dia isso acontecer, quero ter  
forças suficientes para mostrar a ele que o amor existe...  
Que ele é superior ao ódio e ao rancor, e que não existe vitória sem  
humildade e paz.  
Quero poder acreditar que mesmo se hoje eu fracassar, amanhã será  
outro dia, e se eu não desistir dos meus sonhos e propósitos,  
talvez obterei êxito e serei plenamente feliz.  
Que eu nunca deixe minha esperança ser abalada por palavras  
pessimistas...  
Que a esperança nunca me pareça um “não” que a gente teima em  
maquiá-lo de verde e entendê-lo como “sim”.  
Quero poder ter a liberdade de dizer o que sinto a uma pessoa, de poder  
dizer a alguém o quanto ele é especial e importante pra mim, sem ter de  
me preocupar com terceiros... Sem correr o risco de ferir uma ou mais  
pessoas com esse sentimento.  
Quero, um dia, poder dizer às pessoas que nada foi em vão... Que o  
amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às pessoas,  
que a vida é bela sim, e que eu sempre dei o melhor de mim... e que  
valeu a pena.

Texto 3 – Terceira vivencia: Self-se quem puder, de Renata Piza



# SELF-SE QUEM PUDER

PALAVRA QUE DEFINIU 2013, O AUTORRETRATO NA INTERNET NÃO DÁ O MENOR SINAL DE TRÉGUA E SEGUE TRANSFORMANDO A VIDA NO PRÓPRIO UMBIGO. RENATA PIZA

No princípio, eram os artistas. Self, sem a hashtag, vem de self-portrait. Em bom português, autorretrato, gênero usado ao longo dos séculos por pintores tão disparejos quanto Van Gogh, Frida Kahlo e Lucien Freud. Não, eles não gastavam tinta nem tempo para se autoproclamar pela internet, coisa que obviamente nem existia. Os autorretratos eram um exercício para aprimorar a técnica. Na falta de modelo, voilà, pinta-se a si mesmo. Corte na história, século 21, era dos smartphones. Selfie virou síndrome. A síndrome de aparecer e, com isso, pertencer. E o que começaram como brincadeira de criança no Instagram (coisa de blogueira, diziam os puristas!) chegou à Casa Branca – sim, a imagem de Barack Obama fazendo um

selfie em pleno funeral de Nelson Mandela deixou não só Michelle chateada (como mostraram as fotos da mídia) mas também acendeu a luz amarela do bom senso: por que ninguém hoje está imune à autopromoção, independentemente de idade, profissão e lugar? “Do fim do século 20 para cá, tivemos a quebra entre o privado e o público acentuada”, diz o psicoterapeuta paulistano Ruy de Mathis. “Um movimento que começou nos anos 1960, com a libertação feminina e o conceito de adolescência, e chega agora ao que vemos nas mídias abertas.”

Em outras palavras, perdemos a noção entre o que deveria ser íntimo e o que merece ser exposto – não à toa, os escândalos envolvendo imagens de sexo não param de crescer, sempre com reações

parecidas –, “a imagem vazou” é a mais comum delas, como se quem se retrata ou se deixa fotografar não saiba do risco. “No passado, as pessoas tinham agendas, em que colocavam todas as suas coisas. Mas era algo íntimo. Hoje, tudo é posto na internet e, com a velocidade instantânea, a privacidade desaparece. Depois do enter, não dá mais para voltar atrás.”

Uma mágica que tem seu preço e atinge não só mais os adolescentes, como era de esperar. Além da celebridade mirim ou da garota que quer ser popular na escola, até autoridades do porte de Obama, quase por instinto, não resistem à tentativa do selfie. “É um gesto quase automático, mecânico”, esclarece de Mathis.

Mas, se Narciso não acha feio o que vê no espelho, é bom lembrar que, por mais comum que tenha se tornado – “faz parte do nosso inconsciente coletivo” –, esse hábito distorce a realidade. Primeiro porque passa a sensação de que você tem algum poder – e mostra isso, seja na foto com o batom Y, seja se retratando ao lado de alguém “famoso” ou em um lugar que passe a ideia de status. Segundo, porque gera cada vez mais ansiedade e necessidade de aprovação. Na busca do like perdido, é a pessoa que se perde. “Você começa a ter comportamentos que acredita que vá agradar ao outro, se descaracteriza para se caracterizar como alguém que merece admiração.”

O gesto trivial – virar a câmera, fazer biquinho, clicar e postar – está, sem dúvida, ligado ao exibicionismo, mas esconde também uma baita insegurança. E aqui mora o grande X da questão. Perdendo tanto tempo e pixels para se mostrar, as pessoas estão se esquecendo de ser. Diferentemente dos pintores que queriam ir além e retratar as emoções humanas, os modelos do Instagram apenas apertam um botão e torcem para serem reconhecidos, esquecendo, aliás, a lenda de Narciso: quem olha muito para si mesmo sempre acaba se afogando. Salve-se quem puder. ■

Texto 4 – Quarta vivência: Recomeçar, de Carlos Drummond de Andrade  
RECOMEÇAR

Mesmo que o hoje te dê um não, lembre-se que há um amanhã melhor, a certeza de que os nossos caminhos devemos traçar ao lado de quem nos ama; com amor, paz, confiança e felicidade, é a base para se recomeçar. Um recomeço, pra pensar no que fazer agora, acreditando em si mesmo, na busca do que será prioridade daqui pra frente; PLANOS? Pra que os fizemos, já que o amanhã é mistério? A qualquer momento pode ser tempo, de revisar os conceitos e ações, e concluir, que tudo aquilo que você viveu marcou, porém não foi suficiente pra que continuasse. As lembranças passadas ficam, tudo que vivemos era pra ser vivido, o destino é como um livro do qual nós somos os autores, ele não vem pronto, antes de nascermos ele está em branco, ao nascermos introduzimos as primeiras passagens, um começo, com o tempo através das escolhas vamos escrevendo-o página por página, rabiscadas, rasgadas ou marcadas, onde encontramos obstáculos onde indicarão a melhor hora pra recomeçar, nos últimos dias de vida concluiremos, e no final deixamos nossas historias marcadas no coração daqueles, que sempre farão parte de nossa historia, onde quer que estejam. Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo, é renovar as esperanças na vida e o mais importante, acreditar em você de novo.

Texto 5 – Quinta vivencia: Pneu furado, de Luís Fernando Veríssimo  
PNEU FURADO

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? - perguntou o homem.
- Não - respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho - disse o homem - Você tem estepe?
- Não - disse a moça.
- Vamos usar o meu - disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça.

Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar.

Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

(Luís Fernando Veríssimo. Livro: Pai não entende nada. L&PM, 1991).

## ANEXO C - Produção textual de Viviane

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Linha de Pesquisa: Linguagem e Patologias da Linguagem

Doutoranda: Miriam Maia de Araújo Pereira

Orientadora: Lúcia Arantes

Projeto de pesquisa: O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO GRADUADO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA.

Participante: Viviane

A partir do tema abaixo elabore um texto dissertativo-argumentativo.

**O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE ATUAL**

Atualmente o passado minha família ajudar de estudante no estágio oral muito difícil alfabeto manual de escrita fala de Língua Portuguesa. Estudou de vestibular tentar para disciplina dia-a-dia todo faculdade atual conseguir 2003 mas muito dificuldade força minha vida.

O trabalho de contrato o passado escola Edgar Lima porque o aluno surdo estudante de série 3º, eu professora intérprete LIBRAS ajudar aluno atividade de trabalho difícil em LIBRAS, saber português pouco tentar desenvolvimento aprender o melhor.

Atualmente o contrato de CAS professora Educação Especial e LIBRAS básico de ensino aprender interesse o aluno todos Língua Portuguesa que vivas letramento de escrita LIBRAS.

## ANEXO D - Produção textual de Helton

há tempo muito antigo, a fábrica industrial no dentro de trabalhar as mulheres, um dono obrigar mais horas de trabalho por dia, elas muitas cansadas, como fechados portas aconteceu queimar incêndio elas morreram. Por isso, a história isso sobre Dia Internacional das Mulheres. Na sociedade atual, existem cargos desenvolvidos entrando trabalho e empresa que qualquer curso profissional, por exemplo: motorista de ônibus e mulher trabalha pode cargo não é cotada e nem inferioridade. Iguamente os homens e as mulheres, mas elas muitas inteligentes e poderosa. Comparação igual no filme: Mulher Monarca. Ela é capaz e lutando igual as mulheres padrões e responsável do mais o que homens. Por isso respeitar e os direitos humanos. Sempre cotidiano que respeitar principalmente as mulheres.

## ANEXO E - Diários reflexivos de Viviane

## Texto 1- Referente à primeira vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
 E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

## DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: 1º ano passado...

Nome: Viviane

Saber desenvolvimento que a palavra  
 difícil atravessando, desencarnadas,  
 despacho como não sei conhecer pouco  
 que bem um parágrafo.

Explicação que Itália bines subindo  
 janelas ter panelas o mundo o sentir  
 de simples um o homem andar terno  
 susto a gente a polícia metáforas.

A gente que morri não por isso  
 passar nossa resuscitei de céu  
 morte como ano velho da vida.

Texto 2 – Referente à segunda vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: artesas

Viruane

As pessoas sentimento de português  
dificuldades precisar de estudar  
tenta muito ensino Educação. mas  
ler não saber o surdo desenvolvimento.  
momento de trabalho pessoas  
veja T.V legenda, importante  
tem Educação surdo, mas língua  
Brasileira de Simais vida o mundo.

Texto 3 – Referente à terceira vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: *Self se quem puder*  
*Viviane*

Mas texto de ser muito dificuldade  
a palavra entender o conseguir imaginar,  
veio o sentimento mesmo. Dificuldade  
tem significa da palavras muito bom  
portanto isso porque muito ler sei não  
imaginar metáfora o foto perfil tem  
modelo; a criança; viajar;  
carnaval; famoso acreditar.

Texto 4 – Referente à quarta vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: Recomeçar

Alu  
nome Virliane

Começar escrita de acreditar que  
amãã a certeza, nosso caminho  
amor e paz, saber confiança  
sempre o felicidade.

Acreditar fazer o planos editor  
o livro muito trabalho de suficiente  
continuar é ser desenvolvimento.

Histórias de escreva o destino  
sentir autores Introdução passagens  
tempo páginas valiscadas.

Esperanças o futuro marcadas  
o coração onde encontrada melhora  
as pessoas na vida importante.

Texto 5 – Referente à quinta vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: *Préu furado*

*Viviane*

Atualmente de falar opinião  
o texto de conhecimentos ler sabe  
pouco aprendizagem.

Principalmente difícil de  
palavra desconsoladamente, tentar  
adquirir de saber o texto bem.

Estava que importante esco-  
lher de redação contrário de  
português da LIBRAS.

Como o professora ensinar  
muito falar não saber o surdo  
ninguém precisar da LIBRAS. Tem  
capacitação de ~~Brasileira~~ Língua  
Brasileira de Sinais, mas interpre-  
te profissão tradução de português  
principal o surdo Língua própria,  
na escola.

## ANEXO F - Diários reflexivos de Helton

## Texto 1- Referente à primeira vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

## DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: No ano passado...

Nome:

Porque sentimento que nova vida, se passado ano, mesmo? Já foi passando viver e mais valorizar, sempre estudando que página da vida e o espírito. Terino, novo ano também nova vida e assim cada as pessoas sentimento e alegria na liberdade. Incluir-se felicidade.

Quando hora certa é meio-noite, forte barulho que fogo brilhante e sorriso olhando e sentir todas pessoas abraçaram trocam e paz.

Tudo mudar apertando a vida nova passar que construindo sentimento felizes por saúde, trabalho, família, amigos, etc. É importante nos vivermos a vida. Sempre ano novo também nova vida, que passado ano já foi passar. Já envolvem à vida normal.

Texto 2 – Referente à segunda vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: *Condições*

Nome: *Helton*

Assunto por "Certezas" que a minha opinião. Uma pessoa  
boa gente sempre trocando se gostou ou não. Fique  
a vontade nem obrigatório. Ter respeito por igualdade  
para os humanos. Quaisquer, principalmente primeiros  
conhecer e contato depender área do trabalho ou apresen-  
tação se colega e amigo pode acontecer normal contatos  
que acostumados. Alguma à relação entre amigo e namoro  
ou casado ou noivo. Quem amor verdadeiro? Porque  
amor fazer tudo permanecer todos os dias pode sentimento  
fo. Que as pessoas algumas se gostou ou não, por próprio  
cada alguém.

Texto 3 – Referente à terceira vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: self. se quem puder

Mais reflex todos os dias autorretrato colocar  
instagram, facebook, twitter, etc. Por tecnologia  
internet e comunicação para redes sociais que momento  
expressar sentimentos a vida pode acontecer triste, sorriso,  
diversão, e algumas as coisas. Porque as pessoas que  
usam de celular incluir self foto todas expressam.  
Sempre usa de facebook ou instagram. Por que sua  
vida pontualmente expressar se bem exemplar ou mal  
exemplar. Minha opinião faz self só mostrar que  
trabalho ou família se algumas boas coisas.

Texto 4 – Referente à quarta vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: Recomeçar

Nome: Helton

Eu estou lendo sobre "Recomeçar". acredito cotidianamente na vida sempre que mudar a cada por dia fazer tudo tal maneira, o recomeçar por alguma coisa particular que principalmente vida é a página do espírito se mudando sentimento à novo coração e consciência. poderá renovar e assim por importantes.

A vida recomeçar que as coisas boas para que as esperanças, nossos ~~amores~~ paz, confiança e felicidade. Quando um dia acordar e crescendo por sol brilhando sentir inspirando e pensando na cabeça parece consertar da vida particular renovar. Por isso, a vida recomeçar todos os dias para social caminho acertar na linha é vida suportar que trabalho, escola, família, amigos, profissional, religião, etc. Porque são caminhos na vida.

Texto 5 – Referente à quinta vivência



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

DIÁRIO REFLEXIVO: Vivência

Texto: Pneu furado

Helton

Uma moça olhando no pneu. Puxa, desconfiar  
do carro. atrás outro carro ~~com~~ um  
homem ver a moça. ~~de~~

Homem: Pode deixar ajudar?

Moça: Pode, porque pneu furado

Homem pergunta: Você tem macaco?

Moça responde: Não

Homem outra pergunta: Você tem estepe?

Moça: Não.

Vamos conversar, tenho estepe meu carro.  
Fazer procurando pneu dele. Moça olhou ônibus  
já perguntou. Ele olhando afastá e ela passou  
ônibus. Outro dono de carro.

Dono: Puxa, ver acabou de meu carro foi  
o pneu trocou já. Muito obrigado

Homem: estranho?! Você é seu carro?

Dono: Sim, meu carro.

Homem: Moça me traiu.