



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR/LETRADOR DE
ALUNOS SURDOS**

Esmeralda Figueira Queiroz

Brasília

2013

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR/LETRADOR DE
ALUNOS SURDOS**

Esmeralda Figueira Queiroz

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília, 11 de janeiro de 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1005052

Queiroz, Emeraldalda Figueira.
CBc Contribuições da Sociolinguística Educacional à formação
do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos
/ Emeraldalda Figueira Queiroz. -- 2013.
xv, 243 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas, Programa
de pós-graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Stella Maris Bortoni-Ricardo.

1. Sociolinguística - Professores - Formação. 2. Surdos
- Educação. I. Bortoni-Ricardo, Stella Maris. II.
Título.

CDU 376.112.4

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR/LETRADOR DE ALUNOS SURDOS**

Esmeralda Figueira Queiroz

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo – Orientadora – FE/UnB

Profª Drª Celeste Azulay Kelman - Membro Externo – FE/UFRJ

Profª Drª Daniele Marcelle Grannier – Membro Interno – IL/UnB

Profª Drª Cristina Massot Madeira Coelho - Membro Interno – FE/UnB

Profª Drª Sandra Patrícia de Faria Nascimento – LIP/UnB – SE/DF

Profª Drª Maria Alice Fernandes de Sousa – SE/DF - Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Sagrado Coração de Jesus por tantas graças e alegrias. Pela fé renovada a cada dia.

Ao meu filho, Ciro – presentinho especial que recebi de Deus. Sublime presença em todos os momentos. Ajuda infalível com o computador. Com ele pude vivenciar a maravilhosa sensação de dar carona para o meu mais novo colega da UnB, saindo juntos de casa.

Aos meus pais e meus irmãos por fazerem parte, cada um a seu modo, da minha caminhada. Cada dor e cada alegria minha é também de vocês, eu sei.

À Professora Stella por acolher a mim e a surdez em seus grupos de estudos e pesquisas sobre linguagem, letramento e formação de professores. Por ter acreditado no meu projeto. Pelo empréstimo de sua teoria, sem preciosismos. Pela humildade e sabedoria nas orientações e pela autonomia a mim concedida para a elaboração desta tese. Obrigada, Professora!

Às Professoras que compuseram a Banca examinadora, agradeço a leitura e as valiosas contribuições.

À UnB na figura dos grandes mestres das disciplinas cursadas no doutorado, Profa. Stella Maris, Prof. Gilberto Lacerda, Prof. Célio da Cunha, Profa. Maria Abádia, Prof. Cristiano Muniz, Profa. Daniela Grannier, Profa. Lúcia Quental (*in memoriam*), Profa. Cibele Brandão, Prof. Ileno Costa e Profa. Daniele Nunes. À Profa. Albetina Mitjás Martínez pela referência que sempre será para mim. Ao Prof. e amigo de sempre Renato Hilário, pelo carinho.

À Profa. Celeste Azulay Kelman com quem sigo aprendendo, agradeço a amizade.

À Professora Daniele Grannier e suas alunas Noriko e Margot agradeço pela contribuição dada ao curso que faz parte da pesquisa desta tese.

À Alice, pelo conhecimento compartilhado e amizade.

À mulher que é professora, aluna, mãe, esposa, amiga e tem tantos outros papéis. Pela sua coragem e firmeza na pesquisa. Pela força que me dava a cada devolutiva. À principal colaboradora da pesquisa desta tese, a quem chamei de Professora Lena, o meu muito obrigada!

Às crianças, alunos da Professora Lena e suas famílias.

A cada um dos professores cursistas pela valiosa participação.

À direção da escola em que a pesquisa foi realizada. À coordenadora de DA e à DRE da Regional à qual pertence a escola, pela gentileza com que me receberam.

Ao meu amigo Maurício pela solicitude quando precisei da sua presença em minha pesquisa.

À EAPE e à SEE/DF pela licença para o doutorado.

Aos colegas das disciplinas e grupos de pesquisa pelo conhecimento compartilhado.

Às demais pessoas que me são caras, parentes e amigos. Algumas que no momento estão bem próximas de mim. Outras, que não estão tão perto, mas nem por isso, ausentes. Estão, igualmente, todas em meu coração e agradeço a presença de vocês em minha vida.

Ao Ciro que, quando menino, foi o meu ursinho bem lambido, dedico.
A cada um dos meninos e meninas surdas que me fizeram uma pessoa apaixonada pelo fenômeno da linguagem humana e me possibilitaram as mais ricas e belas aprendizagens, também dedico.

Hino à caridade

(Epístola de São Paulo aos Coríntios: 13,1-7)

Ainda que eu falasse línguas,
as dos homens e as dos anjos,
se eu não tivesse a caridade,
seria como bronze que soa
ou como címbalo que tine.

Ainda que tivesse o dom da profecia,
o conhecimento de todos os mistérios
e de toda a ciência,
ainda que tivesse toda a fé,
a ponto de transportar montanhas,
se não tivesse a caridade,
nada seria.

Ainda que distribuísse
todos os meus bens aos famintos,
ainda que entregasse
meu corpo às chamas,
se não tivesse a caridade,
isso nada me adiantaria.

A caridade é paciente,
a caridade é prestativa,
não é invejosa, não se ostenta,
não se incha de orgulho.

Nada faz de inconveniente,
não procura o seu próprio interesse,
não se irrita, não guarda rancor.

Não se alegra com a injustiça,
mas se regozija com a verdade.

Tudo desculpa, tudo crê,
tudo espera, tudo suporta.

RESUMO

Práticas escolares com alunos surdos são um tema que merece ainda muitos estudos. Em época que esses alunos têm acesso garantido a todos os níveis de educação formal, as questões que permeiam sua escolarização continuam sendo as mesmas de estudos muito anteriores e perpassam áreas como políticas públicas, metodologias e formação de professores. Com o objetivo de agregar novos conhecimentos à educação de alunos surdos, este estudo tem como eixo teórico a Sociolinguística Educacional e seus pressupostos, entre os quais se destaca a Pedagogia Culturalmente Sensível. O interesse pela escolarização de crianças de grupos minoritários e pelas causas dos seus fracassos escolares justifica a opção teórica. A esse referencial agregam-se também o pensamento de autores com outras filiações teóricas por serem representantes essenciais de eixos de conhecimentos presentes neste estudo. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, realizada sob a perspectiva etnográfica colaborativa, com estudo empírico composto por duas fases. A primeira objetivou analisar as atividades pedagógicas em uma classe de 3ª série de Unidade Especial para Surdos, em uma escola da SEE/DF, e colaborar no sentido de promover uma prática que contribuísse com o processo de alfabetização e letramento desses alunos. A pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2010 e teve como sujeitos a professora da turma e seus cinco alunos. Em consequência da limitação das ações colaborativas, advinda da resistência da professora à atuação da pesquisadora como colaboradora no seu fazer pedagógico, procedeu-se à segunda fase. Contextualizada em curso de aperfeiçoamento, chancelado pela EAPE, e ministrado pela pesquisadora, o curso teve duração de 60h e foi oferecido para duas turmas de professores nos turnos matutino e vespertino. Essa fase da pesquisa objetivou levar contribuições da Sociolinguística Educacional para a formação de professores alfabetizadores de alunos surdos e enfatizou reflexões sobre perspectivas conceituais/teóricas e práticas pedagógicas com esses alunos. Foram sujeitos dessa fase da pesquisa 31 professores da SEE/DF, entre eles estava a professora colaboradora da primeira fase. A conclusão do trabalho aponta para a necessidade da implementação de uma formação linguística para professores alfabetizadores de alunos surdos, seja em cursos de formação inicial ou continuada. De modo geral, os professores que se ocupam com as séries iniciais do Ensino Fundamental não têm em seus currículos disciplinas que contemplem essa formação. A Sociolinguística Educacional apresenta-se como uma fonte segura para subsidiar práticas pedagógicas sensíveis à singularidade dos alunos. Rompe com práticas mecânicas que giram em torno da cópia e da memorização de palavras soltas para permitir ao aluno surdo que use a língua de sinais e o português escrito em aprendizagens que se constroem significativamente.

Palavras-chave: surdez, alfabetização, letramento, Sociolinguística Educacional, formação de professores.

ABSTRACT

School practices with deaf students are a field that still needs much research. At a time when these students have guaranteed access to all levels of formal education, the issues concerning their schooling remain the same as those of much earlier studies, encompassing such areas as public policies, methodology, and teacher education. Using a theoretical framework from Educational Sociolinguistics and its assumptions, notably Culturally Responsive Pedagogy, this study aims at adding new knowledge to the education of deaf students. The interest in the schooling of minority children and in the causes of their academic failures justifies the theoretical choice. The study also draws on the thinking of authors from other theoretical backgrounds who are key representatives in the field of knowledge of this research. The study adopted a qualitative methodology and was carried out under a collaborative ethnographic perspective through a two-phase empirical study. The aim of the first phase was to analyze the pedagogical activities in a third grade classroom exclusive for deaf students in public school in the Distrito Federal and to collaborate in order to promote a practice that helped in the literacy of these children. The study took place during the 2010 school year and had as subjects the teacher and her five students. As a result of restrictions to the collaborative actions due to the teacher's resistance to the collaborative pedagogical actions of the researcher, the study proceeded to its second phase. Designed as a 60-hour improvement course sanctioned by EAPE and taught by the researcher, the course was divided into two periods. This phase of the research aimed at bringing the contributions of Educational Sociolinguistics to the education of literacy teachers of deaf students and emphasized reflections on the conceptual and theoretical perspectives and the pedagogical practices involving such students. The subjects of this phase were 31 public school teachers of the Distrito Federal, among whom was the teacher of the first phase of the study. The conclusion of the study points to the need for implementing sociolinguistic training for literacy teachers of deaf students, whether in their initial education or beyond. In general, teachers of the first grades of elementary school lack sociolinguistic training. Educational Sociolinguistics is a reliable source of support for pedagogical practices responsive to the uniqueness of the students. It breaks away from the mechanical practices based on copying and memorizing individual words and allows the deaf student to use sign language and written Portuguese in meaningful learning.

Keywords: deafness, literacy, Educational Sociolinguistics, teacher education.

RESUMEN

Las prácticas de la escuela con estudiantes sordos son un tema que aún merece muchos estudios. En el momento que estos estudiantes tienen acceso garantizado a todos los niveles de educación formal, los temas que impregnan su escolaridad continúan siendo las mismas cuestiones de áreas como política pública, procedimientos y capacitación de los docentes. Con el fin de agregar nuevos conocimientos para la educación de estudiantes sordos, este estudio tiene como dirección teórica la sociolingüística educativa y sus hipótesis, entre las que destaca la pedagogía culturalmente sensible. Su interés en la escolarización de los niños de grupos minoritarios y las causas de sus fracasos escolares justifican la opción teórica. El referencial de esta tesis también agrega autores con otras afiliaciones teóricas porque son representantes de ejes de conocimientos esenciales presentes en este estudio. La metodología adoptada es la investigación cualitativa llevada a cabo bajo la perspectiva etnográfica de colaboración con estudio empírico desarrollado en dos fases. El primero destinado a analizar las actividades pedagógicas en una clase de 3° año de Unidad Especial para sordos, en una escuela del Distrito Federal y colaborar para promover una práctica que contribuyese al proceso de alfabetización y letramento de estos estudiantes. La pesquisa ocurrió durante el año escolar 2010 y tuvo como sujetos la maestra de la clase y sus cinco alumnos. Como consecuencia de la limitación de acciones de colaboración de la investigadora en función de la resistencia de la maestra, ocurrió la segunda fase. Contextualizada en curso de formación continua, tuvo la certificación de EAPE y enseñanza de la propia investigadora. El curso duró 60 horas y fue ofrecido a dos clases de maestros, una por la mañana y otra por la tarde. Esta investigación tuvo como objetivo llevar contribuciones de sociolingüística educativa para formación de profesores de alfabetización de estudiantes sordos y destacó las perspectivas conceptual/teórica de reflexiones y prácticas pedagógicas con estos maestros. Esta fase de la pesquisa tuvo como sujetos 31 maestros de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y entre ellos estaba la maestra colaboradora de la primera fase. La finalización de la tesis apunta a la necesidad de implementación de formación sociolingüística para profesores de estudiantes sordos, ya sea en cursos de formación inicial o continua. En general, los maestros que se ocupan con las series iniciales de la escuela primaria no tienen en sus cursos planes de estudios que incluyen dicha formación. La sociolingüística educativa se presenta como una fuente confiable para apoyar las prácticas pedagógicas sensibles a la singularidad de los estudiantes sordos. Rompe con las prácticas mecánicas que giran en torno de la copia de palabras flojas para permitir a los estudiantes sordos que usan lenguaje de señas y portugués escrito para construir sus aprendizajes significativamente.

Palabras clave: sordera, alfabetización, Sociolingüística Educativa, formación del profesorado.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iv
Dedicatória.....	v
Pensamento.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Resumen.....	ix
Sumário.....	x
Apêndices.....	xi
Anexos.....	xii
Lista de Quadros.....	xii
Lista de Figuras.....	xii
Lista de Abreviaturas.....	xiii
Convenções usadas nas Transcrições.....	xiv

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	16
Justificativa	16
Questões de pesquisa.....	22
Objetivos.....	22
Asserções.....	22

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1

Reflexão sobre contextos históricos da educação e aproximação com a Sociolinguística Educacional.....	24
---	----

Capítulo 2

Alfabetização e Letramento de Alunos Surdos: buscando uma interface com a Sociolinguística Educacional.....	42
2.1- Da linguística aplicada à educação dos surdos: conceitos fundamentais e suas bases teóricas.....	47
2.1.1 - Aquisição de língua.....	47
2.1.2 - Língua materna/Primeira Língua (L1).....	49
2.1.3 – Segunda língua (L2).....	52
2.1.4 - O bilinguismo na educação dos surdos.....	56
2.2- Da alfabetização dos surdos.....	63
2.2.1 – Alfabetização e letramento.....	63
2.2.2 – O professor de surdos como agente pesquisador e letrador.....	69

METODOLOGIA

Capítulo 3

O percurso epistemológico e metodológico da pesquisa.....	72
3.1- O método.....	72
3.2 – A pesquisa.....	75
Fase I	

3.2.1 – O contexto: A sala de aula.....	75
3.2.2 – Os participantes.....	77
3.2.3 – Procedimento e Instrumentos de pesquisa.....	79
3.2.4 – Procedimento de Análise das Informações.....	85
Fase II	
3.3.1 – O contexto: Curso de formação continuada.....	87
3.3.2 – Os participantes.....	88
3.3.3 – Procedimento e Instrumentos de pesquisa.....	91

RESULTADOS

Capítulo 4

Construções das informações, interpretações e discussões.....	93
4.1 – O cenário etnográfico.....	93
4.2 – Curso Alfabetização e Letramento de Surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional.....	108
4.3 – Relação Aserções e Categorias.....	118
4.3.1 – Aserção 1.....	118
4.3.1.1 – Categoria 1 – Ênfase na cópia de tarefas do quadro.....	118
4.3.1.2 – Categoria 2 – Centralidade o léxico.....	123
4.3.1.3 – Categoria 3 - Atividades pouco adequadas.....	129
4.3.2 – Aserção 2.....	132
4.3.2.1 – Categoria 1 – Ausência de valorização da escrita espontânea.....	132
4.3.2.2 – Categoria 2 – Pouca atenção à leitura.....	138
4.3.2.3 – Categoria 3 - Pouca valorização de textos orais de alunos parcialmente surdos.....	144
4.3.2.4 – Categoria 4 – Supervalorização de estímulos orais para aluna com surdez profunda...153	
4.3.2.5 – Categoria 5 – O aproveitamento do tempo pedagógico.....	155
4.3.2.6 – Categoria 6 – A avaliação pedagógica.....	158
4.3.3 – Aserção 3.....	162
4.3.3.1 – Categoria 1 – A constituição identitária do professor alfabetizador de surdos.....	163
4.3.3.2 – Categoria 2 – A formação do professor reflexivo.....	166
4.3.4 – Aserção 4.....	170
4.3.4.1 – Categoria 1 – A formação linguística do professor alfabetizador de surdos.....	173
4.3.4.2 – Categoria 2 – O texto na sala de aula.....	176
4.3.4.2 – Categoria 3 – Métodos e metodologias na organização do trabalho pedagógico.....	179
4.3.4 – Aserção 5 -	182
4.3.4.1 – Categoria 1 – Contribuições da Sociolinguística Educacional para a formação do professor alfabetizador/letrador de surdos.....	185
Considerações finais.....	191

REFERÊNCIAS.....	198
------------------	-----

APÊNCICES

Apêndice A: Termo de Consentimento livre e informado para a professora	211
Apêndice B: Termo de Consentimento livre e informado para os alunos	212
Apêndice C: Roteiro de entrevista etnográfica	213

Apêndice D: Proposta de curso de formação continuada apresentada à EAPE.....	214
Apêndice E: Termo de Consentimento livre e informado para os professores cursistas.....	223
Apêndice F: Ficha de Identificação do Colaborador	224
Apêndice G : Relação dos textos lidos durante os encontros	225
Apêndice H: Relação dos temas motivadores para os registros reflexivos	226
Apêndice I: Relatório final apresentado à EAPE.....	228

ANEXOS

Anexo A: Registros reflexivos da Professora Lena	230
Anexo B: Certificado de docente do curso Alfabetização e Letramento de Surdos sob o Enfoque da Sociolinguística Educacional.....	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões, Objetivos e Asserções de Pesquisa	xx
Quadro 2- Cronograma do curso.....	88
Quadro 2 – Identificação dos participantes do curso – matutino.....	88
Quadro3 - Identificação dos participantes do curso – vespertino.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tarefa sobre verbo	118
Figura 2 – Escrita da professora no quadro	119
Figura 3 – Escrita do aluno no caderno	119
Figura 4 - Esquema feito pela professora no quadro.....	120
Figura 5 - Esquema copiado pelos alunos no papel.....	120
Figura 6 - Tarefa do aluno.....	123
Figura 7 – Tarefa do aluno.....	123
Figura 8 – Tarefa do aluno.....	123
Figura 9 – Cola da aluna.....	124
Figura 10 – Aluno com dicionário.....	125
Figura 11 – Tarefa para os alunos.....	129
Figura 12 – Tarefa para os alunos.....	129
Figura 13 – Tarefa para os alunos.....	129
Figura 14 – Envelope produzido por aluna.....	133
Figura 15 – Bilhete produzido por aluna.....	133
Figura 16 – Bilhete produzido por aluna.....	133

Figura 17 – Tarefa de aluno.....	139
Figura 18 – Tarefa de aluno.....	139
Figura 19 – Panorama da sala de leitura da escola.....	140
Figura 20 – Recursos da sala de leitura.....	140
Figura 21 – Recursos da sala de leitura.....	140
Figura 22 – Cartaz com frases.....	141
Figura 23 – Texto de aluno.....	147
Figura 24 – Retextualização da produção escrita do texto de aluno.....	147
Figura 25 – Alunas com roupas iguais.....	155
Figura 26 – Prova final para os alunos.....	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

ACE – Atendimento Curricular Específico

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEAL – Centro de Educação da Audição e Linguagem

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEF - Centro de Ensino Fundamental

DA – Deficiência Auditiva

EAPE- Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira

L1- Primeira Língua

L2- Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PIAPEE – Planejamento e Instrumentos Avaliativos Pedagógicos para a Educação Especial

PIE – Pedagogia para Professores em Início de Escolarização
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEE/DF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
TGD – Transtorno Geral do Desenvolvimento
CM – Configuração de Mãos
PA – Ponto de Articulação
O - Orientação
M - Movimento

CONVENÇÕES USADAS NAS TRANSCRIÇÕES

ITÁLICO MAIÚSCULO = enunciado em Libras

I-T-Á-L-I-CO M-A-I-Ú-S-C-U-L-O = palavra soletrada por meio de datilologia

/ITÁLICO MAIÚSCULO ENTRE BARRAS/ = palavra ou frase falada simultaneamente em Libras e Português oral

Itálico minúsculo = enunciado produzido oralmente

[Itálico minúsculo] = fragmento extraído de registro escrito identificado como nota de campo, diário de pesquisa ou registro reflexivo

[...] = fragmento não transcrito

(xxx) = palavra ou trecho incompreensível

(+) = pausa curta

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Justificativa

A historicidade do objeto desta pesquisa funde-se com a minha própria caminhada profissional e acadêmica. A sensação do dever cumprido, mas da missão não acabada gerada na ocasião da defesa do mestrado, provoca em mim uma continuidade de reflexões sobre a educação da criança surda. Isso me remete à certeza de que trilhar por uma “Pedagogia Culturalmente Sensível¹”, parafraseando Frederick Erickson, é o caminho que possibilita encontrar respostas para as questões que impulsionam práticas nutridas na esperança de uma educação ainda possível. Questões que não são apenas minhas, elas não partem apenas das minhas dificuldades no trabalho com os surdos, mas ecoam também das vozes de colegas de profissão, de professores (meus alunos) em cursos de formação e de outros pesquisadores.

Quando aluna do curso de mestrado na Universidade de Brasília, tive a oportunidade de cursar a disciplina Tópicos em Língua Materna, com a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo. E então tive o primeiro contato com a teoria Sociolinguística Educacional, em cuja fonte venho beber para conduzir a minha pesquisa de doutorado, sob a orientação da referida professora, com o intuito de levar contribuições dessa teoria para a educação dos surdos. A intenção é promover aproximação entre essas áreas, sem pretender forçar pontos de contato quando particularidades de uma ou de outra não permitirem.

Já de início, esclareço a minha opção pelos termos surdos e surdez em detrimento a deficientes e deficiência auditiva, como forma de marcar o meu entendimento da constituição identitária e cultural desse grupo. Reconhecendo também os graus de surdez como determinantes de variações inerentes a esse grupo, citarei surdez ou surdo parcial quando, ao me referir a situações ou pessoas, essa informação se fizer necessária para contextualizar o evento narrado.

Analisar a criança surda na escola é uma tarefa que merece muitos olhares. Se estar na escola é um processo, às vezes, difícil para a criança ouvinte, que já é competente na modalidade oral da sua língua, o que esperar de uma criança que irá aprender dois códigos linguísticos não correspondentes e simultaneamente? Exercer o papel social de aluno para a criança surda também não é tarefa simples. É na escola que ela aprenderá a língua de sinais, a

¹ Termo conceituado à página 48.

qual será a sua primeira língua². E também à criança surda será apresentado oficialmente o mundo do letramento, representado pela escrita e leitura na língua oficial e majoritária do seu país, como segunda língua. É esse o contexto da escola bilíngue para surdos. Contexto bastante complexo, sobretudo ao se considerar a surdez como um fenômeno heterogêneo. E esse é um ponto que merece ser posto, por fazer parte de um tenso diálogo.

Ao revisitarmos a história da educação dos surdos por meio das metodologias aplicadas, parece terem sido pensadas para um protótipo de aluno para o qual são direcionadas e darão conta de todos os problemas já previamente delimitados. Inicialmente, o surdo devia ser oralizado para se tornar normal; com o insucesso desse pensamento, abriu-se uma fresta para as línguas de sinais e, então, esse aluno deveria usar uma e outra língua.

Com o advento dos estudos linguísticos das línguas de sinais, outra compreensão foi dada à educação dos surdos e essa língua ganha mais espaço no ambiente escolar. Nesse movimento em busca de uma consolidação na educação de surdos, muitos mitos foram criados e alguns deles ainda sobrevivem nas práticas educacionais.

Na atualidade, considerando todas as conquistas, em especial, os direitos linguísticos desse grupo, as nuances presentes nas questões de sua educação são bastante tênues e merecem ser debulhadas para que se tornem menos camufladas e, então, resolvidas. São tênues porque o ranço do preconceito em relação à língua de sinais, calcado na atribuição de menos valia, se faz presente em contextos escolares, ainda que de maneira velada.

Apesar de todos os esforços no sentido de serem garantidos os direitos linguísticos dos surdos, a língua portuguesa parece exercer certa hegemonia na assim chamada proposta de educação bilíngue para surdos. As reflexões de Quadros (2005) vão nesse sentido. Para ela, essas propostas estão estruturadas de forma que o português mantém-se como a língua mais importante, embora seja admitida a Língua Brasileira de Sinais (Libras)³. Atribui à Libras um papel coadjuvante nesse processo e conclui que essa forma de ensinar-aprender configura-se como uma prática de exclusão.

É sabido que mais de 90% das crianças surdas são minoria em suas famílias (GOLDFELD, 2002, QUADROS, 1997, 2011). Essas crianças não têm acesso à língua de sinais nos seus lares. Contrariamente, a minoria dos surdos, filhos de pais surdos, está imersa em um contexto linguístico favorável desde o nascimento, tendo, então, a língua de sinais

² Termo conceituado à página 51.

³ A Língua Brasileira de Sinais foi nomeada Libras em 1985 pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Em 24 de abril de 2002, foi reconhecida oficialmente como a língua das comunidades surdas pela lei federal 10436, a qual foi regulamentada pelo decreto lei 5626 de 2005.

como língua materna, pois sua aquisição se dá no seio familiar, naturalmente e em condições similares ao que acontece com uma criança ouvinte aprendendo sua língua materna na modalidade oral.

Considerando que crianças ouvintes que entram na escola nos primeiros anos de vida nos programas de Educação Infantil, ao chegarem ao Ensino Fundamental, quando serão efetivamente alfabetizadas, já trazem consigo uma gama de conhecimentos escolares, inclusive uma língua estruturada, a qual lhes permitirá imersão na cultura letrada como a aquisição da leitura e escrita sem grandes transtornos, percebe-se que isso também poderia acontecer com as crianças surdas. Cada vez a surdez é diagnosticada mais precocemente,⁴ o que leva essas crianças a entrarem mais cedo na escola. No entanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental continuam sendo um período crítico para esses alunos, devido à ausência da primeira língua.

Pesquisas realizadas a partir de 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro sobre o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) (RIBEIRO, 2004; BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010) revelam elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional⁵ da população brasileira. Correlacionando esses dados com o fato de que as deficiências ocorrem em sua maior parte nas classes sociais menos favorecidas, ou seja, em famílias com baixo padrão de vida, é possível inferir que o nível de letramento das famílias de crianças surdas não contribua para que suas experiências fora da escola sejam permeadas por práticas letradas significativas. Se essa é a realidade dos alunos surdos, o que eles trazem consigo para a escola? Que saberes e conhecimentos estão presentes na vida desses alunos e como acessá-los para ressignificá-los por meio de experiências com a leitura e a escrita?

Se a escola é um contexto social diferente do familiar, as suas representações de mundo passam a ser constituídas a partir desses dois contextos, quando suas relações se ampliam. Por isso a entrada na escola, sobretudo no período de alfabetização, quando a criança passa a adquirir recursos semióticos diferenciados para interpretar o mundo, torna-se um marco na vida de cada criança.

Mas como a escola encara este momento tão especial da vida de uma pessoa? Que lugar, neste novo cenário de sua vida, têm as experiências e os conhecimentos já acumulados pela criança surda? A escola valoriza a sua bagagem cultural? Se o processo de alfabetização

⁴ O exame das Emissões Otoacústicas Evocadas, conhecido como “teste da orelhinha”, tornou-se obrigatório pela lei federal 12.303, de 02/08/2010, mas já era realizado desde meados da década de 1990.

⁵ Os termos analfabetos absolutos e analfabetos funcionais dizem respeito às pessoas sem nenhum domínio de leitura e escrita e àquelas com domínio limitado dessas habilidades, respectivamente.

implica tantos desafios para a criança ouvinte na aquisição das correlações sons-letras, como fica a alfabetização das pessoas que não ouvem os sons da fala? O que se pode dizer da alfabetização da criança surda, cuja condição linguística provoca um colapso nas práticas alfabetizadoras tradicionais e requer do seu professor uma pedagogia culturalmente sensível?

Atendendo a contingências de ordem política, econômica e social, são promovidas ações afirmativas de inclusão e de acessibilidade à educação que tornam a relação idade/série mais equiparada. No entanto, mecanismos que definem sobre composição de turmas, tipos de turma, somando-se à precária formação dos professores, são agravantes ainda presentes na atualidade e culminam com a retenção de alunos, além de baixos níveis de escolarização daqueles que são promovidos.

Essa é a realidade da turma de 3ª série de Unidade Especial⁶ para alunos surdos, na qual realizei parte da pesquisa da minha tese de doutorado. Deparei-me com cinco alunos e cinco situações linguísticas e de aprendizado diferenciados, marcadas pelas singularidades de suas histórias. Isso constitui o cenário de pesquisa ainda mais singular, pois, em uma classe exclusiva para surdos, apenas duas alunas são surdas profundas e usuárias genuínas da língua de sinais, ainda que, em estágio inicial e mediano de aquisição. Os demais alunos têm surdez parcial que lhes permitiu fazer uso da modalidade oral da língua portuguesa com muita competência.

Nos meus primeiros contatos com eles, pude observar que a Libras era para esses alunos uma língua de apoio, e não sua primeira língua. Pude observar também que o português sinalizado⁷ era a variação da Libras que predominava naquele cenário. Ou seja, a variante linguística⁸ predominante era determinada pela maioria em um ambiente pensado para a minoria.

Com os alunos encontrei uma professora bem intencionada, que se dizia apaixonada pelo trabalho com os surdos, mas que se perguntava se estava no caminho certo. A incerteza da professora foi a minha garantia para me aproximar e lhe apresentar uma teoria que lhe poderia dar subsídios para encontrar a resposta para a sua questão. Uma teoria que tem como um dos seus pressupostos uma Pedagogia Culturalmente Sensível, a Sociolinguística Educacional.

⁶ Na cultura escolar do contexto pesquisado esse tipo de turma é mencionado como Classe Exclusiva em oposição às Classes Inclusivas, que são as Classes Bilíngues.

⁷ Uso da estrutura sintática da língua oral na língua de sinais.

⁸ Fenômeno linguístico que representa a forma como a língua é usada em uma comunidade.

Entendo que, a princípio, qualquer prática pedagógica que considere as diferenças linguísticas, que trabalhe na perspectiva da inclusão de grupos minoritários, seja *a priori* uma prática permeada por elementos desse pressuposto. Mas, para que se consolide como uma *práxis*, exige conhecimentos que respaldem o quê, como e porquê fazer em cada ação pedagógica.

A educação de surdos é, antes de tudo, uma educação linguística. Isso requer a atenção de seus professores pelo eixo da linguagem, alfabetização e letramento no sentido da opção consciente por métodos e estratégias adequadas. Somente com esse conhecimento consolidado é possível entender as tensões e as questões, sem perder a paixão por essa área tão fascinante.

Para o cenário de pesquisa que construí, reitero a concepção de que as línguas são vivas, dinâmicas, mutáveis; de que línguas em contato influenciam-se mutuamente e, por isso, em um ambiente onde diferentes línguas convivem haverá a presença de outras variantes linguísticas.

Diante da complexidade em que a educação dos surdos está inscrita, opto pelo fazer pedagógico no seu mais restrito espaço na escola, que é a sala de aula. No entanto, na tentativa de fazer esse recorte para atender às exigências de um curso *stricto sensu*, vejo-me na necessidade de explicitar que as várias faces da educação dos surdos estão intimamente interligadas. E, mesmo no ponto em que me debruço para aprofundar o olhar investigativo, encontro contradições que mereceriam ser tratadas com o debate teórico com autores de outras áreas.

Não sendo, essas questões, objetivo deste trabalho, autores como Foucault, Bakhtin, Vygotsky e outros permearão este texto, em especial no Capítulo V, na medida em que as relações de poder, a linguagem como elemento da constituição subjetiva ou questões do desenvolvimento humano emergirem com força. As vozes desses autores surgirão para situar, pontualmente, tais questões e me encaminhar de volta à Sociolinguística e ao fazer pedagógico. Sinto-me confortável, nesse sentido, pois encontro na Sociolinguística Educacional o reconhecimento de possíveis pontos de contato entre as diversas linhas que explicam as ações sociais nas suas tramas cotidianas.

Esclareço também que muitos são os autores que vêm contribuir com esta tese, que não são filiados teórica ou academicamente à Sociolinguística Educacional. Mas, são representantes essenciais de seus eixos de conhecimentos, os quais estão presentes neste

estudo, e não seria possível abordá-los aqui sem suas devidas contribuições, em nome de uma rigidez teórica.

Partindo da necessidade de se agregar outras abordagens teóricas à educação do surdo, esta tese busca, portanto, a convergência entre a teoria Sociolinguística Educacional voltada para a alfabetização/letramento e formação de professores pesquisadores com a educação de surdos, com o objetivo de apontar caminhos para a história da educação desses sujeitos que não sejam os do fracasso escolar.

Para tanto, trago para o diálogo entre essas interfaces seus principais interlocutores. Da Sociolinguística Educacional e do método etnográfico, anoro-me nas contribuições de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2009, 2010), Erikson (1982, 1988, 2001) e outros. Para o eixo da surdez e escolarização de surdos, as contribuições partem de Skliar (1997, 1999a, 1999b, 2004, 2005); Sánchez (2003), Souza, (1998, 2003); Svartholm (1999, 2007, 2008); Góes, (1996, 2003), Pereira (2003), Lacerda (1998,2005), Quadros (1997, 2004,2005,2011), Grannier (2002, 2005, 2007), Kelman (2003, 2005), Fernandes (2003), Freire (1999), Botelho (2002) e outros. Para tratar da alfabetização e letramento, valho-me das contribuições de Freire (1979, 1996, 2011), Marcuschi (2008, 2010) Soares (1998, 2004, 2005, 2011), Smolka (2008), Kleiman (2003), Tfouni (2010), Antunes (2009), Geraldi (2004), Carvalho (2005, 2007), Lemle (2009), Rojo (2009, 2010), Cagliari (2009a, 2009b) e outros.

Apresento a seguir as questões, os objetivos e as asserções que conduziram este mergulho na complexa realidade da educação dos surdos, por meio de etnografia escolar. A pesquisa é constituída de duas fases, e teve seus objetivos condensados, mas devidamente situados, demarcando a primeira fase de inserção etnográfica na sala de aula e a segunda fase, de caráter colaborativo, com a formação de professores.

A estruturação da pesquisa em duas fases deu-se a partir da necessidade da reformulação dos meus objetivos iniciais, sendo a intenção primeira trabalhar na perspectiva da formação continuada em serviço. Entendia que a minha presença na sala de aula, fomentando a prática da professora com leituras, reflexões e intervenções já seria uma prática formativa. No entanto, logo no início da pesquisa pude perceber que os espaços em que eu poderia intervir não seriam suficientes para uma formação transformadora. Assim, durante a realização da primeira fase, a qual se converteu em uma etnografia descritiva e participativa, também planejei a segunda fase. Como o propósito de uma etnografia é a busca pelas práticas reais dos sujeitos em seus contextos sociais e culturais, penso que a reorientação da investigação favorecerá a modesta contribuição que pretendo prestar à educação dos surdos.

Faz-se necessário, encontrar respostas para os questionamentos que motivam a pesquisa, uma vez que são as inquietações que nos impelem à transformação da realidade. A partir das questões de pesquisa tracei os objetivos que proponho para este estudo. As asserções, por sua vez e, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), representam as expectativas almeçadas.

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS	ASSERÇÕES
Questão Central	Objetivo Geral	Asserção Geral
Como a Sociolinguística Educacional pode contribuir para modificar os baixos níveis de alfabetização/letramento de alunos surdos?	Analisar as possibilidades de contribuições da Sociolinguística Educacional para a alfabetização e letramento de alunos surdos por meio da formação de seus professores com foco nas atividades pedagógicas por eles desenvolvidas.	A compreensão de princípios da Sociolinguística Educacional pelo professor alfabetizador oferece relevantes contribuições ao processo de alfabetização do aluno surdo na elaboração de atividades pedagógicas adequadas que favoreçam o letramento desses alunos.
Questões Específicas	Objetivos Específicos	Subasserções
1) As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores contribuem efetivamente com o processo de alfabetização/letramento do aluno surdo?	1) Verificar se a metodologia e estratégias da prática pedagógica da professora alfabetizadora de alunos surdos fomentam a elaboração de atividades que promovam a alfabetização e o letramento de seus alunos.	1) Metodologias e estratégias pedagógicas que integrem conhecimento teórico à prática favorecem a elaboração de atividades para a alfabetização/letramento de alunos surdos.
2) Que elementos do fazer pedagógico de professores alfabetizadores de alunos surdos merecem ser repensados à luz da Sociolinguística Educacional?	2) Verificar se há aspectos da prática pedagógica da professora alfabetizadora que mereçam ações colaborativas visando transformações.	2) Aspectos da prática pedagógica do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos podem ser beneficiados com ações colaborativas à luz da Sociolinguística Educacional.
3) Como colaborar com a formação de professores alfabetizadores de crianças surdas, para uma prática orientada por fundamentos da Sociolinguística Educacional?	3) Analisar se o referencial teórico-metodológico da Sociolinguística Educacional pode promover reflexões sobre as ações pedagógicas de professores alfabetizadores/letradores de alunos surdos.	3) O referencial teórico-metodológico da Sociolinguística Educacional pode promover ao professor alfabetizador/letrador de alunos surdos importantes reflexões sobre suas práticas pedagógicas.
4) Como verificar a efetiva contribuição dos conhecimentos da Sociolinguística Educacional para o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores/letradores de crianças surdas?	4) Verificar se conceitos inerentes à alfabetização e letramento tratados à luz da Sociolinguística Educacional podem favorecer a compreensão de professores/alfabetizadores de alunos surdos e contribuir com a organização do seu trabalho pedagógico.	4) Conceitos inerentes à alfabetização e ao letramento, quando tratados à luz da Sociolinguística Educacional, podem modificar as ações pedagógicas do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos, favorecendo suas práticas com esses alunos por meio da sistematização do trabalho pedagógico.
5) Como analisar a efetiva contribuição dos conhecimentos da Sociolinguística Educacional para o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores/letradores de crianças surdas?	5) Analisar as contribuições da Sociolinguística Educacional para a prática pedagógica de professores alfabetizadores/letradores de alunos surdos.	5) O conhecimento Sociolinguístico Educacional na formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos contribui com transformações importantes no processo de construção de suas ações

Quadro 1

O arcabouço de questões, objetivos e asserções desenvolvidas para esta tese representam o meu entendimento de que o professor alfabetizador/letrador de alunos surdos não pode ser apenas um executor de propostas, projetos e métodos elaborados por outros. É crucial que ele tenha autonomia para avaliar, aprovar ou rejeitá-los. No entanto, essa autonomia só é possível ao professor, se ele tiver uma formação que lhe garanta opinar conscientemente sobre os saberes

que envolvem o objeto do seu fazer pedagógico, entre eles, conceitos linguísticos basilares no processo de alfabetização. Por entender que o aprendizado da leitura e escrita constituem-se como conhecimentos linguísticos, espero que a Sociolinguística Educacional corresponda às expectativas por meio da confirmação das asserções apresentadas.

Com esta pesquisa, espero contribuir para a educação dos surdos por meio da formação sociolinguística de seus professores, por ser essa uma lacuna observada tanto nos meus espaços de atuação profissional, quanto nos espaços de pesquisa. Embora estudos da Sociolinguística Interacional já tenham contemplado a surdez, pesquisas ancoradas na Sociolinguística Educacional demandam investigação pelo interesse da área pelos vários aspectos apontados por pesquisas, com diferentes perspectivas, sobre fracasso escolar na alfabetização de modo geral, que, conforme Soares (2011) incidem ora sobre a linguagem, ora sobre os contextos culturais dos alunos, sobre a formação do professor, sobre o método utilizado, ora no material didático e no próprio código, a língua.

Esses aspectos requerem atenção na educação dos surdos. O meu compromisso, então, não é apontar culpados nem fazer denúncias, mas, simplesmente, fazer um trabalho sério, o qual só será possível com o olhar crítico, honesto e comprometido com a realidade dos contextos pesquisados, valorizando e fortalecendo seus pontos positivos e buscando transformar o que precisa ser mudado. Também, dotado de humildade e destituído de preciosismos por reconhecer-me como aprendiz nesse processo em que também sou sujeito.

Capítulo 1

REFLEXÃO SOBRE CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E APROXIMAÇÃO COM A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

*“A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre.
São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito,
que fecham ou abrem, os circuitos da história”.*
(FERNANDES, 1977, p. 5).

A história da surdez encontra suas raízes na própria origem da humanidade, pois nesse alvorecer as deficiências do homem primitivo eram marcas da luta pela sobrevivência. Juntamente com a dimensão cronológica, que naturalmente nos remete a milhares de anos, é importante considerar o fator desenvolvimento, já que a história se organiza em períodos pontuados pelo impacto das grandes rupturas no modo de viver das pessoas a partir das invenções que vão desde a idade da pedra polida à era tecnocientífico-informacional.

Nesse sentido, Silva (1987), entendendo que os períodos históricos correspondem a graus de desenvolvimento da humanidade, argumenta sobre a existência na atualidade de alguns povos inseridos em uma vida primitiva e cita os Kranhacãore como exemplo. Hoje, sabemos que os primeiros contatos da civilização branca com esses índios, habitantes da floresta amazônica brasileira, se deram há mais de trinta anos. Isso certamente, implicou algumas mudanças em seus modos de vida e, talvez, no início de uma relação com o mundo do letramento, o que pode alterar, dentro de um período de tempo, a condição ágrafa desse grupo.

Com isso, quero marcar o meu pensamento a respeito da ideia, circundante na atualidade, de o surdo ter a língua do seu país como uma língua estrangeira, no caso dos surdos brasileiros, o português. Diferentemente das pessoas de culturas iletradas, como aqueles índios, a criança que nasce em um meio em que circula, das mais diferentes formas, a escrita da língua do seu país, já está imersa de alguma maneira nesse contexto linguístico cultural, seja ela surda ou não.

Melhor dizendo, a criança surda, ainda pequena, tem o acesso visual da sua segunda língua recorrendo aos aspectos logográficos das palavras. Por que não considerar a singularidade visual da criança surda desde a mais tenra idade como um aspecto que favorecerá sua futura condição de bilíngue? O estrangeirismo atribuído pela escola à língua do

seu país não seria uma negação de algo que também lhe pertence? Também não seria uma forma de a escola se esquivar de algo que é da sua responsabilidade?

Não quero com isso negar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, mas apenas apontar caminhos para o entendimento de uma segunda língua que possibilite construção de conhecimento por esses sujeitos e deixe de ser a responsável pelo seus fracassos na escola. Ora, a formatação de algumas experiências de escolarização inicial de crianças surdas ainda hoje parece considerar que o aluno veio de um mundo distante, apresentando-lhe uma língua em um modelo estruturalista, representada em frases com sujeito, verbo e complementos que não lhe dizem nada. Mas não é porque o aluno seja surdo, mas porque nada significaria também para o aluno ouvinte.

O caráter de língua estrangeira atribuído, recentemente, à segunda língua, que é a língua do país na modalidade escrita, sugere práticas incoerentes. Análises de Guarinello (2007) vão nesse sentido, quando argumenta que parte dos estudos sobre o fracasso escolar dos surdos considera esse fato como consequência de metodologias educacionais e estratégias descontextualizadas e repetitivas. Aliás, esse não seria um ponto de intersecção entre a educação de surdos e a educação das demais crianças? Ou será que apenas crianças surdas são vítimas do fracasso escolar?

Nesse sentido, Weis & Cruz (2009) argumentam:

Políticas públicas garantem o acesso de todas as crianças à escola. Apesar disso, muitas não têm sua aprendizagem garantida e chegam à idade adulta sem conseguir ler e compreender o que está escrito. Enquanto o número de alunos matriculados nas escolas cresce consideravelmente, aumentam, na mesma proporção, os índices de fracasso escolar (p. 65).

Se a língua é o principal elemento sógnico que medeia as interações sociais, a educação dos surdos, pela singularidade linguística desses alunos, é marcada por um contínuo conflito no contexto educacional, onde as interações estão no cerne do fazer pedagógico. Para Queiroz (2008), a educação dos surdos é bastante conflituosa em virtude de ideologias e confusões conceituais que a envolvem. Para ela, compreender a educação como prática social em oposição à mera transmissão de conhecimentos significa construir um novo caminho para transformar essa realidade.

Na marcha da história da educação dos surdos, o oralismo é o método que prevalece por mais tempo, do início do século XIX à metade do século XX, de maneira exclusiva, coibindo o uso da língua de sinais. Goldfeld (2002) ressalta a existência de diferentes

metodologias de oralização na filosofia oralista, tais como a verbo-tonal, audiofonatória, aural e acupédica. Essas metodologias diferenciam-se em alguns aspectos práticos, mas se aproximam na crença de que a “língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e, ao se dedicarem ao ensino dessa língua às crianças surdas, rejeitam qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais” (p.100).

Para Skliar (2005), ainda existe uma desvalorização dessas línguas por serem consideradas uma mistura de pantomima e de sinais icônicos, ou, ainda, um *pidgin* primitivo. Revertendo esse tipo de entendimento, Quadros & Karnopp (2004) situam igualmente as línguas de sinais e orais quando dizem “...a língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Isso é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais” (p.28). Essas autoras apresentam alguns traços atribuídos às línguas em geral, como flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/produtividade, padrão e dependência estrutural. Vale ressaltar que o primeiro estudo descritivo a considerar a legitimidade da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) foi de Lucinda Ferreira, na década de 1980, que assim denominou essa língua para diferenciá-la da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), também objeto de suas pesquisas.

Após o longo espaço de tempo do imperativo da metodologia oral, importantes fatos aconteceram determinando novas visões sobre a educação dos surdos. Entre elas, a compreensão de que a fala (oral) por si só não era garantia do desenvolvimento dessas pessoas, e, ainda, de que grande parte delas não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória. Além desses, as dificuldades com relação à leitura e à escrita conduziram a um repensar dessa opção metodológica, evidenciando o seu insucesso.

Mediante o fracasso escolar dos surdos, um novo método de educação é concebido para romper a hegemonia do oralismo – a Comunicação Total. Nele, a língua de sinais e a língua oral são usadas ao mesmo tempo, tendo os processos comunicativos como principal objetivo. Outros recursos, como a datilologia, expressão corporal e língua escrita são valorizados. Esse novo método é consequência de uma nova compreensão das línguas de sinais.

No início da década de 1960, os estudos de Willian Stokoe (FERREIRA, 2010; QUADROS, 1997) sobre a língua americana de sinais (ASL) tornam-se precursores de diversos estudos que vieram desmistificar a visão errônea e preconceituosa que atribuía às

línguas de sinais o atributo de menos valia. Essas línguas eram entendidas como mímicas ou gestos naturais pelo oralismo.

Concepções como as citadas não foram erradicadas na sua totalidade. Como, por exemplo, o que pode ser lido em Lemle (2010), que retrata como muito ainda precisa ser feito para que as línguas de sinais sejam compreendidas como línguas genuínas. Diz a autora:

Trazer para a escola exemplos de símbolos: escudos de times de futebol, bandeiras de clubes e de países, sinais de trânsito, apitos convencionais de guardas de trânsito, gestos convencionais, **gestos da língua de sinais manuais dos surdos-mudos** (*grifo meu*), símbolos religiosos, emblemas, amuletos (p. 13).

É importante ressaltar que a referência à língua de sinais acima faz parte de um enunciado que evidencia a baixa atribuição valorativa a essa língua, fazendo parte de uma sequência de elementos concretos que são apresentados como exemplos que devem ser agregados ao processo de alfabetização. Afirmações dessa natureza negam a condição linguística das línguas de sinais e, por conseguinte, desconsideram o seu produto como a verbalização dos sujeitos usuários dessas línguas, razão pela qual o termo surdo-mudo ainda é usado.

As terminologias surdo-mudo, mudo e deficiente auditivo fazem parte de um arcabouço ideológico que enquadra a surdez em uma condição patológica de anormalidade, e nega a identidade e cultura de um grupo que se constitui na diferença linguística de modalidade visuoespacial.

Na tentativa de abolir a anormalidade nas representações sobre as deficiências em geral, alguns autores insistem que essas ideias se configuram como mecanismos de afirmação da anormalidade e do desvio. Nesse sentido, Veiga-Neto (2001) apresenta explicações foucaultianas que sustentam esse movimento, entre elas a de que

[...] consiste na pura e simples negação abstrata dos anormais, da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais. Trata-se de práticas que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda,

impedindo que o sujeito moderno se apazigúe no refúgio de uma prometida maioria (p. 107).

Como um mecanismo de controle, políticas de ações afirmativas promovem o reconhecimento de que as línguas de sinais têm o mesmo valor linguístico que as línguas orais, ainda assim, o ranço do preconceito linguístico sobrevive na atualidade. Esse fenômeno social pode ser compreendido a partir das análises de Bagno (2004) sobre a resistência das pessoas e instituições com relação aos fenômenos da linguagem humana. O autor critica o conceito de erro atribuído à produção verbal de falantes da língua portuguesa de classes socioeconômicas desfavorecidas. A desconstrução de alguns mitos pontuados por ele torna-se cabível na análise sobre o preconceito à língua de sinais. Entre eles, destaco o mito de que todos devem falar a variedade privilegiada da língua.

Foi calcado nesse mito que durante quase um século os surdos foram proibidos oficialmente de usar a língua de sinais, por decisão tomada no segundo congresso internacional sobre educação de surdos em 1880, em Milão. Para atender a uma concepção hegemônica de língua, essas pessoas foram submetidas a longos treinos e repetições exaustivas, marca da metodologia oralista fundamentada em uma visão estruturalista de língua.

A língua de sinais brasileira não é uma variação da língua portuguesa, são línguas independentes. A análise feita aqui é no sentido de evidenciar o preconceito existente em função da hegemonia de uma das línguas.

Ainda, citando Bagno (2004), considera-se indispensável que os professores procurem se manter a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação. Isso atende também aos autores e demais profissionais que se referem às línguas de sinais, pois, na tentativa de um reconhecimento ou de uma naturalização cometem equívocos que conotam preconceitos, devido à não familiaridade com o tema.

As análises de Stokoe, citadas anteriormente, encontraram nas línguas de sinais os níveis linguísticos: fonológico (quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático. Ou seja, são encontrados os mesmos níveis linguísticos das línguas orais, diferenciando-se pela modalidade visuoespacial. Dessa forma, pode-se afirmar a similaridade funcional entre as línguas de sinais e as línguas orais.

Inúmeras pesquisas demonstram que as línguas de sinais cumprem todas as funções, tais como as línguas orais. Desde a função primária das línguas que é a organização do pensamento, outras funções como a comunicação nas conversas cotidianas, a expressão de

sentimentos e emoções, a manifestação de argumentos intelectuais, e diferentes gêneros como a ironia, a poesia, as piadas são expressas por meio das línguas de sinais. Na década de 1950, Roman Jakobson propôs uma semiótica que firmasse a linguagem como elemento da comunicação humana (JAKOBSON, 1974). E a Linguística a classificou em função fática, emotiva, referencial, conativa, metalinguística e poética que também são encontradas nas línguas de sinais, as quais desenvolvem traços específicos como marcadores de cada função.

É de valor inestimável para este estudo o fato de se reconhecer que as línguas de sinais são línguas plenas e de passarem a interessar à Linguística na mesma época e local em que nasce a Sociolinguística – década de 1960, em Washington, nos Estados Unidos, com os estudos de William Labov. Considero essa gênese o primeiro ponto de contato entre a ancoragem teórica que assumo e a educação dos surdos, vislumbrando maior aproximação entre esses eixos.

Bortoni-Ricardo (2005, 2010b) faz relato elucidativo sobre o nascedouro da Sociolinguística, e passa a denominar “Sociolinguística Educacional todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (2005, p. 128). Isso ratifica o meu interesse pela área e leva-me a crer que os estudos de Stokoe, à mesma época, não são apenas uma feliz coincidência, mas, como linguista, esse professor da Universidade de Gallaudet estaria imerso no contexto de efervescência dos estudos que apontavam novos rumos para a ciência da linguagem.

A autora lembra que é (Socio)linguística porque é uma área de caráter inter e pluridisciplinar, na qual os conhecimentos da linguística se unem aos conhecimentos da antropologia social, da sociologia e da psicologia social. Ela narra que, em meados do século XX, nas décadas de 1950 e 1960, quando a linguística teórica estruturalista estava no seu apogeu, em Washington DC, nos Estados Unidos, havia o Center for Applied Linguistics.

Os membros desse centro e de universidades americanas preocupavam-se muito com o desempenho das crianças no início de escolaridade. Acontecia àquela época, e ainda é um fenômeno atual, que crianças oriundas de famílias mais pobres, e no caso dos Estados Unidos, aquelas pertencentes a grupos sociais étnicos minoritários, apresentavam e ainda apresentam desempenho escolar muito inferior ao da média nacional.

Essa preocupação também passou a ocupar, na mesma época, a agenda de linguistas ingleses e franceses que se perguntavam por que as crianças das famílias de trabalhadores eram fracas na escola. Para esses pesquisadores, “aprender a ler num sistema de escrita que

reflete um dialeto desconhecido é duplamente difícil”, explica a autora (BORTONI-RICARDO, 2005). Essa foi a questão que os motivou a buscar nas diferentes correntes da Linguística alguma explicação teórica que os ajudasse a entender essa defasagem no desempenho de crianças em diferentes grupos sociais. O problema do baixo rendimento escolar dessas crianças constituiu-se como um compromisso social dos estudos da Sociolinguística ao longo do século XX, os quais refutaram algumas hipóteses já então estabelecidas para explicar esse fenômeno.

A hipótese do *déficit* genético sugeria que alunos provenientes de grupos sociais minoritários eram considerados inerentemente inferiores. Para Bortoni-Ricardo (2005), apesar de “não ser abertamente admitida, resquícios dessa concepção podem ainda ser facilmente encontrados em outras abordagens de caráter científico menos controvertido ou em propostas e políticas educacionais contemporâneas” (p.117). A outra hipótese, do *déficit* cultural, atribuía a deficiência ao ambiente em que os sujeitos viviam, alegando não promover o estímulo cognitivo. Essas teorias geraram mitos de que as crianças de classes desfavorecidas não tinham uma cultura ou linguagem a ser considerada.

Contestando as teorias dos *déficits*, a Sociolinguística, por meio de estudos sobre a linguagem e o repertório linguístico cultural de crianças e adolescentes em diferentes comunidades de fala, inaugura, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) “duas novas tradições: a etnografia da comunicação, de natureza interpretativa, qualitativa, e a dialetologia social, de natureza quantitativa, também denominada estudo da variação e da mudança linguística”, nascendo, assim a “Sociolinguística Educacional”, como já descrito.

É por reconhecer na motivação primeira dos sociolinguistas um ponto comum com as minhas indagações sobre questões que afligem a escolarização de surdos – qual seja, o interesse pelo fracasso escolar, que busco resposta para a questão central da minha pesquisa, a qual permite como releitura: O que tem a Sociolinguística Educacional a dizer aos alfabetizadores de alunos surdos?

Como já dito anteriormente, no Brasil, as pesquisas sobre a língua de sinais tiveram início na década de 1980, com o estudo pioneiro de Lucinda Ferreira, pesquisadora que fez estudos descritivos da LSCB e da LSKB. Esta última, na tribo indígena Urubu-Kaapor, situada no norte do Maranhão, com alto índice de surdez, em décadas anteriores, e que desenvolvera sua própria língua de sinais. A partir da década seguinte, as pesquisas de Ronice Quadros também têm sido referência nos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais.

A educação das pessoas surdas tem seu marco inicial na experiência que reflete o nascimento da educação especial. O trabalho do médico Jean-Marie Itard com as tentativas de oralização do surdo, segundo Lafon (1989), inicia-se na França, em 1805. Itard tornou-se o precursor da Educação Especial ao desenvolver um programa de trabalho com um menino selvagem. Sobre esse caso, Papalia e Feldman (2001) descrevem que o menino foi encontrado em 8 de Janeiro de 1800, próximo à vila de Saint-Sernin, na Província de Aveyron, que fica no centro sul da França. Na ocasião, o menino estava nu e com machucados no rosto e pescoço. Ele apresentava hábitos selvagens e recebeu o nome de Victor e a atenção do médico francês. A criança apareceu em um período de fomento intelectual e social, quando a ciência substituía as especulações místicas. No trabalho feito com Vítor, durante os cinco primeiros anos após o seu aparecimento, Itard o estimulava com experiências sensoriais (banhos quentes), tolerância à dor, hábitos sociais e morais e também pensamento e linguagem. Embora a educação de Victor não tenha sido um sucesso total, deixou suas contribuições aos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Hoje entende-se que todo o atraso no desenvolvimento do menino de Aveyron, inclusive o fato de não ter desenvolvido a linguagem humana, pode ter sido em decorrência da ausência de estímulos, e não de uma deficiência *a priori*.

Talvez pelo fato de inaugurar a Educação Especial, a educação dos surdos foi marcada pela visão clínica e patológica da surdez. Essa visão durante muito tempo orientou, de maneira exclusiva, as práticas educativas centradas na oralização com a tentativa da normalização dessas pessoas. Essa visão dificultou o reconhecimento da língua de sinais como elemento de identidade e cultura desse grupo.

Para Skliar (2005), mais que uma mudança metodológica na escolarização dos surdos, devem-se considerar as “mudanças de concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes” (p. 7). Concordo com o argumento do autor, mas entendo que as mudanças metodológicas não se dão à margem de todos os pontos citados por Skliar. Para mim, a grande questão do momento é que se fala de inclusão, bilinguismo, língua materna e de nuances pedagógicas como produção de textos e resolução de problemas, mas repetem-se práticas que se resumem a cópias e cálculos pelos cálculos. Por fim, não se conseguem mudanças efetivas no uso de novas metodologias, se não houver apropriação pelos professores dos conceitos que as fundamentam teoricamente.

Presente na atualidade, o oralismo encontra-se ora fortalecido pelo avanço tecnológico da medicina, reforçando a ideia de patologização a ser superada, ora fragilizado pela sensibilidade às línguas de sinais e demais questões que envolvem a surdez, consequência do reconhecimento científico das propriedades linguísticas das línguas de sinais e das faculdades cognitivas dos surdos.

Embora dividindo espaços com a visão sócioantropológica da surdez (SKLIAR, 1997, 1998, 1999; SOUZA, 1998) a qual a concebe como uma diferença linguística, e não como uma deficiência, a visão clínica da surdez tem ganhado forças e se faz representar nos documentos que asseguram a Libras como direito linguístico do surdo. O Decreto 5626/2005 é o próprio exemplo. Em seu capítulo V, trata do atendimento à saúde das pessoas com deficiência auditiva e atribui ao Sistema Único de Saúde (SUS) a garantia de atenção integral nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, como uma prerrogativa da inclusão plena dessas pessoas na vida social. Contemplando uma política pública para a saúde, programas governamentais provêm aparelhos auditivos para os alunos surdos e surdos parciais, os quais algumas vezes não trazem um benefício real para esses alunos devido ao longo tempo que ficaram sem esse recurso, tornando a sua adaptação um processo incômodo, e também pelo uso inadequado como aparelhos desligados, com baterias esgotadas, ou outros problemas técnicos que oneram as famílias. Recursos mais sofisticados, como os implantes cocleares, também têm se tornado cada vez mais acessíveis entre os nossos alunos.

Mediante a heterogeneidade apresentada, é necessário que o professor de surdos esteja preparado para lidar com a complexidade que envolve a surdez, sem perder a direção do trabalho pedagógico, o qual requer uma formação contínua e reflexiva.

Por essas questões, apresento aqui a diferenciação feita em documento oficial entre surdez e deficiência auditiva. Diz o decreto 5626/2005, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei nº 10436 de 24 de abril de 2002, lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Assim, no que se refere à classificação quanto ao grau, as alterações auditivas estão classificadas em leve (perda auditiva de 25 a 40 dB), moderada (perda auditiva de 41 a 70 dB), severa (perda auditiva de 71 a 90 dB) e profunda (perda auditiva acima de 90 dB).

Essas questões são de grande relevância no ambiente escolar porque deveriam ser definidoras de metodologias e estratégias pedagógicas que contemplassem as necessidades específicas de cada aluno, considerando as variações que fazem parte de qualquer grupo humano. Ainda, sem a devida compreensão teórica que embasa o aparato oficial, as formas como as teorias são absorvidas no ambiente escolar banalizam e deturpam o repertório conceitual que alicerça as proposições educacionais no presente contexto histórico cultural. É nesse sentido que eu me alio ao pensamento de Madeira-Coelho (2010), quando a autora argumenta sobre a cristalização de valores e concepções em mitos do senso comum. Ela afirma:

É assim que, por exemplo, professores presos à roda viva de um cotidiano em que há falta de tempo para planejamento e reflexão deixam de lado o encadeamento desejado entre o praticar e teorizar para apoiar suas práticas em “verdades absolutas”, que se tornam chavões e passam a expressar dogmas sobre aspectos do trabalho pedagógico. Nesse emaranhado sistema de arraigadas crenças, os sujeitos tornam-se prisioneiros de concepções que impedem seus próprios desenvolvimento e aprendizagem (p. 49-50).

Tal consideração abre espaço para a discussão sobre um dos pontos cruciais da educação dos surdos no contexto atual. Como a principal bandeira da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual, conforme Torres (2001) reafirma o direito já previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, o movimento da educação inclusiva, de certa forma, desestabiliza o ambiente escolar para a promoção da acessibilidade desse direito subjetivo.

Constituindo-se como tal, a acessibilidade linguística torna-se central nessa discussão, em que a retórica atual e banal da educação do surdo está centrada no bilinguismo, língua materna, segunda língua, inclusão, e continuamos assistindo a “práticas pedagógicas recheadas de atividades metalinguísticas em uma supervalorização do estudo da nomenclatura gramatical em detrimento de, por exemplo, redação e leitura” (MADEIRA-COELHO, p. 46).

E, como bem diz Maher (2007, p. 67) “Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilíngues, alunos cuja língua materna não é o português: há alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros”. Esse é um convite da

autora aos educadores a um repensar sobre conceitos que envolvem suas práticas pedagógicas, as quais, se entendidas a partir de noções superficiais e rigidamente fixadas, não possibilitam entender a heterogeneidade da sala de aula. Contudo, ao pensamento de Maher merece ser acrescentado que essa condição de sujeitos bilíngues é de direito, e não de fato. No caso da maioria dos alunos surdos brasileiros, por exemplo, não são nem monolíngues, pois só adquirem a língua de sinais quando entram na escola, quando também, ao mesmo tempo, aprendem, ou pelo menos têm contato com o português como segunda língua, o que nem sempre se traduz em uma experiência exitosa devido ao uso de metodologias inadequadas.

Pelo papel que a língua ocupa na educação do surdo, a afirmação de Maher (2007) vem ao encontro do que venho refletindo sobre o bilinguismo desses alunos a partir de minha inserção como pesquisadora em uma classe de unidade especial para surdos. Como um cenário de diferentes níveis de competência linguística, esse contexto revelou para mim toda a complexidade e confrontos que se impõem no desequilíbrio de um ambiente que se pretende homogêneo e harmônico, na visão daqueles que não conseguem visualizá-lo sem as lentes do comodismo, e que se manifesta na retórica de profissionais sob conceitos dados de forma simplista em documentos oficiais.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a educação das pessoas com deficiência passa a ser atribuída às pessoas com necessidades educativas especiais e passa a ser oferecida preferencialmente em espaços inclusivos, ou seja, na escola regular. Sendo esse movimento de caráter contínuo e processual, a inclusão desses alunos é subsidiada pelo apoio especializado, cabendo às Secretarias de Estado de Educação a garantia desse apoio.

Na SEE/DF, de acordo com Distrito Federal (2010), a educação dos alunos surdos está organizada da seguinte forma:

- **Classes Comuns do Ensino Regular** – representam a viabilização da inclusão, cabendo à instituição educacional regular garantir o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais, apoiando-os, e aos professores, a fim que lhes sejam assegurado o acesso à aprendizagem por meio de medidas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96.
- **Classes Especiais ou Unidades Especiais** – destinam-se exclusivamente aos estudantes que apresentam diminuição da acuidade auditiva (surdez) identificada mediante exames audiométricos e que se encontram em situação que requeira atendimento educacional e apoios especializados em razão dessa condição. Essas classes contam com professores especializados em educação de surdos e o processo educacional é conduzido em uma perspectiva bilíngue em que a Libras (L1) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2) são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo dos estudantes. Essas classes podem ser contempladas pela Educação Infantil e pelo 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O professor deverá apresentar certificação em Libras. Esse tipo de organização respalda-se nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001).

- **Classes de Educação Bilíngue** – aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo do estudante surdo. São classes compostas de estudantes surdos e ouvintes. O aluno surdo deve frequentar duas ou três vezes por semana a sala de recursos para atendimento com professor especializado. Podem ser formadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo que, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos passa a ser ministrado separadamente, em sala de recurso e no mesmo horário da aula de português para os demais alunos.
- **Atendimento Curricular Específico (ACE)** - em turno contrário ao da matrícula em classes especiais ou regulares, contempla os seguintes atendimentos para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental:
 - **Língua Portuguesa (modalidade escrita)** – atendimento em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos);
 - **Língua Portuguesa (modalidade oral)** – atendimento individual e/ou em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos);
 - **Estimulação sensorial/auditiva e rítmica** - atendimento individual ou em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos).
 - **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** – em grupo, no mínimo, duas vezes por semana (de 40 a 50 minutos). Deve ser ministrada preferencialmente por professor surdo com formação em magistério ou licenciatura.
- **Salas de Recursos – Atendimento Educacional Especializado (AEE)** – sua oferta é obrigatória pelos sistemas de ensino. Serviço de natureza pedagógica, é conduzido por professor especializado que complementa as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria instituição educacional ou centro especializado que realize esse serviço educacional (p. 7 e 8).

Devo pontuar que, devido à carência de professores para atuar em determinados segmentos da educação dos surdos, que exigem a capacitação em Libras, por contingências de pressões de várias naturezas, muitas vezes instâncias responsáveis pelo encaminhamento desse profissional firmam acordos com profissionais que assumem, mediante assinatura de termo, o compromisso de buscar essa qualificação simultaneamente à sua atuação. É o caso de professores alfabetizadores em Classes de Unidade Especial para surdos.

Quanto ao currículo a ser trabalhado com alunos surdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais integram as Adaptações Curriculares que contêm estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais para “subsidiar a prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conceitos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (1998, p.13).

A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, no item II do Art. 8º, determina que as escolas da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns a fim de fornecer suporte para flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Esses são exemplos da amplitude das Adequações Curriculares, as quais são definidas como de pequeno ou grande porte.

O reconhecimento sobre o papel das Adaptações Curriculares expresso nas Orientações Pedagógicas da SEE/DF (2010) merece ser citado. A saber:

A realidade brasileira não revela a existência de currículos abertos. Tradicionalmente, ao contrário, faz-se uso de currículos fechados, que apresentam característica de inflexibilidade, cujas consequências para os estudantes são, em muitos casos, negativas, tais como: evasão escolar e repetência. Tal situação, portanto, contribui para o aumento dos índices estatísticos do fracasso escolar (p.38).

Diante do exposto, as Adaptações Curriculares são recursos indispensáveis para o professor, no sentido de garantir o respeito às particularidades do aluno. Assim, mesmo em uma sala de Unidade Especial, é plausível que haja Adaptações Curriculares diferenciadas, se os níveis e as necessidades linguísticas dos alunos são díspares. Também entendo que esse recurso não é substitutivo do planejamento pedagógico. Ao contrário, se há Adaptação Curricular, há a necessidade de planejamentos sistematizados.

Silva & Favorito (2009), ao refletirem sobre a Libras como língua de instrução, chamam a atenção para a importância de a surdez ser compreendida como experiência visual. Isso implica elaboração de projetos educacionais com profissionais, ouvintes e surdos, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas, pensamento com o qual concordo plenamente.

As mesmas autoras reivindicam uma escola bilíngue própria para surdos e citam como exemplo a educação bilíngue indígena, “com currículos e programas específicos, conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e material didático específico e diferenciado” (p. 32).

Ainda nesse sentido, Skliar (1997) elucida:

[...] o fato de que os surdos também possam ser considerados através da diferença não implica igualar suas diferenças às de outros grupos para, posteriormente, normalizar o contexto histórico e cultural de sua origem. Não se trata, pois, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas de todos os demais grupos minoritários, obscuros e dominados. Ao contrário, compreender a surdez como diferença significa compreender politicamente essa diferença (p. 45).

Como marco importante na educação brasileira dos surdos, o já citado decreto nº 5626/2005 determina que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o 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).

O referido decreto também determina que os cursos de língua de sinais sejam ministrados, prioritariamente, por instrutores surdos. Essa disposição rompe, de alguma forma, com o que Skliar (1997, 2005) denomina de *ouvintismo* para referir-se à superposição das representações dos ouvintes sobre a educação dos surdos. Assim, surdos adultos passam a exercer papéis que lhes conferem o direito de pensar, opinar e elaborar metodologias para o ensino de sua própria língua.

Na história da educação do surdo, o bilinguismo e a participação de surdos adultos na educação de crianças surdas puderam ser vivenciados, conforme Moura (2000) e Sacks (2002), no modelo educacional francês no período de 1789 a 1870. Sacks (2002) refere-se a esse período como a era dourada na história dos surdos, devido à propagação de escolas para surdos.

Atuais propostas oficiais para o ensino do português para surdos constituem-se como valorosas orientações para os professores de português desses alunos (SALLES *et alii*. 2004a, 2004b, QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Porém, vejo que se tornam viáveis à medida que esses alunos já tenham um conhecimento e domínio da língua para além do conhecimento trabalhado nos anos iniciais do processo de alfabetização. Assim, tornam-se adequados programas que não apenas apresentem propostas que contemplem a fase inicial de alfabetização bilíngue do surdo, mas que também se ocupem em saber como se dá esse processo de alfabetização. Isso pode ser constatado em particularidades do estudo aqui apresentado, que possivelmente pode ser a representação de contextos mais amplos.

Dessa reflexão, novas questões emergem: as atuais propostas têm sido realmente implementadas? A formação linguística dos professores alfabetizadores de alunos surdos lhes permite dialogar com essas propostas a ponto de implicar prática pedagógica que favoreça igualmente a todos os alunos surdos de suas salas de aula? Receio que, mediante a complexidade em que estão inseridas, algumas posturas teóricas e pedagógicas adotadas por parte desses professores os impeçam de redirecionarem seu fazer na sala de aula por uma abordagem que possibilite a construção de sentidos pelos alunos, tal como proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documentos norteadores da atual educação básica brasileira.

Assim, penso que a política para educação de surdos, apenas suscita entender o bilinguismo dentro de uma perspectiva que possibilite uma reflexão conceitual em que caibam os espaços concretos e reais das nossas salas de aula. Falta entender que a presença e a atuação do professor surdo na escola são imprescindíveis e insubstituíveis. Não basta o professor ouvinte saber Libras para os problemas se resolverem. Se isso não for possível, estaremos tão distantes de viabilizar uma educação que assegure seus direitos como proclamada em tantos textos oficiais, quanto as propostas educacionais de séculos passados.

Skliar (1997) esclarece que as experiências de educação bilíngue seguem “orientações de magnitude, continuidade e ideologia muito diversas,” e que, apesar dessa variedade não ser uma ameaça, tal como os maus entendimentos na Comunicação Total conspiraram contra a própria metodologia, o bilinguismo, continua o autor, “obriga e merece uma generosa reflexão sobre a política educativa para surdos e sobre os mecanismos de gestão, avaliação e acompanhamento das escolas bilíngues” (p.53).

A reflexão de Skliar sobre a educação bilíngue para surdos pode ser melhor compreendida se considerarmos a análise de Corôa (2001) sobre concepções de língua e práticas pedagógicas. Para ela, é o corpo de conceitos básicos que une teoria e prática, que direciona a prática docente, resultando que objetivos e atividades sejam consequência de como o professor entende o seu objeto de trabalho. Assim, para a autora, diferentes concepções resultam em diferentes práticas.

Mas, ao buscar entender a dinâmica em que se circunscreve a educação linguística do surdo na atualidade, procuro explicá-la a partir das premissas que, conforme Bortoni-Ricardo (2005) e Bortoni-Ricardo & Freitas (2009), permitiram a emergência da Sociolinguística, o relativismo cultural e a heterogeneidade inerente, para, no capítulo seguinte, fazer a aproximação com premissas da Sociolinguística Educacional.

O relativismo cultural

Como explica Bortoni-Ricardo (2005), essa premissa foi herdada da própria linguística estruturalista e refuta “o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas” (p.114). Dessa forma, é possível entender que o preconceito linguístico sofrido pelas línguas de sinais está contextualizado historicamente em um movimento de negação de línguas que não fazem parte de um contexto social privilegiado.

Assim, a resistência às línguas de sinais é uma extensão da representação social das línguas desprestigiadas. E, com base na premissa do relativismo cultural, chegou-se ao reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais. Essas línguas, criadas e transmitidas de geração em geração por surdos, passam a ser reconhecidas como línguas naturais somente após os estudos de Stokoe. Como sistemas linguísticos de modalidade visuo espacial, as línguas de sinais possuem uma estrutura subjacente por meio da qual seus usuários usam a linguagem receptiva e expressiva, com as mesmas competências dos usuários das linguais orais auditivas.

Skliar (1997) afirma que “as línguas orais e as línguas de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem” (p.55).

Os preconceitos que ainda dificultam a valorização linguística das línguas de sinais são explicados por Quadros & Karnopp (2004) a partir de outros estudos que desmistificam alguns mitos pontuados pelas autoras:

- 1- A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- 2- Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- 3- Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- 4- A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.
- 5- As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.
- 6- As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto o esquerdo, pela linguagem (p. 31-37).

A heterogeneidade inerente

Essa segunda premissa rompe com a visão de língua pura e homogênea fundamentada na linguística saussuriana que considerava a língua como um sistema autossuficiente de regras abstratas, composto por elementos interrelacionados. E conduz o interesse da Sociolinguística para os fenômenos que não se apresentam sempre da mesma forma na língua (BORTONIRICARDO, 2005).

Da mesma forma que as línguas orais, as línguas de sinais têm suas variações linguísticas que representam os regionalismos ou dialetos. Na língua brasileira de sinais, por exemplo, existem sinais que são usados em algumas regiões e não em outras. Ou seja, existem maneiras de se dizer o mesmo com sinais diferentes, inclusive em uma mesma comunidade surda. Isso porque as línguas são desenvolvidas na dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são marcadas por elementos culturais presentes nessas relações.

A heterogeneidade, interpretada como variação linguística, apresenta para Bortoni-Ricardo (2005) valores sociossimbólicos distintos. Algumas regras da variação linguística podem ser representadas na escrita de pessoas ouvintes, por exemplo, as variações de concordância.

Ou seja, existe uma tendência de a pessoa marcar na escrita a sua forma de falar, fenômeno perfeitamente previsível na escrita de alunos com surdez leve e moderada. Contudo, quanto à escrita do surdo, não se pode usar a mesma explicação para as marcas diferenciadas que exprimem em suas produções em língua portuguesa. Tampouco, podem ser consideradas como erros, mas é importante que o professor se ocupe de ensinar para esses alunos a estrutura padrão da língua portuguesa na modalidade escrita. Pois, simplesmente, ignorá-las pode ser entendido como uma omissão. Isso, às vezes, acontece em nome do respeito à diferença e não ajuda o aluno surdo a aprender a língua portuguesa. Essa diferença, quando não entendida subliminarmente, se torna causa de desigualdade escolar entre surdos e ouvintes.

Cabe, portanto, ao professor de surdos, investir, de forma contextualizada, no ensino da estrutura padrão da língua portuguesa, mesmo que a produção escrita desses alunos continue com as marcas idiossincráticas de uma produção em segunda língua. Essas particularidades, contudo, não impedirão a construção de sentidos em seus textos escritos.

Essa incursão na educação dos surdos ao longo da história permite entender, a partir da régua da Sociolinguística Educacional, que as metodologias que a orientam estão situadas

nos discursos vigentes que tentam acompanhar os processos de transformação e compreensão dos conceitos da área da linguagem. Esses conceitos repercutem diretamente nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas classes de alfabetização, e, dadas sua amplitude e importância, a educação dos surdos suscita empreendimentos que garantem aos professores a sua apropriação consistente, de modo a promover uma prática pedagógica coerente.

Neste próximo capítulo, proponho a discussão de conceitos basilares na alfabetização de surdos, pelo olhar de uma Pedagogia Culturalmente Sensível.

Capítulo 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS: buscando uma interface com a Sociolinguística Educacional

“Quando eu quecer, eu quero ser professora de aluno surdo.”⁹

A valorização das ações humanas e as relações reflexivas sobre as interações sociais são duas importantes contribuições dadas pelos estudos interpretativistas de natureza sociolinguística à questão educacional, de acordo com Bortoni-Ricardo & Freitas (2009). Para as autoras, a Sociolinguística busca respostas para as questões educacionais dentro do universo da escola, envolvendo-se em temas que se inserem no contexto social mais amplo, ocupando-se de aspectos micro e macro do processo.

Considerando o contexto em que parte da pesquisa empírica desta tese foi realizada, uma classe exclusiva para surdos em que três alunos eram competentes na modalidade oral da língua portuguesa e apenas duas alunas não o eram, decidi por apresentar na primeira parte deste capítulo os pressupostos que orientam a Sociolinguística Educacional que, conforme Bortoni-Ricardo (2005, 2009), têm o objetivo de subsidiar metodologias que auxiliem professores na condução de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento das competências escolares em seus alunos. Esclareço, portanto, que a generalização automática de tais pressupostos à educação dos surdos não é a minha intenção. A Sociolinguística Educacional é orientada pelos pressupostos, a saber:

- **A competência oral dos alunos**

Para que esse pressuposto preste contribuição à educação dos surdos, deve-se considerar a competência oral de surdos parciais, oralizados. No entanto, se se amplia esse pressuposto para as competências comunicativas dos alunos, pode-se valer tanto da competência na modalidade oral como na sinalizada. As competências comunicativas requeridas no desempenho de diferentes papéis sociais independem da modalidade em uso.

- **Os antecedentes sociodemográficos dos alunos**

É de fundamental importância que os professores conheçam aspectos da vida de seus alunos: onde nasceram, em que comunidade são criados, qual a profissão dos pais, quais os níveis de letramento existentes na família, se existem outras pessoas surdas no grupo familiar

⁹ Narrativa de Luísa Thomé Queiroz de Carvalho, aos três anos de idade.

e qual o conhecimento que essas pessoas têm sobre a língua de sinais. No caso do aluno surdo, torna-se relevante esse pressuposto, pois, dependendo do grau de relação da família com essa língua, pode ser mais um espaço de intervenção da escola quanto à orientação sobre a importância do aprendizado da língua de sinais pelos familiares.

- **A variação própria dos modos de falar**

As variações são próprias de todas as línguas humanas, independente da modalidade representacional. O reconhecimento e a valorização das variações pelo professor fazem o aluno reconhecer a escola e o seu próprio aprendizado como parte de seu contexto social. Por outro lado, à medida que a escola se distancia das culturas presentes nas diferentes redes sociais dos alunos, conforme Bortoni-Ricardo (2005), é gerada uma predisposição ao fracasso escolar.

- **Normas sociais convencionais que regem a interação**

Como qualquer atividade social, a língua de uma comunidade está sujeita a normas e convenções de uso. Na língua de sinais brasileira existem sinais que têm sua configuração alterada quando usados em contextos sociais que não permitem o uso do sinal comum. Ou seja, o uso de determinados sinais está condicionado por normas sociais que definem quando podem ser usados. Outro ponto ressaltado por Bortoni-Ricardo que também tem importância na competência linguística da criança surda são os turnos de fala.

Durante os recreios, e mesmo em salas de aula, é comum eventos de fala de crianças surdas gerarem confusões e mal entendidos devido à ausência da organização da fala nos grupos. Seria importante que os professores trabalhassem intencionalmente esse componente da comunicação. Normalmente, esses eventos são tratados com intervenção docente, de forma imediata e apenas como ato disciplinar. E, muitas vezes esse tipo de intervenção silencia a fala dos sujeitos da comunicação. O aprendizado dos recursos comunicativos é regulado pelo grau de monitoramento de cada falante, que faz suas escolhas para atender às expectativas das pessoas com quem interage.

- **O que é o “erro de português”**

Esse é um dos pressupostos da Sociolinguística Educacional que muito tem a contribuir com a educação dos surdos. Considerando que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, deve-se entender que é essa mesma língua que medeia e apoia a produção escrita em sua segunda língua. Dessa forma é comum que a escrita desses sujeitos apresente uma construção diferenciada, marcada pelas singularidades de uma língua visuoespacial, não sendo justo, portanto, ser considerada erro.

- **Uma pedagogia culturalmente sensível às características dos alunos**

Entendo que este princípio contempla os demais. Uma prática pedagógica sensível às especificidades do grupo a que está voltada ocupa-se em promover o acesso desses sujeitos a todos os meios que lhes garanta o exercício de uma cidadania plena. No entanto, para que o professor seja capaz de promover essa ação, ele deve perceber-se como o principal agente desse processo e, por isso, constituir-se como sujeito em contínua formação.

De acordo com o que tenho dito ao longo deste trabalho, o que proponho não representa a aplicabilidade termo a termo desses princípios à educação dos surdos, mas a apropriação daqueles que servem a uma prática fundamentada em conhecimentos que contemplem as especificidades da complexa realidade escolar do aluno surdo.

Concordo com Lemle (2010) quando diz que a alfabetização representa o período crítico de toda a sequência de uma vida escolar. É nessa fase que o professor se depara com dificuldades de diversas naturezas, que se iniciam os problemas linguísticos, desde a aquisição da língua materna à aquisição e domínio do código escrito e da competência leitora.

Esse processo envolve diversos fatores que estão implicados na aprendizagem, os quais, segundo Weis e Cruz (2009), merecem ser entendidos na dimensão pedagógica, orgânica, psicocognitiva, psicoafetiva e social. Para essas autoras, para que a aprendizagem ocorra, esses fatores devem estar em equilíbrio com as condições que a escola oferece, podendo as dificuldades estar mais relacionadas com as condições externas ao aluno. Devido à interdependência desses fatores, a alteração em um deles desencadeia mudanças nos demais.

Outro fator deve ser considerado no desenvolvimento de habilidades linguísticas - de oralidade, leitura e escrita - o caráter processual, o qual deve ter um tempo determinado para começar, mas não um tempo delimitado para terminar. Essa ideia defendida por Soares (2011) remete ao entendimento de que alfabetizar e letrar são uma via de mão única, acontecem simultaneamente e estamos sempre inaugurando novos processos de letramento em alguma área do conhecimento para atender à demanda do mundo em que vivemos.

A complexidade que envolve o processo de alfabetizar/letrar requer do professor não apenas conhecimentos básicos, que lhe permitam ensinar seus alunos a decodificarem signos gráficos e “até” a lerem frases. Mas que lhes garantam uma prática sistemática, porque planejada; objetiva, porque ele sabe o quê e porque está fazendo; culturalmente sensível, porque contextualizada nas necessidades e no cotidiano de seus alunos e, sobretudo, consciente, por lhe permitir a reflexão crítica sobre essa mesma prática, provocando transformações. Esses elementos devem fazer parte de uma prática criativa e natural, no

sentido de não se resumir à artificialidade de estratégias moldadas para atender a conteúdos programáticos e que reprimem toda a expressão e constituição dos alunos como sujeitos linguísticos.

O desafio de ser um alfabetizador/letrador está posto. E torna-se mais desafiador quando nesse processo estão envolvidos sujeitos que não tiveram acesso à língua portuguesa, requerendo uma iniciação à escrita especial, com metodologia própria no contexto de uma educação bilíngue e em modalidades representacionais também diferenciadas.

A alfabetização de crianças surdas no Brasil é marcada pela presença de professores ouvintes com diferentes níveis de domínio em Libras e sem formação em metodologias específicas. E, apesar de a presença do educador surdo e do intérprete educacional, na Educação Básica do aluno surdo, ser prevista legalmente, ainda não faz parte de muitos contextos educacionais dos surdos.

Percebo a necessidade dos professores alfabetizadores de surdos aprofundarem seus conhecimentos em temas que fundamentam seu trabalho, para além do conhecimento de Libras. As reflexões de Bortoni-Ricardo (2009b) sobre os problemas e perspectivas na formação de professores e de Mollica (2009) sobre a formação em linguagem aplicam-se perfeitamente às questões da formação do professor alfabetizador de surdos.

Ao analisar a competência leitora de professores de séries iniciais, Bortoni-Ricardo defende que eles busquem desenvolver essa habilidade e atribui aos cursos de formação a responsabilidade de contemplar um currículo que agregue uma pedagogia da leitura. Esse é um ponto importante para a formação do alfabetizador de surdos que convive com uma amplitude de conceitos linguísticos por diversas vias, em especial, pela presença desses conceitos em seu fazer pedagógico e pela produção teórica da área, a qual nem sempre é de compreensão acessível a esse professor.

Para Mollica:

em qualquer área em que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns conceitos linguísticos são, pois, de suma importância e constituem a base para qualquer trabalho de um professor com relação à linguagem oral e escrita (p.26).

Portanto, elenquei para este capítulo pontos que merecem fazer parte da formação de alfabetizadores de surdos em qualquer contexto, seja ele o de classe inclusiva ou exclusiva.

Agregá-los à formação desses professores faz-se necessário para que seus alunos tenham uma sequência na construção do conhecimento escolar e não necessitem estar sempre começando a partir de grandes impactos, como o ingresso na classe inclusiva. Ou, como o que me ocorre no momento, mesmo em classes inclusivas, terem o continuísmo de práticas inconsistentes de algumas classes exclusivas, calcadas na transmissão mecânica de um conteúdo fragmentado.

Perante a premente mudança de postura do professor alfabetizador de surdos, a minha intenção não é apresentar uma nova metodologia, mas apresentar a Sociolinguística Educacional como importante suporte de reflexão para que as metodologias e conceitos utilizados na alfabetização de surdos sejam ferramentas reais do professor para uma efetiva aprendizagem e escolarização desses sujeitos, e não apenas uma justificativa para a limitação de adequações curriculares ingenuamente elaboradas.

Para Bortoni-Ricardo (2005), os efeitos nefastos da incongruência entre culturas invisíveis dos professores e alunos podem ser diluídos com propostas que superem esses problemas, entre elas a “*culturally responsive pedagogy*” e, citando Erickson (1987), diz a autora:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (p. 118-119).

Vislumbrando a amplitude de interpretações possibilitadas pelo conceito apresentado para uma Pedagogia Culturalmente Sensível, repito, elejo este pressuposto dentre os demais princípios da Sociolinguística Educacional como o principal fio condutor deste estudo. Assim como Bortoni-Ricardo (2005), também considero que “subjacente a esse conceito está a filosofia educacional de Paulo Freire” (2006).

Este capítulo, portanto, sintetiza a minha compreensão de que a educação dos surdos se forja na complexidade de múltiplas variáveis interdisciplinares, intrinsecamente relacionadas e que vão da constituição identitária e postura reflexiva do professor à sua formação linguística e o próprio fazer pedagógico.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar, a partir da perspectiva da Sociolinguística Educacional, conceitos e outros elementos constituintes do ambiente alfabetizador/letrador de crianças surdas, no sentido de promover a relação entre o conhecimento teórico consistente do professor e uma prática pedagógica eficiente.

2.1 – DA LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO DOS SURDOS – CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUAS BASES TEÓRICAS

2.1.1 - Aquisição de língua

A capacidade humana para aquisição de línguas é descrita por Noam Chomsky em 1965 (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2003), a partir de fundamentação biológica, como uma capacidade inata. Para ele, o indivíduo nasce com capacidades linguísticas, a que chamou de gramática universal (GU), mas dependente do meio para desenvolvê-la. A importância do conhecimento do pensamento de Chomsky por alfabetizadores de surdos é dada pela orientação gerativista que grande parte dos teóricos da surdez adotam.

É consenso entre linguistas e estudiosos de áreas afins, que adotam a postura interacionista social de aquisição de linguagem, que para a criança adquirir uma língua é suficiente que ela esteja imersa em um contexto que forneça *inputs* linguísticos significativos. Esse é um pressuposto comum para a aquisição de língua por crianças ouvintes e crianças surdas. Na teoria histórico cultural do desenvolvimento humano, como também referida, a linguagem é um aprendizado social. Essa linha de estudos tem como base os pressupostos da teoria desenvolvida por Vygotsky, na qual os fatores sociais e culturais são determinantes no processo de constituição do sujeito. E a linguagem é por excelência o elemento cultural pelo qual o sujeito se constitui (VYGOTSKY, 1995; VYGOTSKY, 2000).

Grande parte dos estudos sobre a aquisição de língua por crianças surdas sugere a adoção dessas duas linhas teóricas. Ou seja, aderem à abordagem linguística de Chomsky, mas são, inegavelmente, adeptos da interação social, como fator indispensável no processo de aquisição. Exemplo disso é a defesa quase unânime de que a criança surda deve ter contato desde a mais tenra idade com surdos usuários de língua de sinais para que a aquisição dessa língua favoreça o aprendizado da segunda língua, linha à qual filio o meu entendimento.

Uma terceira linha de estudos sobre a aquisição remete a Piaget e sua teoria que vincula essa aquisição ao sistema cognitivo da criança, e afasta as implicações sociais como elementos primários desse processo (PIAGET, 1971; ELLIOT, 1981; FLAVELL, 1988).

Assim, na teoria cognitivista, a aquisição da linguagem é, primeiramente, produto das interações de estruturas mentais entre si, que posteriormente interagem com o seu ambiente em um processo de construção.

Pesquisas confirmam que a aquisição de língua de sinais por crianças surdas é similar em muitos aspectos à aquisição de línguas orais por crianças ouvintes, inclusive o período de ocorrência dos estágios linguísticos coincidem.

Uma pesquisa de Petitto & Marentette (1991) com crianças surdas e ouvintes na fase pré-linguística, desde o nascimento aos 14 meses, verificou que o balbucio é comum nos dois grupos de crianças e se manifesta igualmente por meio de sons e movimentos com as mãos em ambos os grupos. Observaram ainda duas formas de balbucio manual nas crianças surdas, o balbucio silábico como uma representação fonética das línguas de sinais, e a gesticulação, que não apresenta nenhuma organização interna. Com a continuidade, cada grupo de criança passou a balbuciar na modalidade que o *input* linguístico favorecia. As crianças ouvintes pararam de balbuciar com as mãos e as crianças surdas deixaram o balbucio vocal. As autoras atribuíram o fenômeno do balbucio inicial à capacidade inata para a linguagem.

Para Quadros (1997), as formas de balbucio manual e vocal, constatada por Petitto e Marantette, sugerem que a capacidade para a aquisição da linguagem independe da modalidade da língua.

O uso indiferente dos conceitos “aquisição” e “aprendizagem” é recorrente no ambiente escolar, em geral. Krashen (1982) pontua a distinção entre os dois conceitos e elabora a primeira hipótese para a sua teoria sobre aquisição de segunda língua. Para ele, aquisição e aprendizagem são fenômenos distintos, com diferentes origens e finalidades. Esses fenômenos podem ocorrer simultaneamente, mas a aprendizagem não implica aquisição. De nível subconsciente, a aquisição é compreendida, pelo teórico, como a reação vital do cérebro aos impulsos vitais da comunicação. Já a aprendizagem, por sua vez, depende de um esforço consciente para apreender regras.

Outros conceitos também são ainda usados indiferentemente nos espaços escolares, como língua e linguagem. Quadros (2006) cita definição de Lyons (1987) para linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano, ou não. Assim, linguagem é entendida “como qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua” (p. 15). A mesma autora (2004) define língua como um “sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural” (p.28).

2.1.2 - Língua Materna/Primeira língua (L1)

A expressão língua materna é usada para denominar a língua que a criança adquire no seio familiar, ou ainda para designar a língua que a criança adquire com a sua mãe. A maior parte das crianças surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem as línguas de sinais. Assim, o termo primeira língua torna-se mais adequado para representar a centralidade que essa língua ocupa na vida da pessoa surda.

Como a língua de sinais não faz parte do *background* sociocultural de suas famílias, a maioria das crianças surdas adquire tardiamente a sua primeira língua, pois tem seus primeiros contatos com a língua de sinais apenas quando entra para a escola. Essa aquisição tardia, embora ainda no período da infância, tem uma relação com o desempenho escolar, posteriormente; podendo ser a causa do atraso escolar, uma vez que já se sabe que as línguas de sinais cumprem as mesmas funções que as línguas orais.

Grannier (2007) apresenta proposta de implementação de creches com pelo menos dois funcionários surdos como linha de ação de uma política linguística que possibilite à criança surda adquirir sua primeira língua em condições mais naturais possíveis. Essa é uma proposta louvável. Experiências que se fundamentam em ideias como a defendida por Grannier findam-se exitosas.

Exemplo disso é o projeto do Laurent Clerc National Deaf Education Center, na Universidade de Gallaudet, em Washington. Denominado de Shared Reading Project, inclui alunos surdos (adultos) que vão duas vezes por semana às casas de famílias de crianças surdas pequenas para desenvolver atividades que envolvem todos os membros familiares. Assim, tanto a criança como os demais membros da família aprendem a ASL (American Sign Language) em contexto favorável.

Yoshinaga-Itano & Apuzzo (1998) discorrem sobre o diagnóstico e a intervenção precoce na surdez, à época, em crianças com quatro meses de idade, no Colorado Home Intervention Program. Esse programa inclui no trabalho de intervenção a participação de pais facilitadores com treinamentos específicos. A função desses pais é estarem durante uma hora, semanalmente, nas casas das famílias com crianças vinculadas ao programa. As autoras atestam que as crianças cuja surdez foi diagnosticada antes dos seis meses e receberam intervenção domiciliar apresentam boa performance em testes de linguagem.

Outro exemplo que merece ser aqui mencionado é o do Programa de Estimulação do Desenvolvimento da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, em São Paulo, que atende

crianças de zero a três anos de idade e oferece à criança surda e aos familiares os primeiros contatos com a Libras. Para isso, segundo Campos (2008), o atendimento ao infante é feito por dois profissionais, um ouvinte e um instrutor surdo (adulto) fluente em Libras. Com essa intervenção, o sujeito chega a outras fases da Educação Infantil sendo usuário de uma língua, o que permite ao educador desenvolver o programa da série e a criança ser beneficiada duplamente – aproveita o conhecimento transmitido e também constrói o conhecimento formal, ou seja, aprende.

Programas como esses citados permitem que crianças surdas cresçam sendo competentes na língua de sinais, sua primeira língua. Isso promoverá melhor competência comunicativa, que é fundamental para os processos interacionais em todos os espaços de sua vida, sendo um diferencial para a sua atuação nos espaços escolares.

Em primeira instância, é a partir da aquisição de uma primeira língua que se estabelece em uma pessoa a competência comunicativa. Esse conceito, na Sociolinguística, foi proposto por Dell Hymes, para a etnografia da comunicação, para designar a capacidade que uma pessoa tem do conhecimento implícito de uma língua e a habilidade para usá-la (HYMES, 1972; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005).

Bortoni-Ricardo (2005) analisa a centralidade que o referido conceito ocupa na área de ensino e aprendizagem de línguas e explica que “do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, para operar de maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias” (p. 61).

Refletindo sobre o que esse construto teórico teria a contribuir para a educação dos surdos, acredito que a sua real compreensão por parte dos profissionais da área, professores, intérpretes educacionais e outros, pode promover melhor relação desses profissionais com as mais diferentes situações comunicacionais com que se defrontam em suas salas de aula, muitas vezes comprometendo o trabalho pedagógico.

De posse do conceito de competência comunicativa, o professor de surdos será sensível a planejar suas aulas com estratégias que favoreçam essa competência em seus alunos, como o reconto de histórias e a valorização de suas narrativas espontâneas em sua primeira língua. Esses são exemplos de atividades que promovem o uso da língua e possibilitam que o aluno adquira competência comunicativa dentro de um conjunto de valores, atitudes, motivações e negociação de significados que se opõem a práticas artificializadas pela tradução: palavra escrita/palavra sinalizada.

Outro aspecto a ser ressaltado como contribuição desse aporte teórico para a educação dos surdos é que ele permite ao professor pensar sobre a sua própria competência comunicativa, tanto na sua língua materna como na primeira língua de seus alunos. Muitos autores (GRANNIER, 2007; KELMAN, 2011 e outros) têm relatado o que constatei com a pesquisa que realizei para esta tese, que é comum crianças surdas aprenderem a Libras com o professor da sala de aula, o qual tem pouco conhecimento dessa língua. Isso se dá pelo fato de não haver instrutor surdo nas escolas, assim como professor capacitado para essa função. A competência comunicativa do professor é elemento fundamental na comunicação com seus alunos. O acolhimento do enunciado oral ou sinalizado na comunicação entre interlocutores com diferentes competências comunicativas será realizado, ou não, de acordo com a sensibilidade do interlocutor mais competente, no caso, o professor.

Ainda, Faria (2003) adverte que, quando grande parte dos recursos comunicativos é adquirida espontaneamente no convívio social por pessoas ouvintes, os surdos necessitam que essa aquisição lhe seja oportunizada de forma sistemática por meio da aprendizagem escolar. Para a autora é importante que os alunos surdos disponham de um repertório de recursos comunicativos não apenas na primeira língua, como também na sua segunda língua. Isso permitirá que tenham bom desempenho nas mais diversas situações.

Para Cummins (2001), o nível de desenvolvimento da língua materna (para efeito deste estudo, primeira língua), em uma criança é um elemento importante para a aquisição de uma segunda língua. Ele defende que, quando uma criança desenvolve suas habilidades linguísticas em duas ou mais línguas nos primeiros anos escolares, ganha uma compreensão mais profunda da língua. Na visão do autor deve haver uma ordem na aquisição de línguas por crianças e o ponto de partida deve ser a primeira língua.

A ideia de Cummins parece ser consensual na área da surdez. É defendida por pesquisadores na literatura da área e, também, de certa forma está presente em grande parte dos espaços educacionais. Mas nem sempre é o que acontece com as crianças surdas brasileiras que, ao chegar à escola, são expostas ao ensino da segunda língua com pouca ou nenhuma preocupação para com o seu nível de competência na língua de sinais.

Instrumentos de avaliação como os elaborados por Quadros & Cruz (2011) para a sondagem do conhecimento da criança em Libras representam excelente apoio aos profissionais que trabalham com crianças surdas em fase de aquisição da linguagem precoce (até 4 anos e 6 meses) ou tardia (após 4 anos e 6 meses) na língua de sinais.

O instrumento consiste de atividades que permitem avaliar na criança surda aspectos da linguagem compreensiva - realizada em duas etapas: aplicação das tarefas de demonstração e aplicação das tarefas de avaliação; e a linguagem expressiva – realizada em uma etapa com tarefas de avaliação.

As respostas da criança são registradas e posteriormente analisadas. Na avaliação da linguagem compreensiva, o desempenho dela é analisado de acordo com a quantidade de acertos, os quais são expressos em porcentagens (0, 20, 40, 60, 80 e 100%) representadas em gráfico e que correspondem a conceitos (excelente, bom e insuficiente).

Já a avaliação da linguagem expressiva é de caráter descritivo, pois a tarefa consiste de uma narração em língua de sinais de uma história em desenho assistida anteriormente. Nessa avaliação, o examinador deve considerar os níveis (fonológico, semântico, morfológico e sintático) e aspectos (classificadores, organização e quantidade dos fatos) da língua de sinais.

Quadros & Cruz sugerem que outros instrumentos sejam utilizados, caso seja necessário avaliar a linguagem compreensiva e/ou expressiva com crianças com aquisição precoce, com mais de nove anos e que já tenham gabaritado o instrumento que elas propuseram. As autoras consideram que após os 9 anos a criança permanece em processo de aquisição de linguagem, processo esse dinâmico e contínuo que pode requerer avaliações de aspectos específicos da linguagem.

Os instrumentos de avaliação de linguagem para crianças surdas propostos por Quadros e Cruz prestam grande contribuição à educação dessas crianças no Brasil, por preencherem uma lacuna existente no nosso sistema educacional. E, a meu ver, a atenção voltada para a aquisição da primeira língua favorecerá o aprendizado da segunda língua, ou seja, da língua aprendida após o aprendizado da primeira língua.

2.1.3 - Segunda Língua/(L2)

Para Quadros (1997), o aprendizado de segunda língua (L2) pode-se dar de três formas, a saber: a aquisição simultânea da primeira e segunda línguas; a aquisição espontânea e não simultânea da segunda língua; e a aprendizagem da segunda língua de forma sistemática, ou seja, em situação formal de ensino. No caso de crianças surdas, a autora exclui as duas primeiras formas e atribui à primeira língua condição decisiva para o aprendizado da segunda.

Como a via de acesso lingüístico do surdo é visual, nesse processo de aprendizagem, o *input* visual é preponderante para expor à criança a diferença estrutural entre a primeira língua

(visuoespacial) e a segunda língua (escrita). Por isso na escolarização inicial as crianças surdas pequenas já devem ter contato com textos simples escritos em sua L2. Esse *input* visual da L2 deve ser garantido na alfabetização e já aliado à construção de significado e sentido, como será tratado mais adiante.

Muitos estudiosos da surdez têm citado os estudos de Krashen sobre aquisição de segunda língua, por compreenderem que suas hipóteses se constituem como ferramenta importante no ensino de L2 para surdos.

Krashen (1982) a partir dos estudos de Dulay e Burt sobre as hipóteses de aquisição de língua, entre elas a hipótese do filtro afetivo, expande esse construto teórico e pontua um conjunto de fatores emocionais que podem bloquear o *input* compreensível de maneira que os processos de aquisição sejam inibidos por falta de ativação da faculdade da linguagem. Em outras palavras, o autor considera o baixo limiar de resistência afetiva como condição primordial para a aprendizagem. Para Krashen (1982), fatores como motivação, ansiedade e autoconfiança são determinantes para que o aluno seja bem sucedido ou fracassado em seu processo de aprendizagem.

A importância do postulado de Krashen para a educação dos surdos está em tocar um ponto crucial presente em vários estudos sobre seus desempenhos escolares. Muitos surdos relatam que suas histórias de fracasso escolar estão relacionadas a fatores de ordem emocional, por se sentirem inferiorizados e desprezados na escola. Outros estudos apontam para a boa qualidade das interações tanto em família, como na escola, como um reforço afetivo que permite à criança surda construir uma autoimagem positiva que beneficia seus processos cognitivos.

Para Dechandt-Brochado (2006), o processo de apropriação de uma segunda língua é muito complexo e envolve a singularidade de quem aprende. A autora, citando Selinker (1972), explica que, a partir da Teoria da Interlíngua, os erros dos aprendizes de segunda língua passam a ter outra compreensão. Eles são entendidos como parte, marcas da primeira língua. Assim, a interlíngua pode ser conceituada como a língua de transição do aluno entre a sua língua nativa e a língua alvo em algum momento do seu processo de aprendizagem antes de adquirir domínio da segunda língua. Para Dechandt-Brochado (2006), o processo de aprendizagem é constituído por uma sequência de etapas cognitivas contínuas.

A necessidade de se contemplar as diferentes naturezas dos objetivos no ensino de línguas para surdos, assim como a necessidade de metodologia específica para cada objetivo, é ressaltada por Grannier (2005), que pontua três desafios linguísticos a serem enfrentados

pela criança surda: “a aquisição de LIBRAS, a alfabetização e a aquisição do português”. Ao desenvolver um programa escolar, o qual denominou “Português-por-escrito para surdos”, a autora defende a presença do surdo adulto competente em Libras para o ensino dessa língua à criança surda; e o professor ouvinte para o ensino do português por escrito, ambos com formação para o ensino de L2.

A meu ver, a formação no ensino de segunda língua talvez seja a maior questão da nossa realidade educacional, uma vez que o professor alfabetizador, em geral, não tem clareza do seu papel de “ensinante” de língua. Como venho enfatizando ao longo deste trabalho, a formação linguística do professor alfabetizador de surdos ainda é pouco contemplada em sua formação. E na prática alfabetizadora, as línguas envolvidas encontram-se no mesmo “pacote” - do português sinalizado, o que complica ainda mais o processo. Eis a razão, de eu, em favor do professor alfabetizador, defender a sua formação linguística, por entender que, ensinar e aprender a ler e a escrever, envolvem conhecimentos dessa natureza. E, no nosso sistema educacional o profissional habilitado para o ensino de línguas, seja o português ou uma língua estrangeira, ocupa-se da docência como currículo específico.

Grannier (2005) chama atenção de que a modalidade escrita da língua portuguesa é o único português a que o surdo tem acesso, por isso atesta que a língua que é possível ensinar ao surdo é o português-por-escrito. E assim denominou o método de sua criação.

Em linhas gerais, o Método Português-por-escrito consiste de três fases, a saber: Alfabetização – o aprendiz interage apenas com o pré-português, se for necessário é apoiado pela Libras. Nesta fase, o aprendiz interage com estruturas simples e com cerca de trezentas palavras, previamente selecionadas do seu universo pelo professor. Intermediária – progressivamente o português-por-escrito é apresentado ao aprendiz; Aquisição do Português-por-escrito - uso exclusivo do português-por-escrito nas interações entre o surdo e os falantes nativos de português.

Ao dedicar-se a projetos para o Método Português-por-escrito e respectivos materiais didáticos, Grannier (2002) pontua que, para que a aplicação do método seja bem sucedida a usuários de Libras, é importante: “a identificação da natureza da tarefa, dada a situação de ensino, evitando tanto superestimar como subestimar as dificuldades envolvidas; a utilização de uma abordagem de segunda língua; a elaboração de materiais didáticos com recursos metodológicos adequados e, a formação/atualização do professor para o pleno atendimento de sua tarefa” (s/p).

Propostas como a de Grannier (2005) têm papel relevante no ensino de segunda língua para surdos, porque, quando situa uma e outra língua na escolarização da criança surda, desvenda tanto objetivos quanto os aspectos metodológicos do processo. Para a autora,

Sem a distinção necessária entre “português” e “português-por-escrito” e sem uma metodologia específica para o ensino dessa modalidade de língua, ocorre, na maioria das vezes, o uso e o ensino do “português sinalizado”, que não veicula totalmente o sistema gramatical da língua portuguesa. Através do “português sinalizado”, os aprendizes são expostos principalmente aos itens lexicais da língua portuguesa, com poucas marcas flexionais e poucos marcadores de relações sintáticas, tais como: preposições, artigos, etc. Pode-se dizer que o “português sinalizado” não constitui uma língua plena e assemelha-se a um *pidgin* (GRANNIER, 2005, s/p).

Ainda para a autora, a forma como vem acontecendo o ensino das duas línguas, simultaneamente e pelo mesmo professor, prejudica o aprendizado do português e o processo de alfabetização. Para ela, “essa é a principal razão de os surdos terem muita dificuldade em superar a fase inicial de aquisição caracterizada pela simplificação do sistema linguístico da língua-alvo” (s/p).

A proposta de Grannier marca pontualmente o ensino de português como segunda língua para o aluno surdo. E ao diferenciar alfabetização de ensino de língua, a autora propõe metodologia e material didático específicos para o ensino de português como segunda língua para surdos.

No contexto da discussão sobre o aprendizado de segunda língua, merece também ser referido o aprendizado da língua de sinais pelos interlocutores potenciais da criança surda, seus professores e pais. Se esse aspecto fosse tratado no bojo das discussões e ações para a educação dos surdos, diminuiria a distância linguística entre os sujeitos envolvidos nesse processo. São poucas as iniciativas que promovem efetivamente o ensino da língua de sinais aos familiares de crianças surdas.

Quanto aos professores, também essas iniciativas parecem não ser suficientes. No Distrito Federal, Kelman (2005) ouviu de uma professora o depoimento: “A Secretaria não dá apoio. Não são oferecidos cursos. A gente paga por fora (...)” (p. 94). No mesmo estudo, das nove díades (professora regente e intérprete educacional), entrevistadas pela pesquisadora, todas consideraram que a formação oferecida pela SEE/DF é insuficiente para subsidiar o trabalho com alunos surdos e apontaram para a necessidade de palestras e cursos que abordassem os fundamentos teóricos e educacionais. Para uma das professoras, “precisaria ter

tudo na área da surdez: LS, conceitos básicos, metodologias de como ensinar LP como segunda língua” (p.131), o que para a pesquisadora demonstrou a consciência dos “pontos falhos na prática cotidiana da educação dos surdos”.

Dados como os apresentados acima também foram constatados por mim. A professora colaboradora da Fase I da minha pesquisa, durante o segundo semestre do ano que pesquisei sua sala de aula, fazia curso de Libras, particular, à noite, duas vezes por semana. Durante a Fase II da pesquisa, os professores colaboradores eram uníssonos em relatar as dificuldades para conseguir fazer curso de Libras pela EAPE, assim como solicitavam outros cursos na área da surdez.

Finalizo este tópico ressaltando que a educação bilíngue é uma proposta viável para o aluno surdo. Contudo, somente a partir do reconhecimento e respeito à situação específica desse grupo, poderá ser viabilizada. Essa situação pode ser exemplificada pela singularidade do grupo que faz parte da Fase I desta pesquisa: duas alunas com surdez de grau profundo e que têm a língua de sinais como primeira língua; três alunos com surdez parcial, com bom nível de competência na modalidade oral da língua portuguesa e que, a meu ver, têm a língua de sinais como segunda língua, por isso deveriam ter propostas de ensino diferenciadas.

Uma proposta de educação bilíngue para surdos, fundamentada teoricamente, pode ser a oportunidade de esses alunos terem acesso tanto à primeira quanto à segunda língua, que também é sua, por um direito pátrio, não cabendo ser confundida como uma língua estrangeira para os surdos, como é comum alguns profissionais se referirem a ela. Essa desvirtuação decorre do mal entendimento em espaços educacionais, em especial aqueles que se dedicam às séries iniciais, incluindo a alfabetização, em que os professores, em sua maioria, não têm uma formação para o ensino de línguas, nem de L1, nem de L2. Penso que essa atribuição à segunda língua dos surdos favorece a auto-exclusão desse grupo que vem lutando pelo reconhecimento de direitos linguísticos.

Surge então a necessidade de uma formação continuada que auxilie o professor a pensar conceitualmente sobre as questões que envolvem a educação do surdo. Para Karnopp e Pereira (2004), isso significa que “A formação continuada do professor não consiste meramente em lhe suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo, em investigar as especificidades do ensino de leitura e escrita do surdo, tendo como foco uma situação bilíngue” (p. 38).

2.1.4 - O biliguismo na educação dos surdos

O bilinguismo dos surdos diferencia-se da forma mais comum do domínio de duas ou mais línguas em que o aprendizado dessas se dá por meio do canal auditivo oral. O fenômeno aqui tratado caracteriza-se pelo aprendizado de duas línguas em modalidades representacionais diferenciadas: pela língua de sinais, que é adquirida e/ou aprendida por meio do canal visuo espacial, como primeira língua; e pela aprendizagem da escrita da língua portuguesa como segunda língua.

É isso que caracteriza o modelo bilíngue de educação de surdos. Uma suposta obviedade presente parece ser a sustentação de grande parte dos contextos educacionais mais preocupados em atender ao politicamente correto do que comprometer-se com as vantagens que pode prestar aos alunos, se assumido com competência, mediante os grandes desafios que a natureza da proposta impõe.

Para Svartholm (2008), o conceito de bilinguismo dos surdos pode ser melhor entendido como uma diglossia, ou seja “como uma variante especial do bilinguismo comum” (p.121). A autora, citando Ferguson (1959), explica que o termo foi usado primeiramente em sociedades em que eram usados diferentes variantes ou dialetos de uma língua para diferentes propósitos em diferentes situações. Com o passar do tempo, explica a autora citando Fishman (1971), “a definição do termo foi estendida para incluir o uso de duas línguas diferentes de modo similar, por exemplo, sendo usadas para funções diferentes”.

Ainda para Svartholm (2008), nenhuma diferença fundamental pode ser reconhecida entre um grupo de surdos e outros grupos que usam duas línguas diferentes para a comunicação escrita e falada, pois, como em casos de diglossia, o domínio de duas línguas varia entre os indivíduos de uma comunidade diglósica. Assim, na visão da autora, as duas línguas não competem entre si, e uma não é uma ameaça à outra, porque cumprem diferentes funções.

Quadros (1997) apoia-se na teoria da gramática universal (GU) de Chomsky para defender o bilinguismo dos surdos como uma necessidade psicolinguística, dizendo:

Se há um dispositivo de aquisição de linguagem- LAD- comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à Libras o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a Libras (p. 27).

Assim, na mesma linha de pensamento, o bilinguismo diglótico a que se refere Svartholm é explicitado por Quadros (1997) que, primeiramente, conceitua um e outro:

O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal. Diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente (p.31).

Citando estudos de Felipe (1989), Quadros argumenta sobre a possibilidade do bilinguismo diglótico no caso das pessoas surdas. Para ela, “parece que a língua portuguesa é usada pelo surdo somente em situações que exige o contato com pessoas ouvintes e para leitura e escrita. A língua de sinais, por outro lado, é usada entre os surdos preferentemente em ocasiões informais” (p.31). Essa forma de bilinguismo sugere representar uma ordem de aquisição, a primeira e depois a segunda língua.

Segundo Quadros (1997), existem duas formas básicas de bilinguismo na educação dos surdos: o ensino da segunda língua concomitante à aquisição da primeira língua; e o ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

Sobre a primeira situação de bilinguismo, a autora a considera questionável e a condiciona à definição de bilinguismo. Ela cita, a partir de Skutnabb-Kangas (1994), critérios que definem as variações de bilinguismo:

- a) **origem** - aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação;
- b) **identificação** – interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas); e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas);
- c) **competência** – domínio de duas línguas, controle das duas línguas como nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua;
- d) **função** – a pessoa usa (ou pode usar duas línguas em variadas situações, de acordo com a demanda da comunidade (p.31).

Embora as argumentações de um grupo de linguistas sejam consistentes para que a aquisição da primeira língua se dê anteriormente ao aprendizado da segunda, parece não ser consenso nos espaços educacionais.

Nesse sentido, Maher (2007) faz críticas a crenças que para ela não têm fundamentos e giram em torno da intenção da supressão da língua minoritária. Ela diz que a primeira crença é que a língua minoritária dificulta ou impede a aquisição da língua de prestígio.

Para a autora, essa ideia subestima nossa capacidade de aprender línguas e cita o exemplo de regiões com alta densidade linguística, onde é comum as pessoas falarem três, quatro, cinco e até mais línguas, sem nenhum problema, como em alguns países da África.

A segunda crença apresentada pela autora “é o temor de que a convivência de duas línguas representaria sobrecarga ao cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação” (p.71). Maher (2007) contrapõe-se à ideia argumentando que, ao contrário, resultados de pesquisas sugerem relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa.

Quanto à primeira crença citada por Maher, é comum na literatura da história da educação dos surdos a presença de relatos que a descrevem. Também posso confirmar com a minha própria experiência em instituição oralista a existência do pensamento de que a língua de sinais é mais fácil para o surdo, e, uma vez aprendida, ele não se interessa mais em aprender o português.

O conceito de língua minoritária, para Maher (2007), não está associado ao número de falantes de uma língua, mas ao prestígio que ela desfruta no meio social, sendo, pois, entendido em seu sentido político. Para ela, “a desigualdade de poder no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilinguismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar” (p.69). E, ainda para a autora, quando se trata de uma língua de prestígio, há um bilinguismo valorizado e reconhecido positivamente. Ao contrário, é considerado como um “*handicap* educacional”.

Favorito (2006), refletindo sobre programas de educação bilíngue para minorias e suas correlações com a educação dos surdos, refere-se a “uma concepção assimilacionista em cuja base está a ideia de normalizar a criança, de torná-la “membro” do grupo majoritário” (p.100).

Bortoni-Ricardo (2005), também refletindo sobre bilinguismo para minorias em uma proposta de educação bidialetal, apoia-se nos estudos de Kjolseth (1973) e destaca que um programa de educação bilíngue pode visar à assimilação ou ao pluralismo. Explica que “O modelo assimilatório promove a substituição gradual do código minoritário pelo código hegemônico, enquanto que o modelo pluralístico, estimulando a diglossia na comunidade, tem o compromisso de preservar o código minoritário” (p.138).

A autora considera que uma educação bidialetal pode ser viabilizada por meio de substratos de uma educação bilíngue. Porém, a educação bidialetal deve adaptar-se em seus objetivos e em sua operacionalização às características sociolinguísticas da situação de contato dialetal. Destaca também, além do eixo da preservação do código minoritário, mais dois aspectos:

- a) O respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha;
- b) O conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo, e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (p.139).

Penso que ideias como as apresentadas por Bortoni-Ricardo devem subsidiar a implementação de programas de educação bilíngue para surdos. Esses conteúdos podem preencher lacunas das propostas educacionais, que em geral são muito boas, mas na prática não conseguem imprimir bons resultados porque falta a intervenção na prática docente.

Maher (2007) também se contrapõe ao modelo assimilatório e argumenta que pesquisas empíricas apontam que, quanto mais se investe na língua materna do aluno, maior será seu desenvolvimento na segunda língua. Esse argumento de Maher vai ao encontro da ordem de aquisição de línguas defendida por Cummins (2001) com relação à análise contrastiva. A autora ainda apresenta o Modelo Assimilacionista de Submersão, o qual tem como pano de fundo a supressão da língua minoritária, pois, não tendo como interagir na sua língua materna, o aluno é forçado a abandoná-la e a aprender a outra língua. E o Modelo Assimilacionista de Transição, no qual a língua materna do aluno é a língua de instrução nas séries iniciais, mas, ao ser alfabetizado, a outra língua vai sendo incluída até que seja totalmente excluída do currículo escolar. Para Maher (2007)

A função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante, a qual tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos sociolingüísticos, esse modelo propõe um *bilinguismo subtrativo*. Seu objetivo é retirar a língua materna do repertório do falante: o aluno começa sua escolaridade monolíngüe na língua minoritária, passa para um bilinguismo transitório e termina monolíngüe na segunda língua [...] esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única diferença [...] é que a violência linguística é agora praticada em doses homeopáticas (p. 71).

A fala de Maher retrata com muita propriedade a realidade inerente a contextos educacionais para surdos que se dizem bilíngues, e, no entanto, a língua de sinais ali não passa de mero apoio para o ensino da segunda língua.

Relato o caso de Vítor. Um menino surdo, filho de pais surdos e que, por isso, já tinha boa competência em Libras quando recebeu o implante coclear aos quatro anos de idade, o que para seus pais, daria ao menino condições para tornar-se bilíngue. Durante minha pesquisa de mestrado (QUEIROZ, 2008), acompanhei Vítor durante dois semestres letivos e o constatado foi que havia um investimento educacional para que o menino se tornasse monolíngue na língua portuguesa. Inserido em uma classe de alfabetização regular da rede particular de ensino, e com sessões de fonoterapia, Vítor não tinha nenhum incentivo para usar sua língua nos contextos em que sua pretensa alfabetização deveria acontecer. Ao contrário, era incentivado a escutar e reproduzir a língua da maioria, o que lhe causava frustração e desinteresse pelas atividades. Considero esse um autêntico exemplo de prática assimilacionista de submersão na educação de uma criança surda.

Queiroz & kelman (2006), Queiroz (2008) e Kelman & Queiroz (2008) analisam que no bilinguismo dos surdos as línguas não devem estar em uma relação de exclusão, ou uma ou outra, como no caso de Vítor. Para elas, os surdos devem ser encorajados a serem competentes em ambas as línguas. E, para que isso aconteça, é necessário que o seu processo de aquisição e aprendizagem de línguas seja enfrentado e valorizado como uma experiência positiva pela família e pelos profissionais envolvidos. Com boa competência bilíngue, o surdo tem mais possibilidades de ter experiências exitosas em sua vida acadêmica, profissional e social.

O defendido pelas autoras corrobora o pensamento de Grosjean (s/d) quando atesta que “contar exclusivamente com uma língua, a língua oral, devido aos recentes avanços tecnológicos, é jogar com o futuro da criança. É arriscar seu desenvolvimento cognitivo e pessoal, é negar-lhe a possibilidade de se identificar culturalmente com os dois mundos aos quais pertence” (s/p.).

Retomando as reflexões sobre programas de educação bilíngue para minorias étnicas e grupos socialmente marginalizados, Kleiman (1999) ressalta que nesses programas a língua minoritária está em segundo plano, já que o aprendizado da língua dominante é o alvo a ser alcançado. Também ressalta que a negação dos aspectos culturais de afirmação identitária

desses grupos não é contemplada, e assim a língua dominante torna-se instrumento de colonização curricular.

Quanto ao último ponto levantado por Kleiman, Favorito (2006), ao analisar as políticas públicas de inclusão de surdos na rede regular de ensino, afirma que “As adaptações curriculares, que visam auxiliar a inclusão escolar, mantêm a lógica binária excludente – a oposição normal/anormal” (p.78). Para ela, discurso presente em documentos oficiais “corroboram a tese da incapacidade daqueles que são diversos da norma e da educação como meio para aproximar os desviantes da normalidade ouvinte” (p. 78).

Skliar (1997) cita declaração da UNESCO (1954) que diz: “Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional” (p. 54). E conclui que “a educação bilíngue é um reflexo coerente – talvez o primeiro na educação dos surdos – de uma situação e de uma condição sociolinguística dos próprios surdos” (p. 54).

Skutnabb-Kangas (1995) *apud* Maher (2007) e Favorito (2006), ao apontar caminho para enfrentar o desafio da educação bilíngue para minorias, ancora-se em teorias do Modelo de Enriquecimento Linguístico que defendem que são as escolas que devem adaptar-se às crianças, e não o contrário. Dessa forma, a língua materna e o *background* social e cultural da criança tornam-se o ponto de partida para a escola.

Na proposta de Grannier (2007), a autora também vê a possibilidade de um bilinguismo inverso. Ou seja, a criança ouvinte de creche mista também poderia aprender Libras naturalmente, sem ensino formal, e tornar-se bilíngue, como a criança surda que se tornará bilíngue mais tarde. Essa perspectiva é interessante, por estar implícita a convivência harmônica das duas línguas e dos seus usuários.

Góes & Barbeti (2009), ao pesquisarem sobre interações de crianças surdas pequenas no espaço do recreio e sua formação bilíngue, observaram que em diversos momentos a diferença não era impedimento para as brincadeiras. Mas geralmente a ausência de um território linguístico comum implicava o não compartilhamento da atividade. Quando alguma criança sabia algum sinal e fazia ajuste de comunicação, era mais fácil alguma parceria acontecer. Isso só acontecia com colegas de classe do aluno surdo, devido à experiência com a intérprete na sala de aula e o contato cotidiano com o instrutor surdo. Observaram que surdos e ouvintes se dividiam em dois grupos diferentes, mas quase sempre dividiam os brinquedos. Para as autoras, embora haja esforço para a implementação de um programa educativo bilíngue, as conquistas ainda são insatisfatórias e concluem que “a inserção do aluno surdo na

escola regular não deve ser mais valorizada que sua formação bilíngue. Isto é, um programa inclusivo-bilíngue não pode ser de “fato” inclusivo e “parcialmente” bilíngue (...)” (p.140).

Sobre o aprendizado de língua de sinais por alunos ouvintes Kelman (2005) observou situações que demonstram interesses diferentes pelo aprendizado dessa língua: uma em que dois alunos reclamavam que a aula seguinte seria de Libras e não sabiam o porquê dessa aula; em outros eventos observados pela autora, ficou evidenciado o uso de Libras entre alunos ouvintes e surdos, e, também, entre ouvintes. Com a prática de ensino de Libras para alunos ouvintes em pouco ou médio prazo, teremos mais pessoas fluentes em língua brasileira de sinais, o que significa que essa língua estará presente em mais espaços sociais.

Quanto a metodologias de ensino de segunda língua, Gesser (2010) chama atenção para a necessidade de desmistificar a ideia de que existem métodos que darão conta de resolver todas as complexas questões de aprendizado de segunda língua. O dito pela autora abre prerrogativa para uma prática pedagógica a partir do conhecimento de várias propostas metodológicas, para que o professor se aproprie de particularidades de cada método para atender a situações específicas de seu contexto de trabalho.

Com a apropriação devida dos conceitos apresentados, o professor alfabetizador terá subsídios teóricos para inventariar as competências linguísticas de seus alunos e assim, planejar atividades adequadas com estratégias que possibilitem o desenvolvimento de novas competências.

Embora, eu assumo uma postura pessoal de trabalho com alunos surdos, em fase de escolarização inicial, que contemple mais aspectos interacionais e discursivos da linguagem humana, reconheço nas propostas de trabalhos sistematizados e expostos até aqui um grande valor. Elas podem representar um norte para professores alfabetizadores de alunos surdos, desde que eles saibam o que estão fazendo. O inconcebível é o professor alfabetizador não ter uma postura metodológica.

3.2 – DA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

3.2.1 – Alfabetização e Letramento

É recente a discussão sobre métodos de alfabetização na surdez. Esse tema foi abordado por muito tempo dentro do debate que se centrava nas línguas em uso, deixando à margem tudo o que diz respeito, propriamente, à alfabetização. O interesse por

esse ponto passa a ser sistematizado em estudos sobre o fracasso escolar dos surdos. São muitas as pesquisas que revelam o baixo nível de desempenho em atividades de leitura e escrita na segunda língua, como será citado mais adiante.

Por mais que se defenda e se garanta a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, por ser indispensável para as interações face a face, há que se garantir o ensino da segunda língua com muita qualidade, pois é por meio dela que os surdos são alfabetizados, ou seja, aprendem a ler e a escrever. Esse processo deveria ser mediado pela língua de sinais.

Até há pouco tempo, as línguas de sinais eram consideradas ágrafas, devido à ausência do seu registro escrito. Denominada como *Sign Writing*, a escrita dessas línguas já é defendida por alguns autores no Brasil como a forma que deveria ser usada na alfabetização de surdos. Stumpf (2007), por exemplo, ao defender essa ideia diz que:

O *SignWriting* é para a criança surda “visualmente fonético” ou uma escrita visual em perfeito acordo com as suas potencialidades. Como a criança ouvinte constrói na escola suas aprendizagens da língua oral com o concurso da língua escrita e, por essa construção, acende a níveis cada vez mais elevados de conhecimento. Assim também, para a criança surda, aceder à escrita de sua língua de sinais significa dotá-la de uma ferramenta indispensável para qualificar seu grau de participação na cultura e na sociedade. A população surda hoje é marginalizada, pois em sua quase totalidade funcionalmente é analfabeta, em uma sociedade cada vez mais dependente da palavra escrita (p.53).

Acredito que a escrita dessas línguas levará algum tempo para ocupar o mesmo espaço que a modalidade verbalizada. Mesmo que isso aconteça algum dia, defendo que o aprendizado da leitura e escrita da língua do seu país é um direito irrevogável dos surdos. O não desenvolvimento dessas competências implicará maior exclusão social.

Considerando que a alfabetização é um processo que não se dá em uma constante linearidade nem no mesmo ritmo entre diferentes sujeitos, o professor alfabetizador de surdos há que fazer opções por metodologias de trabalho que lhe permitam o uso de estratégias e recursos que contemplem as especificidades dos processos de aprendizagem desses alunos.

Para isso, os conceitos que fundamentam sua prática têm que estar alinhados em concepções não contraditórias. A ausência de uma vertente teórica que oriente suas opções, ou seja, seu método de trabalho, facilita o desenvolvimento de práticas inconsistentes que impossibilitam o professor a aprender com sua experiência e ao aluno de deslanchar em seu processo de alfabetização.

Análises de Soares (2011) sobre o conceito de alfabetização permitem entender a compreensão do conceito ao longo das últimas décadas. Na tentativa de remediar uma compreensão de alfabetização como um processo que se dá ao longo da vida, a autora frisa a importância de se “diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido” (p. 15). Assim, no seu sentido mais específico, como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita,” duas compreensões emergem. Uma é que “ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. A outra compreensão é que, “ler e escrever”, continua a autora, “significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados” (*ibidem*).

A autora lembra que os dois conceitos são apenas parcialmente verdadeiros. A escrita não é meramente uma representação da oralidade, assim como os problemas de compreensão /expressão da língua escrita são diferentes dos referidos problemas na língua oral. O discurso oral e escrito tem organizações diferentes. Nesse sentido, para Faraco (2000, p. 17):

a oralidade apresenta construções mais curtas, menos complexas; por ser acompanhada de recursos extralinguísticos (prosódia, gestos, expressões faciais) e contextuais, utiliza-se de truncamentos, repetições e retomadas, hesitações, tendo em vista a presença do interlocutor. Já a escrita, por pressupor um interlocutor ausente, necessita de uma série de recursos de construção que assegurem a compreensão da mensagem. Suas construções são mais longas e complexas sintaticamente e há uma tendência a maior concisão.

Retomo Soares (2011) que apresenta a terceira compreensão de alfabetização. Contrariamente às duas apresentadas que consideram a alfabetização como um processo individual, essa terceira volta-se para o aspecto social. E o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Ela conclui que

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (p.18).

A síntese apresentada por Soares (2011) remete à concepção de letramento que, a partir da década de 1980 passou a fazer parte do rol de conceitos atrelados à alfabetização. Segundo Soares (2010) e Kleiman (2003), o termo letramento foi cunhado por Mary Kato, em 1986. A citação a que se referem as autoras diz “a chamada norma padrão, ou a língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem institucionalmente aceita” (Kato, 1986, p. 7).

Compreendidos como processos distintos, mas interligados, a alfabetização é atualmente entendida como a aprendizagem inicial da leitura e escrita ou aquisição do código alfabético (CARVALHO, 2009, SOARES 2010).

Soares (2010) define letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou o indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita” (p. 18). Para ela, as consequências advindas das condições de letramento são de ordem política, econômica e cultural, pois a leitura e a escrita passam a fazer parte da vida das pessoas letradas como meio de expressão e comunicação.

Ao pontuar diferenças entre alfabetização e letramento, e tomar como referência estudos que apontam para a conotação escolar de alfabetização enquanto competência individual no uso da escrita, Kleiman (2003) chama atenção para o entendimento de que essa ideia não se aplica ao uso do termo por Paulo Freire. Kleiman explica que a alfabetização freireana é carregada de reflexividade e desenvolvimento de consciência crítica, o que a destitui do caráter meramente mecânico de domínio da técnica da escrita. A importância disso nesta tese se dá pelo fato de muitas interpretações de episódios aqui descritos contemplarem as ideias daquele autor.

Com base nas definições apresentadas e a inclusão de surdos em classes regulares das séries iniciais do ensino fundamental, considero importante que a escolarização desses alunos agregue práticas de letramento no seu processo desde o seu início, de modo que, integradas, o aluno surdo possa usufruir socialmente os conhecimentos de sua alfabetização.

São crescentes os estudos sobre surdez que se dedicam a investigar práticas de letramento. Lamentavelmente, grande parte desses estudos relata o que a literatura especializada na área vem mostrando há algumas décadas. Exemplo disso é o estudo de Góes & Tartuci (2003) que constata:

“Copiar” da lousa, “copiar” do colega, “copiar” do livro, “copiar” de seu próprio caderno – o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer esse tipo de estratégia: copiar para se manter “vivo” no ambiente. Se

isso não promove efetivamente o seu letramento, por outro lado, não corresponde a uma atividade mecânica. De forma contraditória, esse talvez seja um modo de quebrar o imobilismo, manter-se em atividade e participar. Para estar ali, é preciso corresponder às expectativas – e copiar é uma das principais. O esforço para ser aluno participante se materializa, em especial, nessa estratégia. Assim, ele é incluído e se inclui nas atividades em sala e aula (p.114).

Mecanismos como o citado determinam o fracasso escolar dos surdos revelado em dados alarmantes. Sacks (1990), por exemplo, cita que um estudo realizado em 1972, pela Universidade de Gallaudet, revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos equivaliam à quarta série. O mesmo autor cita estudo de Conrad, na Inglaterra com estudantes surdos de graduação que leem no mesmo nível de crianças de nove anos.

Quadros (1997) cita estudos de Duffy (1987) com resultados similares aos citados anteriormente. A autora diz que os resultados encontrados por Duffy revelam que apenas “10% dos surdos são alfabetizados em inglês e a média da leitura e da escrita dos alunos com o segundo grau completo corresponde à quinta série”.

Para Quadros (1997), a realidade brasileira não é diferente. A autora reconhece que, apesar de não haver pesquisas contundentes sobre o desempenho escolar dos surdos no Brasil, sabe-se que as defasagens escolares são responsáveis pelo impedimento de essas pessoas competirem no mercado de trabalho. E acrescenta:

Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (p. 23).

Vygotsky (1997) já criticava a minimização dos conteúdos para os alunos com desenvolvimento atípico como uma forma de limitação do seu desenvolvimento. Acredito ser necessário compreender os textos oficiais, como as Adaptações Curriculares, como um encorajamento aos professores para exercerem sua autonomia de forma criativa, valorizando as capacidades e as formas singulares de aprendizagem dos seus alunos. A singularidade visual dos surdos é pouco valorizada nas atividades de alfabetização. O uso das mesmas estratégias para surdos e surdos parciais, simultaneamente, também minimizam suas possibilidades de aprendizagem, fadando ao fracasso.

Ainda citando Quadros (1997), essa autora, com base em documento da FENEIS sobre resultado de pesquisa da PUC do Paraná, afirma que

o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. [...] o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito (p. 23).

A citação sugere que a gênese das defasagens escolares de surdos pode estar na base da vida escolar, na alfabetização. E não tenho dúvidas de que práticas educacionais mecânicas e tradicionais a que os surdos ainda são submetidos nos primeiros anos de escolaridade comprometem toda a sua vida escolar.

Soares (2004) diz que

A cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, seja em crianças, jovens ou adultos, a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura (p.89).

O problema apontado por Soares pode ser contextualizado pela experiência registrada por Karnopp (2005). A autora relatou que encontrou um grupo de alunos surdos universitários que estavam lendo os primeiros livros de suas vidas. Eles contaram que até então suas leituras na escola consistiam de textos de jornais e revistas, os quais eram pequenos e fáceis. Uma das alunas desse grupo relatou que no Ensino Médio perguntou a um professor por que eles não liam livros. E obteve como resposta do professor que ler livros era uma atividade muito difícil para alunos surdos. Para esse professor, eles deveriam primeiro aprender vocabulário, gramática, estruturar frases em textos pequenos e só depois estariam aptos para ler livros.

Revoltados com a ideia do professor, os alunos dirigiram-se à biblioteca para escolher alguns livros. Mas, a atitude da bibliotecária não foi diferente: ofereceu-lhes livros fininhos e infantilizados, afirmando que eram mais fáceis para eles. Para Karnopp, esses relatos revelam que práticas de leitura e escrita com alunos surdos são minimizadas por julgarem que esses alunos têm muita dificuldade de ler e escrever. No entanto, o grupo de alunos surdos estava muito satisfeito por estar lendo livros na universidade.

Eles disseram que estavam “diante de um grande desafio, de uma dificuldade em que buscavam estratégias para ler o livro e traduzir para a língua de sinais” (p.66). Disseram também que reliam algumas partes, mas que não consultavam o dicionário sempre que aparecia uma palavra nova porque descobriram que algumas palavras desconhecidas não interferiam na construção de sentidos do texto lido. Eles sentiram-se incluídos no processo de construção do conhecimento por meio da leitura. Os livros lidos pelos alunos foram “A revolução dos bichos,” de George Orwell, e “O voo da gaivota,” de Emmanuelle Laborit.

Dessa forma, no embate em que se trava o conflito histórico do fracasso escolar dos surdos, acredito em uma educação ainda possível, capaz de reverter esse perverso quadro. Acredito que, quando a prática dos professores se faz em um contínuo exercício de reflexão para a transformação de realidades como a relatada, e que é a mesma de tantos outros meninos e meninas surdos escondidos no interior das nossas escolas, é capaz de desvendar pouco a pouco para esses sujeitos o mundo do letramento.

2.2.2 - O professor de surdos como agente pesquisador e letrador

A ação de um professor em sala de aula não se resume apenas à execução de tarefas nesse espaço. Ela envolve ações de várias naturezas que incidem sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, inicio esse tópico com reflexões de Mitjans Martínez (2003), ao defender que as transformações que a escola requer passam por uma revisão do papel do professor, ressaltando que o caráter ativo e criativo constitui pilares essenciais para as mudanças necessárias. Para ela, é importante que os professores não tenham apenas a informação necessária, mas que desenvolvam recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente da informação técnicocientífica disponível, possibilitando utilizá-la em um trabalho pedagógico efetivo.

A autora destaca dois recursos subjetivos para o êxito do trabalho docente com alunos com desenvolvimento atípico. O primeiro diz respeito às representações do professor, seu sistema de crenças e valores em relação às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e suas possibilidades de ação. O segundo é a criatividade, compreendida como configuração de recursos subjetivos que favoreçam a ação pedagógica criativa demandada pela singularidade de seus alunos. Esses elementos mediatizam a ação pedagógica que, juntamente à perspectiva teórica assumida, dá sentido aos conhecimentos e técnicas adquiridas pelos professores em seu processo de formação.

Ao adotar uma postura investigativa e reflexiva, o professor torna-se conhecedor dos antecedentes sociodemográficos de seus alunos e opta por uma postura de valorização das suas ações docentes, fomentando aprendizagens significativas em seus alunos. Grande parte das crianças surdas tem a escola como o único meio de acesso ao mundo da leitura e da escrita. Sensível a essa condição, deve o professor ocupar-se da qualidade do processo de aprendizagem dos seus alunos e mover-se na necessidade de redefinir conceitos, atitudes e práticas, ou seja, buscar transformação.

Bortoni-Ricardo (2008) apresenta o professor-pesquisador como uma dimensão do papel do professor para a garantia de uma prática permeada por reflexão e transformação. Para ela,

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (p.46).

Para a autora, a possibilidade de unificar as ações de docência e de pesquisa demanda a adoção de métodos que conciliem as duas ações sem o prejuízo de uma ou de outra. Ela sugere os diários de pesquisa, os quais podem ser descritivos ou interpretativos. Os primeiros são mais comuns e constam de descrições narrativas de atividades, eventos, diálogos que se configuram como relatos de experiências do professor. Já o segundo tipo de registro contém interpretações, avaliações e questionamentos que são elementos da reflexão do professor sobre a sua prática. A esse tipo de registro podem ser agregadas notas teóricas que subsidiem a construção de uma prática reflexiva. A operacionalização do processo ação-reflexão-ação pelo professor torna-se possível somente mediante uma postura que lhe permita a apreensão da sua realidade.

Cabe assinalar que para o alfabetizador de surdos que atua nessa perspectiva espera-se o entendimento de que o contexto alfabetizador seja também letrador. E, para que essa postura se efetive, é necessária uma prática que rompa com modelos que se vêm perpetuando na educação dos surdos e resumindo as atividades escolares desses alunos em atividades de cópia.

Assim pensando, a proposta para a superação desse modelo requer uma prática que, em primeiro lugar, reconheça os alunos como sujeitos de história e ressignifique o conteúdo

dos acontecimentos de suas vidas em textos escritos pelo professor, de forma simples e explorados por meio de jogos e brincadeiras.

Propor que as práticas alfabetizadoras e letradoras contemplem diferentes gêneros e suportes textuais ao alcance dos alunos não parece ser demais quando a familiarização da criança surda com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, e a que elas têm o acesso visual, como panfletos, encartes de supermercados, propagandas, rótulos de embalagens, jornais e muitos outros, é restrita e os diversos gêneros nem sequer são explorados nas salas de alfabetização.

Para Tezzari (2008), a responsabilidade do professor com o letramento dos alunos aumenta quanto menores forem as possibilidades de terem eles acesso a materiais escritos. A mesma autora chama atenção para o tratamento que os recursos utilizados requerem e ainda alerta que muitos livros infantis “não pressupõem as suas capacidades e os idiotizam por completo” (p. 105).

O uso de livros infantis e a contação de histórias devem ocupar um tempo significativo no cotidiano das classes de alfabetização de crianças surdas. No entender de Kelman (2003), o uso da literatura infantil “aprimora a função comunicativa e produz um efeito de estruturar e aperfeiçoar a construção linguística [...] Quando os alunos expressam crenças e valores através do que narram, estão na verdade, falando de suas próprias vidas, lidando com suas emoções, sentimentos e fantasias” (p.35).

Dessa forma, as possibilidades de um trabalho rico e prazeroso para professores e alunos podem suscitar vários caminhos para práticas que se traduzem em ação do professor pesquisador e letrador.

Capítulo 3

O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Quem não sabe o que procura
não o percebe quando o encontra.”
(ERICKSON, 1992 apud BORTONI-RICARDO, 2008).*

3.1 - O MÉTODO

A partir da opção epistemológica adotada, definida por meio da minha visão sobre o objeto de estudo e da visão dos autores que fundamentam teoricamente esta tese, este capítulo procura mostrar as opções metodológicas que conduzem passo a passo a construção das informações que concretizam a pesquisa de campo.

Nesse sentido, para Fourez (1995), na base da prática científica existe uma ação humana, e não um objeto “dado”. Ou seja, é a visão de mundo do pesquisador, constituída na sua historicidade, como tratada no capítulo introdutório desta tese, que o aproxima do seu objeto de estudo definindo o caminho a ser trilhado e as lentes pelas quais penetrará na complexidade dos elementos que se entrelaçam na tessitura do *corpus* investigado.

Sendo o método indissociável da prática do pesquisador, a opção metodológica está amparada em suas convicções e isto significa que a ciência e a pesquisa não são atividades neutras. Ao contrário, retratam elementos da subjetividade do pesquisador que são determinantes no desenho da pesquisa.

Dessa forma, este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa situada no paradigma interpretativista por centrar-se na produção de interpretações do contexto pesquisado, e também por focar-se no processo destituindo-se da exclusiva preocupação com seu resultado final. Então, buscando levar contribuições da Sociolinguística Educacional para a educação de alunos surdos por meio da formação do professor alfabetizador, encontro pertinência entre a opção epistemológica adotada e o objeto de pesquisa em questão. Na epistemologia qualitativa, encontro respaldos para considerar elementos constitutivos da identidade dos sujeitos pesquisados, os quais determinam suas ações sociais. Vale ressaltar que a surdez envolve questões linguísticas e culturais, conferindo a esse grupo uma identidade própria. Esse reconhecimento requer o compromisso do pesquisador com o grupo pesquisado, o que já se apresenta como um princípio da pesquisa qualitativa.

Por tratar-se de uma vertente metodológica flexível, pautada na análise contextual, e orientada pelo rigor qualitativo, para Flick (2009) o próprio pesquisador torna-se parte importante do processo de pesquisa, pois a sua subjetividade é constituída nas suas experiências concretas de vida, seja profissional ou pessoal, e esse arcabouço não pode ser negligenciado, pois é a partir dele que se darão as reflexões acerca dos estudos realizados.

Esse modelo de pesquisa, opondo-se ao quantitativo, que é centrado na pesquisa experimental e de levantamentos, consolidou-se nas ciências humanas e sociais no final do século XIX e início do século XX com pesquisas de antropólogos, os quais se tornaram célebres, a saber, Mead, Bateson e Malinowski. Essas pesquisas consistiam de relatos detalhados, uma espécie de monografia descritiva sobre a forma de vida de povos não letrados pertencentes a territórios africanos e asiáticos que eram colônias das cortes europeias. A postura do etnógrafo sobre o que era observado era a de um estranho, que deveria apenas descrever, relatar. A essa forma de estudos etnográficos denominaram de perspectiva ética (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005).

Diferentemente, no princípio qualitativo, denominado de perspectiva êmica, que surge a partir dos anos 1960, o pesquisado não é um informante, um fornecedor de dados, mas alguém que participa desse processo de forma colaborativa (*ibidem*). Ou seja, o pesquisador, ao adotar essa perspectiva, leva os pesquisados a refletirem sobre suas próprias ações. Ao adotar uma postura êmica, o investigador tem maior interesse pelo processo em que as informações são produzidas, e não apenas pelo resultado de “dados coletados”. Esse processo tem extrema relevância para o pesquisador porque lhe permite compreender o significado que os participantes têm de suas próprias experiências.

Bortoni-Ricardo (2008), citando Erickson, refere-se à perspectiva êmica como uma visão social estereoscópica, por ocupar-se tanto da visão do pesquisador, quanto do pesquisado.

Denominada também de pesquisa naturalística por estudar os fenômenos em seus ambientes naturais, ratifica minha opção metodológica e permite-me adentrar o *locus* da investigação com o intuito de construir uma relação o mais natural possível com os colaboradores.

Nesse sentido, apropriei-me de princípios etnográficos que, para além de uma metodologia, revelam-se como a própria lógica de condução dessa pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008) explica que a pesquisa etnográfica colaborativa não se ocupa apenas na descrição dos fatos, mas que a promoção de mudanças no ambiente pesquisado está na sua pauta. Para a

autora, pesquisador e pesquisado “são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (p. 72).

Para André (2009), o interesse dos pesquisadores por culturas de povos de tradições muito distantes das suas conduz essencialmente a relatos descritivos de eventos da cultura desses grupos sociais. Já para os estudiosos da educação, a preocupação é com o processo educativo. Assim, aspectos da etnografia, como a permanência exaustiva do pesquisador no campo e o uso de categorias sociais amplas não são necessários nos estudos educacionais. Nesses casos, ocorre uma adaptação da etnografia à educação, configurando uma pesquisa do tipo etnográfica, e não por isso menos extensa.

Percebo que a compreensão de estudos etnográficos calcados nos conceitos tradicionais parece ainda fazer parte da representação que circula em algumas esferas do meio acadêmico em que pesquisas do tipo ou perspectiva etnográfica são questionadas quanto a sua exequibilidade.

O exposto anteriormente é melhor entendido nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008):

O termo **etnografia** foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethnoi*, que significa “os outros”, “os não gregos” e *graphos* que quer dizer “escrita” ou “registro”. Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo. Hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados (p. 38).

Bortoni-Ricardo (2008) cita os estudos da etnógrafa norte-americana Shirley Brice-Heath, na década de 1970 e a pesquisa da professora de Harvard, Courtney Cazden, no início dos anos 80 como modelos de pesquisa etnográficas em escolas.

Green, Dixon, Zaharlick (2005), citando Athanases e Heath (1995) também pontuam que os antropólogos começaram a estudar segmentos de vida organizacional dentro de sociedades complexas e a encorajar trabalhos menores do que os extensos volumes que

documentavam estilos de vida de grupos inteiros. Afirmam que essa mudança fez com que salas de aula se tornassem o foco da atenção de antropólogos. Citam as investigações de etnometodólogos e sociolinguistas, como Cazden, John e Hymes como trabalhos etnográficos pioneiros nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970.

Amparada na visão de Erickson (1988) sobre a pertinência da etnografia aos estudos sociolingüísticos, encontro nesses aportes metodológico e teórico o seu interesse pelas diferentes relações dos sujeitos com elementos da cultura. E, no caso do objeto desta tese, a educação dos surdos necessita encontrar caminhos que lhe possibilitem ultrapassar a visão reducionista de que seus problemas estão no uso das línguas que medeiam esse processo. É necessário subsidiar a prática pedagógica de professores com conhecimentos teóricos que lhes permitam criar novas ferramentas que favoreçam o desenvolvimento de competências para a autonomia intelectual de seus alunos surdos.

Como todo estudo etnográfico por extensão torna-se um estudo interpretativo, esta pesquisa sustenta-se também nos princípios do Interpretativismo por empreender esforços para compreender as ações sociais dos sujeitos pesquisados. Como tal, ocupa-se com o significado das práticas sociais contextualizadas no microcosmo da sala de aula.

Silva (1998) citando Gialdino (1993) apresenta a necessidade de compreensão do sentido da ação social no contexto do mundo e da vida dos participantes como o pressuposto básico do paradigma Interpretativo. Para ela, a opção por esse paradigma é resultante da não aceitação do pesquisador da naturalização dos fenômenos sociais e generalizações dos estudos desses fenômenos. Isso corrobora o entendimento de Denzin & Lincoln (1998), para quem a pesquisa qualitativa não corresponde mais às longas narrativas, mas ao olhar mais preciso do pesquisador sobre questões locais, a fim de verticalizar seus estudos sobre problemas e situações específicas.

Portanto, o processo de construção das informações desta pesquisa vai ao encontro de um fazer do tipo etnográfico, o qual para Bortoni-Ricardo (2008) “é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam” (p. 72). Ainda, para ela (2005) “os problemas socioeducacionais não ocorrem no vácuo e sim, na rotina diária da sala de aula, onde podem ser identificados e registrados, por meio de uma metodologia microetnográfica” (p.123).

Erickson (2001) acrescenta como objetivo da microetnografia “documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar o significado atribuído a eles, tanto por

aqueles que dele participam, quanto por aqueles que o observam” (p. 12). Para ele, o tempo de observação e participação do pesquisador no cenário que está sendo estudado é definidor para que seja possível a sua “familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo local dos participantes” (*ibidem*).

Compreendendo que o exposto até aqui caracteriza e fundamenta teoricamente a pesquisa realizada para esta tese, passo então a descrevê-la.

3.2 – A PESQUISA

O estudo empírico desta tese foi realizado em dois momentos distintos, os quais denomino de Fase I e Fase II, que serão descritas a seguir.

FASE I

3.2.1 - O Contexto: A pesquisa em sala de aula

A primeira fase da pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2010, de abril a dezembro, em uma escola da rede pública do Distrito Federal de uma Região Administrativa situada a 36 km de Brasília. Por atender as séries iniciais do Ensino Fundamental, denomina-se Escola Classe, e desenvolve seu currículo apoiada em duas matrizes curriculares¹⁰: uma de oito anos, que atende estudantes da 1ª até a 4ª série e outra de nove, que atende do 1º ao 5º ano. No ano de 2009 passou também a ser a Escola Polo¹¹ do local.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi fundada em março de 1993, está situada em uma área de 5.000 m², é composta por área de estacionamento para os funcionários, uma quadra poliesportiva e cinco blocos. No bloco central encontram-se o pátio coberto, a cantina, a cozinha e o depósito de alimentos, 02 banheiros para funcionários, 02 banheiros para estudantes, a copa/cozinha para funcionários, 01 banheiro adaptado e 01 bebedouro. No bloco I encontram-se a secretaria, o depósito, 04 salas de aula, 02 banheiros para estudantes e 01 bebedouro. No bloco II estão a direção, a sala dos servidores, a sala de vídeo, a assistência pedagógica e 04 salas de aula. No bloco III concentram-se a sala dos professores, o laboratório de informática, a sala de leitura e 04 salas de aula. E, por último, no bloco IV, estão os serviços de orientação, a sala de recursos generalista, a sala de recursos específica, a equipe especializada de apoio e 05 salas de aula.

A escola atende oitocentos e seis estudantes, os quais estão distribuídos em trinta e

¹⁰ Implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos para atingir uma das metas do PNE, conforme determinação legal da Lei nº 10.172/2001.

¹¹ Escola onde se concentram recursos e apoios para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

quatro turmas, dezessete pela manhã e dezessete à tarde. Entre eles, sessenta têm necessidades educativas especiais. Para atendê-los são disponibilizadas, além das classes comuns, salas comuns com o número de alunos reduzido, salas de unidade especial e classes de educação bilíngue. Esta última atende à proposta da inclusão educacional, e caracteriza-se pela presença de estudantes surdos e intérprete educacional que atua junto ao professor regente. Também possui duas salas de recursos. A generalista é concebida como Atendimento Educacional Especializado - AEE por acompanhar os estudantes que têm diagnósticos de deficiência intelectual, síndrome de Down, Transtorno Geral do Desenvolvimento - TGD e deficiência física. A específica é denominada Atendimento Curricular Específico – ACE, e desenvolve atividades voltadas à área de deficiência auditiva, como Libras, Português Escrito, Português Oral e Ritmo.

Essa parte da pesquisa realizou-se no espaço de uma sala de aula do bloco IV. Ele é composto por cinco salas de aula, das quais quatro foram subdivididas por parede de compensado e transformadas em dois espaços para atendimentos distintos aos alunos. Porém, nesses novos espaços, uma delas não possui acesso próprio, sendo necessária a passagem pela primeira sala. Aquela onde realizei este estudo é um desses exemplos - era preciso passar por dentro de outra onde funcionava uma turma de 2º ano¹² para seis crianças surdas, com idades de oito a doze anos.

A realização da pesquisa nessa escola justifica-se, primeiro, pela minha intenção de descentralizar ações formativas que favorecem os professores de escolas públicas do Distrito Federal situadas no Plano Piloto. A segunda justificativa está respaldada em diálogos estabelecidos com a Coordenadora Itinerante de DA, que acolheu a possibilidade de pesquisa na sua escola, diante do número crescente de matrículas de alunos surdos.

3.2.2 - Os Participantes

Nessa primeira fase da pesquisa os sujeitos foram a professora de uma turma de 3ª série de Unidade Especial para alunos surdos, e seus cinco alunos. Eram dois meninos e três meninas. Passo agora a descrever os sujeitos, que têm nomes fictícios.

Professora Lena – tem 33 anos, é casada e tem uma filha. Há 15 anos é professora da Secretaria de Educação/DF e há um ano e meio trabalha com surdos, época em que foi

¹² Conforme nota de rodapé 10.

trabalhar nesta escola. Sua experiência anterior deu-se com a alfabetização de crianças ouvintes e nos últimos cinco anos na gestão escolar. Sua formação inicial é em Economia e, posteriormente, como professora da Secretaria de Educação, foi aluna da primeira turma do curso Pedagogia para Professores em Início de Escolarização – PIE, oferecido pela Universidade de Brasília em convênio com a Secretaria de Educação do DF. A professora tem conhecimentos básicos da língua brasileira de sinais e iniciou no segundo semestre de 2010 o curso de nível intermediário dessa língua, duas vezes por semana, à noite. Além desse curso faz mais duas formações, uma em AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a outra em PIAPPE (Planejamento e Instrumentos Avaliativos Pedagógicos para Educação Especial). Os cursos são frequentados nas tardes das quintas-feiras, dia de coordenação pedagógica.

A professora tem jornada de 40 horas semanais de trabalho, das quais 25 são de regência de classe, no turno matutino, das 7h30 às 12h30. As tardes das 2^{as} e 6^{as} feiras são suas folgas, as tardes das 3^{as} feiras seriam destinadas ao reforço escolar aos seus alunos, das 13h30 às 15h, mas apenas duas das alunas (Carolina e Glorinha) frequentam muito esporadicamente esse atendimento. Apenas um de seus alunos (Daniel) está dispensado desse atendimento por frequentar regularmente atendimento em outra instituição especializada. Dois dos alunos (Caio e Gina) nunca frequentaram o reforço escolar. O horário das 15h às 17h é de coordenação pedagógica.

Daniel – O aluno tem 10 anos. Nasceu de gestação gemelar de alto risco. Tem surdez neurossensorial bilateral de grau moderado. Apresenta distúrbio neuropsicomotor do desenvolvimento com paralisia cerebral tipo coreoatetose (com movimentos involuntários). Faz uso de AASI (aparelho de amplificação sonora individual), é oralizado e também faz uso da língua de sinais com boa competência. É atendido duas vezes por semana no CEAL – Centro de Educação da Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni, onde faz terapia de fala. O aluno faz uso de aparelho ortodôntico para expansão do véu palatino. Inicialmente, este aparelho era móvel, mas em outubro de 2010, foi fixado e tem prejudicado muito a produção oral do aluno, fazendo-o utilizar-se mais da língua de sinais. Sua competência na modalidade escrita do português é compatível com o seu nível de escolarização, ou seja, é boa. Sua escolarização iniciou-se aos 7 meses de idade no Programa de Estimulação Precoce do CEAL.

Caio – O aluno tem 12 anos. Sua mãe teve toxoplasmose e fez uso de drogas durante a

gestação. Tem surdez neurosensorial bilateral severa, diagnosticada aos quatro anos de idade. É oralizado e tem mediana competência em língua de sinais. Sua competência na modalidade escrita da língua portuguesa é mediana. Passou a usar o AASI em novembro de 2010. Sua escolarização iniciou-se aos 3 anos de idade.

Glorinha – A aluna tem 10 anos. Nasceu de parto prematuro, aos 6 meses. Tem surdez neurosensorial bilateral profunda. Não faz uso de AASI. Apresenta pouca competência em língua de sinais e encontra-se em fase inicial de aquisição. Pouca competência também na modalidade escrita da língua portuguesa. Iniciou sua escolarização aos 5 anos.

Carolina - A aluna tem 12 anos. Sua mãe teve rubéola na gravidez. Surdez neurosensorial bilateral profunda. É muito competente na língua de sinais. Passou a usar o AASI na orelha direita em setembro de 2010 e, no final de novembro, já não estava mais fazendo uso desse recurso. Tem competência regular na modalidade escrita da língua portuguesa. O início de sua escolarização se deu aos 5 anos.

Gina – A aluna tem 11 anos. Surdez de causa desconhecida. Tem surdez neurosensorial severa, diagnosticada em 2008. A aluna tem boa competência comunicativa na língua portuguesa na modalidade oral, apresentando algumas trocas fonéticas. Passou a usar pela primeira vez o AASI no início de dezembro de 2010. Tem mediana competência na língua de sinais. Competência mediana também na modalidade escrita da língua portuguesa. Sua escolarização iniciou-se aos 6 anos.

3.2.3 - Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa

Para Erickson (1988), um dos pontos mais importantes para o bom êxito da pesquisa etnográfica é a capacidade de o pesquisador perceber os padrões interpretativos dos membros da cultura pesquisada. Além disso, ele deve estar consciente das suas próprias estratégias de compreensão que resultam de um conjunto de experiências e visão de mundo anteriormente adquiridas e que, seguramente, influenciarão no modo de interpretar o fenômeno observado. Citando Bohanon (1963), o autor ratifica a importância de o pesquisador distinguir os dois modos de interpretação: o seu e o do outro, desenvolvendo a visão social estereoscópica do etnógrafo.

Foram eleitas as seguintes técnicas para respaldar meu fazer etnográfico:

- **Observação Participante**

Essa técnica constitui-se como o principal modo de realização etnográfica (ERICKSON, 1988; BORTONI-RICARDO, 2004; ANGROSINO, 2009). A participação do pesquisador, para Erickson (1988), pode variar ao longo de um *continuum*, desde uma participação mínima, envolvendo apenas eventos descritos, à participação máxima, na qual age como qualquer outro participante. Nesse último caso, o pesquisador deve se resguardar para não influenciar no curso que os eventos podem tomar.

Concomitante à observação, usa-se a técnica de gravação em vídeo. Esse instrumento deve estar posicionado em um local que cubra todo o *setting* do evento. Os metodólogos, em geral, recomendam que primeiramente os pesquisadores se familiarizem com o grupo, para posteriormente usarem esse recurso. Tal medida tem por objetivo evitar o constrangimento dos participantes.

Seguindo a recomendação supracitada, iniciei as gravações em vídeo após o terceiro dia de observação. No primeiro dia de uso desse recurso, os alunos demonstraram curiosidade, o que me motivou a fazer pequenas gravações do grupo em situações de brincadeiras, como desfile das meninas, sendo depois visto por todos e descartado. A professora participou na escolha do local para posicionarmos a câmera. Em alguns momentos em que eu interagía com os alunos, ela própria aproximava a câmera do grupo. Com a continuidade, esse procedimento naturalizou-se entre o grupo. O total de horas de gravações em vídeo corresponde a aproximadamente vinte e uma horas. Ressalto que esse recurso não contemplou todas as observações. A câmera digital utilizada para as gravações é do tipo doméstico da marca Sony. Esse recurso também foi utilizado na função de máquina fotográfica.

Quanto ao aspecto participativo/colaborativo das observações, esse é um ponto que merece ser detalhado. Desde o primeiro contato com a professora colaboradora da pesquisa, esclareci a minha intenção interventiva/colaborativa. Dessa forma, minha inserção no contexto da pesquisa transcenderia a observação passiva na qual o pesquisador vai a campo, colhe os dados e descreve. Porém, as minhas colaborações tiveram diferentes níveis no decorrer do processo. Inicialmente, nossas interações se deram durante as aulas, onde eu interagía com os alunos e com a professora. Algumas vezes enviei por e-mail sugestões de atividades que poderiam ser feitas com os alunos e divulgação de eventos.

As observações aconteceram a partir da terceira semana de abril e foram até o dia do encerramento do ano letivo em dezembro de 2010. Elas se davam uma ou duas vezes na semana e normalmente eu permanecia na escola do início da aula, às 7h30 até a hora que os alunos iam para o recreio, o qual foi modificado duas vezes durante o ano. A razão de eu deixar o campo neste horário é que para a Professora Lena os alunos não “rendiam” depois do recreio. Esse fato também foi observado por mim nas duas vezes em que me propus a observar a dinâmica de todo o tempo pedagógico. Em outras duas ocasiões em que permaneci na escola até a tarde, também constatei o mesmo fenômeno. Uma dessas ocasiões deveu-se à tentativa de realizar um momento de reflexão com a Professora Lena. A outra deveu-se ao fato de eu permanecer na escola para fazer uma leitura do Projeto Político Pedagógico, já que esse documento não podia sair da instituição. A leitura desse documento foi concluída no mês de janeiro de 2011, quando estive na escola para fazer a análise documental.

Realizei trinta observações, totalizadas em aproximadamente 120h. Sendo que estive na escola trinta e dois dias para esse fim. Em uma dessas vezes, nenhum aluno da Professora Lena compareceu devido à greve de ônibus. Em outra ocasião, apenas Glorinha foi à aula e sua professora me relatou que essa aluna tinha faltado no dia anterior em que ela avisou aos pais que no dia seguinte haveria redução de horário em virtude de uma assembleia dos professores. Neste dia, avaliei como pouco produtiva a estada da aluna na escola e decidi não permanecer por mais tempo naquele contexto. Estive outra vez na escola, em um sábado de reunião de pais e também na Feira de Ciências, que foi realizada em outro espaço educativo daquela Região Administrativa.

Entendo que a pesquisa interventiva ou colaborativa também se constitui como experiência formativa. No caso da sala de aula, a formação é mergulhada na *práxis*, no próprio processo. E as reflexões realizadas por mim e pela professora não serviram apenas para ações com esta turma específica, mas para nossas atuações profissionais continuamente.

A observação nesta fase da pesquisa teve como principal objetivo compreender a dinâmica em que a prática pedagógica da professora se dava em relação ao objeto do meu estudo – a alfabetização e o letramento de alunos surdos. Também objetivou colaborar com ações formativas no sentido de promover uma Pedagogia Culturalmente Sensível.

- **Entrevista Etnográfica**

Heyl (2007) apresenta as entrevistas etnográficas como uma interação/vínculo entre

pesquisador e pesquisados, por estarem imbricadas por uma genuína construção de significados. Para a autora, a centralidade que as entrevistas ocupam nas pesquisas etnográficas conduz o debate sobre o que pode ser conhecido e o que é importante considerar na entrevista. Entre as diversas opiniões pontuadas por ela, destaca o consenso que o entrevistador deve

ouvir bem e respeitosamente, desenvolvendo um compromisso ético com os participantes em todas as fases dos projetos; adquirir uma autoconsciência do seu papel como coconstrutor do significado durante o processo de entrevista; ser consciente das formas em que a relação em curso e o contexto social mais amplo afetam os participantes, o processo de entrevista e os resultados dos projetos; e reconhecer que o diálogo será apenas uma descoberta parcial do conhecimento a ser atingido (HEYL: 2007, p.27).

Com a finalidade de complementar informações que não foram totalmente elucidadas na observação, a autora recomenda um roteiro que pontue os aspectos a serem explorados na realização de entrevistas, as quais devem ser gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Esses procedimentos foram fielmente contemplados na entrevista etnográfica que realizei com a professora após quatro observações em sua sala de aula, fato que favoreceu “uma atmosfera de confiança mútua e de descontração” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 128), diluindo a assimetria entre mim - pesquisadora, e a professora colaboradora. Escrevi o roteiro na agenda em que fazia as minhas notas de campo e a professora teve acesso a ele antes de iniciarmos o procedimento.

O objetivo da entrevista naquele momento da pesquisa foi me subsidiar de informações que me permitissem melhor entendimento da organização do trabalho pedagógico realizado pela professora. A atividade permitiu-me dialogar sobre a minha intervenção como pesquisadora, conhecer aspectos da sua formação inicial e continuada, como também de sua atuação profissional e da aprendizagem de seus alunos. Para isso o meu roteiro de entrevista contemplou os seguintes pontos: idade, formação inicial, atuação profissional, identidade profissional, formação continuada, percepção sobre a formação continuada, hábitos de leitura, possibilidade de ler textos durante a minha pesquisa, possibilidade de fazer reflexões escritas sobre esses textos e sua prática na sala de aula, atendimentos especializados aos alunos, coordenação pedagógica, folgas semanais, planejamentos, expectativa com relação à aprendizagem dos alunos.

O tempo dedicado à entrevista foi de uma hora e quatorze minutos, sendo que houve três interrupções significativas devido a entrada de colegas da professora na sala onde

estávamos conversando reservadamente. Esse fato caracteriza ainda mais a entrevista como um evento etnográfico, retratando aspectos do cotidiano escolar. Nesses momentos, o aparelho de áudio (mp4) usado para a gravação foi desligado. O procedimento ocorreu o mais natural possível, em um clima bastante descontraído. Encerrada a entrevista, ouvimos juntas alguns trechos para conferir a qualidade da gravação.

- **Análise Documental**

Para Lüdke e André (2003), a importância desse tipo de análise se dá pelo fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica de informações que pode ser consultada várias vezes.

Na pesquisa em questão, constituem-se como documentos analisados as atividades/tarefas elaboradas pela professora e “feitas” pelos alunos, Adequações Curriculares para os alunos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, Atas de reuniões e Diário de Classe da professora. As atividades/tarefas pedagógicas foram analisadas durante as observações na sala de aula. Para a análise do PPP procedeu-se à leitura e a anotações durante uma tarde, após a observação no turno da manhã, e em dois dias em que estive na escola, no período de férias dos professores e alunos, no mês de janeiro de 2011, exclusivamente para este fim. Nessas ocasiões, também fiz a leitura e anotações das Adaptações Curriculares e das Atas do Estudo de Caso e da Reunião Final. A leitura e análise dos documentos foram realizadas no próprio espaço da secretaria da escola, onde fui, gentilmente, acomodada em uma mesa, pelos funcionários. A leitura do Diário da Professora foi feita no espaço da própria sala de aula no último dia letivo, durante os primeiros quarenta e cinco minutos da minha estada na escola, momento em que aguardávamos os pais para a reunião.

A análise do PPP teve como objetivo a caracterização da escola quanto a sua história, estrutura física, organização pedagógica e administrativa e quanto aos atendimentos prestados à comunidade.

A análise dos demais documentos objetivou a melhor compreensão dos fenômenos e fatos observados por mim na sala de aula.

- **Notas de campo**

As notas de campo constituem-se uma forma de representação escrita dos eventos observados, assim como das informações obtidas em conversas informais, por exemplo. Essas notas muitas vezes apresentam sentido apenas para o pesquisador, pelo uso de meios de

registros como abreviaturas, etc que são criados por ele no momento do evento. Minhas notas contemplam todos os eventos em que estive presente, desde a sala de aula a reuniões, feira de ciências, etc. São anotações resumidas, muitas vezes com palavras-chave, apenas para que eu pudesse recuperá-las na memória no momento da reflexão. Recordo-me de um momento em que a aluna Glorinha aproximou-se de mim quando eu fazia, grotescamente, uma anotação, e ela não hesitou em me dizer que minha letra era feia. Mesmo assim identificou o seu nome e demonstrou contentamento por isso. Perguntou-me o que estava escrito e eu li: “Carolina, Caio, Daniel e Glorinha vieram hoje.” Ela, então pediu-me que escrevesse que Gina tinha faltado à escola, e eu escrevi.

Desse material, destaco as informações obtidas em 07 de dezembro de 2010, último dia de atividade escolar e dedicado ao atendimento aos pais. Para esse dia, planejei realizar a segunda entrevista com a Professora Lena, pois, de acordo com a sua previsão, o atendimento aos pais ocuparia pouco tempo, além do que, se fosse necessário, poderíamos ficar mais tempo na escola. Para isso preparei roteiro de entrevista semiestruturada, o qual contemplava aspectos da sua avaliação sobre a sua prática pedagógica e sobre os resultados obtidos por seus alunos no ano letivo.

De fato, o atendimento aos pais foi muito breve. Apenas a mãe de Glorinha compareceu e conversou durante dez minutos com a Professora Lena.

Nesse dia, a professora revelou-se muito ansiosa. E, desde o momento em que entrei em sua sala, conversava comigo em uma espécie de desabafo. Analisei esse fato sob duas hipóteses: a de que uma relação de confiança estava realmente estabelecida entre nós, e também como uma necessidade que a professora teve de justificar para mim aspectos da sua atuação pedagógica.

O conteúdo dos seus enunciados coincidia com aspectos pontuados no roteiro da entrevista. Falei para a professora que o que ela estava falando era importante para mim e perguntei se eu podia anotar a nossa conversa. Devido ao clima de último dia de aula, marcado por anúncios em alto falante, entradas de pessoas várias vezes em sua sala e o próprio movimento de locomoção da professora ao arrumar o armário e outros espaços da sala, optei por não fazer gravação em áudio. Procurei ouvir mais e fazer menos perguntas. Apenas quando percebi que o nosso tempo findava, perguntei-lhe sobre como ela esperava que fosse o desempenho escolar de seus alunos no ano seguinte. Ao final, ela demonstrou preocupação com a minha pesquisa, reconheceu que não tinha acontecido conforme conversamos no início do ano. Disse a ela que a pesquisa na sala de aula tinha acabado, mas

que ela teria a oportunidade de fazer suas reflexões no curso que eu ofereceria no ano seguinte.

O conteúdo das informações registradas em notas de campo e a naturalidade com que a narração da professora aconteceu levaram-me a considerar que a minha intenção de realizar a segunda entrevista estava contemplada.

O objetivo das notas de campo foi registrar os eventos observados e narrados no momento em que ocorreram, para serem estendidos em momentos subsequentes no diário de pesquisa.

- **Diário de Pesquisa**

Este instrumento de pesquisa é derivado das notas de campo. Considero-o uma primeira análise das informações construídas, pelo seu caráter reflexivo. À medida que expandia minhas notas, ou descrevia algum evento a partir de vídeos, também tecia o meu olhar, registrando minhas angústias, dúvidas, inquietações, outras vezes a satisfação de ter provocado ou tentado provocar alguma transformação. Outras vezes, registrava a alegria de ter presenciado situações que me revelaram potencialidades dos alunos. Sua elaboração, em formato digital, dava-se normalmente no mesmo dia em que eram feitas as notas de campo. Porém, algumas vezes aconteceu de eu fazer o diário a partir de notas de campo de dois ou três dias de pesquisa, uma espécie de diário retrospectivo.

O diário de pesquisa teve como objetivo ampliar as notas de campo com as minhas reflexões sobre os eventos observados e anotados.

- **Conversas Informais**

A informação obtida em momentos informais tem importância relevante, podendo ter até mais valor que qualquer outra informação obtida por meio de instrumento formal. Para González Rey (2005), a informação se desenvolve por diferentes vias, sendo os instrumentos vias de produção de informação, e não de resultados.

Nesta pesquisa, essas informações converteram-se em notas de campo e posteriormente compuseram reflexões do diário de pesquisa, sendo produzidas o mais próximo possível dos momentos do seu acontecimento. Essas informações representam conversas informais com a Coordenadora Itinerante de D.A. e com a Professora Lena. Suas sistematizações em dados de pesquisa justificaram-se pelo fato de elucidarem pontos relevantes para a compreensão do contexto pesquisado.

3.2.4 - Procedimento de Análise das Informações

Posso afirmar que a análise das informações ocorreu durante todo o processo de sua construção, desde o momento em que o evento ocorreu e houve a produção do registro das informações, até a organização e seleção dos registros, relacionando-os com os objetivos da pesquisa, ao momento dedicado à análise, propriamente.

De caráter interpretativista, a análise etnográfica deste estudo está centrada na articulação teórica que o fundamenta, qual seja, a Sociolinguística Educacional. Porém a organização do *corpus* de informações seguiu a estrutura de análise proposta por Bardin (1977) para a análise de conteúdo por meio da geração de categorias.

Para Bardin (1977), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

A geração das categorias nesta tese seguiu o critério semântico, também sugerido pela mesma autora, criando categorias temáticas que contemplam episódios representativos do tema categorizado.

Advindas do meu contato com as informações obtidas, as categorias não foram pré-estabelecidas. Ao contrário, foram geradas a partir de uma pré-análise das informações e correlacionadas às asserções desta tese, com o objetivo, para, além de apenas organizar as informações, estabelecer uma relação dialógica entre asserções e informações.

Já a análise dos episódios e eventos propriamente, seguiu-se a análise etnográfica, como dito anteriormente.

FASE II

3.3.1- O Contexto: Curso de formação continuada

Esta fase foi elaborada no decorrer da primeira fase, quando também apresentei e foi aprovado seu projeto pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação – EAPE.

Considerada essencialmente colaborativa, a segunda fase consistiu de curso de formação para professores alfabetizadores de alunos surdos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, intitulado **Alfabetização e Letramento de Surdos sob o Enfoque da Sociolinguística Educacional**.

Com o objetivo de levar os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e

de provocar transformações na educação dos surdos, estabeleci como critério para inscrição no curso que o professor já atuasse nas séries iniciais com essa clientela. O curso foi realizado no primeiro semestre de 2011, com um encontro semanal e teve a duração de 60 horas, sendo 24 horas indiretas. Foi realizado na Regional de Ensino à qual pertence a escola *locus* da primeira fase da pesquisa, visando a participação dos professores dos alunos sujeitos da Fase I da pesquisa, no ano de 2010. O curso foi oferecido em dois turnos, matutino e vespertino. Ao final, os professores cursistas foram certificados pela EAPE.

Os sujeitos da Fase II da pesquisa foram os professores cursistas, em especial a Professora Lena, e os seis professores atuais dos alunos sujeitos da Fase I.

Aos professores cursistas foram apresentados os termos de Consentimento Livre e Informado com a finalidade de obter suas autorizações para uso nesta tese das informações construídas durante a realização do curso.

As aulas do curso Alfabetização e Letramento de Surdos sob o Enfoque da Sociolinguística Educacional tiveram os seguintes temas trabalhados a cada encontro:

- 1- A Sociolinguística Educacional e uma Pedagogia Culturalmente Sensível
- 2- Construção da identidade do professor alfabetizador/letrador de surdos
- 3- O professor alfabetizador de surdos como agente pesquisador
- 4- Aquisição e aprendizagem de línguas (L1 e L2)
- 5- Educação bilíngue para surdos
- 6- Alfabetização e letramento
- 7- Por que trabalhar com textos nas séries iniciais da escolarização de surdos.
- 8- Leitura e escrita de surdos
- 9- Planejamento, metodologia e adaptações curriculares na alfabetização de surdos
- 10- O método Português por escrito
- 11- A avaliação de alunos surdos em início de escolarização
- 12- O tempo pedagógico na educação dos surdos/Encerramento.

O curso teve o seguinte cronograma:

Turma	PERÍODO		LOCAL (sala)	HORÁRIO	Dia(s) da semana	Datas de encontros			
	Início	Término				Abril	Maio	Junho	Julho
01	07/04	28/07	EAPE/DRE	14horas às 17horas	5ªfeira (Mat.)	07/04 14/04 28/04	05/05 19/05 26/05	02/06 09/06 16/06 30/06	07/07 28/07
02	07/04	28/07	EAPE/DRE	14horas às 17horas	5ªfeira (Vesp.)	07/04 14/04 28/04	05/05 19/05 26/05	02/06 09/06 16/06 30/06	07/07 28/07

Quadro 1

3.2.2 - Os Participantes

Turno Matutino

Professor ¹³	Idade (anos)	Formação Inicial e Continuada	Tempo de atuação no magistério SEE/DF	Tempo de trabalho com surdos	Atividade que desenvolve atualmente	Competência em Libras
M1F	45	Pedagogia /Aperf. Comunicando c/ o surdo I e II	16 anos/Prof. efetivo	4 anos	Classe Exclusiva DA/Alfabetização – 1º ano	Sabe pouco
M2F	43	História e Pedagogia/Pós graduação	Não respondeu/ Contrato temporário	Não trabalha c/ surdos	Atividades/3ºano	Não sabe Libras
M3F	29	Letras: Port. Inglês eLetras Libras (cocluindo) /PG Educ. Especial	4 anos/Prof. efetivo	9 anos (Trabalhou c/surdos em outra SEE)	Está de licença maternidade	É fluente
M4F	34	Letras/PG em Gramática	7anos/Contrato temporário	3 meses	Prof. regente 3ª série bilíngue	Não sabe Libras
M5F	41	Pedagogia/PG Psicomotricidade	19 anos/Prof. efetivo	Trabalhou 15 anos	Sala de Recursos Generalista	Sabe pouco
M6F	40	Pedagogia/Libras Esp. Ciências Humanas	15 anos/Prof. efetivo	5 anos	Classe Exclusiva DA – 4º ano	Sabe razoavelmente

¹³ Identificação do professor(a): M(manhã); posição do seu nome na lista da turma em ordem alfabética; F (feminino) ou M (masculino).

M7F	35	Pedagogia/ Psicopedagogia	10 anos/ Contrato temporário	Nunca trabalhou c/ surdos	Sala de Recursos Generalista	Não sabe Libras
M8F	35	Normal Superior/ Aperf. Libras	3anos/Contrato temporário	Trabalhou 3 meses	Classe regular – 1º ano	Sabe pouco
M9F	44	Pedagogia/ Psicopedagogia	11 anos/Contrato temporário	Nunca trabalhou c/ surdos	Sala de Recursos Generalista	Não sabe Libras
M10F	39	Pedagogia/ Aperfeiçoamento em Libras e Port. como L2	13anos/Prof. efetivo	9 anos	Classe bilíngue - 4º ano	Sabe razoavelmente
M11F	38	Pedagogia/ PG em Libras	13 anos /Prof. efetivo	9 anos	AEE- Estimulação de ling. oral	Sabe razoavelmente
M12F	36	Letras/PG em Língua Portuguesa	13anos/ Prof. efetivo	10 anos	ACE – Escrita	Sabe razoavelmente
M13F	42	Pedagogia/PG Psicomotricidade	20 anos/Prof. efetivo	12 anos	AEE- Estimulação Sensorial Rítmica	Sabe razoavelmente
M14F	37	Pedagogia/ Libras	Não respondeu/ Contrato temporário	2 meses	Intérprete Educativa da 3ª série bilíngue	Sabe razoavelmente
M15F	47	História/ PG Libras	14 anos /Prof. efetivo	9 anos	Atividades - 2º ano DA	Sabe razoavelmente

Quadro 2

Turno Vespertino

Professor ¹⁴	Idade	Formação Inicial e Continuada	Tempo de atuação no magistério SEE/DF	Tempo de trabalho com surdos	Atividade que desenvolve atualmente	Competência em Libras
T1F	41	Pedagogia/ Psicopedagogia	15 anos/Prof. efetivo	11 anos	ACE/Português escrito – 1º ao 5º ano	Sabe razoavelmente

¹⁴ Identificação do professor(a): T (tarde); posição do seu nome na lista da turma em ordem alfabética; F (feminino) ou M (masculino)

T2F	55	Pedagogia e Artes/ Ed. Ambiental e Libras	20 anos/Prof. efetivo	20 anos	Itinerância de 5º ano ao Ensino Médio	É fluente
Profª Lena	34	Economia e Pedagogia/Esp. Ed. Especial/ Ed. de Surdos	16 anos/Prof. efetivo	2 anos	3º ano – Unidade Especial	Sabe pouco
T4F	45	Pedagogia/ Psicopedagogia	22 anos/Prof. efetiva	16 anos	Alfabetização – 3º ano	Sabe razoavelmente
T5F	35	Pedagogia/Esp. Ed. Especial, Esp. Códigos e Linguagens	14 anos/Prof. efetivo	13 anos	ACE- Estimulação Auditiva e Rítmica	Sabe razoavelmente
T6F	40	Pedagogia/Ed. Especial	12 anos/Prof. efetivo	12 anos	ACE – Modalidade Oral	Sabe razoavelmente
T7F	35	Pedagogia/ Ed. Especial	11 anos/Prof. efetivo	Nunca trabalhou c/ surdos	Equipe de Apoio à Aprendizagem	Sabe pouco
M8M	38	Pedagogia/Esp. Ed. Especial	15 anos/Prof. efetivo	4 dias	Prof. turma de Unidade Especial – 3ª série	Sabe pouco
T9M	40	Letras/Não respondeu	20 anos/Prof. efetivo	10 anos	Projeto de aquisição de Português como L1-perspectiva bilíngue	Sabe razoavelmente
T10F	29	Pedagogia/ Psicopedagogia	6 anos/Prof. efetivo	6 anos	Intérprete LSB-4ª série	É fluente
T11F	48	Pedagogia/ Psicopedagogia	16 anos/Prof. efetivo	3 meses	Professora – 3º ano	Não sabe Libras
T12F	32	Pedagogia/Esp. Psicopedagogia, Libras	9 anos/Prof. efetivo	10 anos	Intérprete-6º ano	É fluente
T13F	44	Pedagogia/ Psicopedagogia	16 anos/Prof. efetivo	14 anos	4ª série – Unidade Especial	É fluente
T14F	41	Pedagogia/Não respondeu	17 anos/Prof. efetivo	14 anos	Intérprete	É fluente
T15F	50	Não respondeu/Aperf. Alfabetização, BIA, Profª, DM.	12 anos/Não respondeu	Nunca trabalhou c/ surdos	Prof. regente 2º ano	Não sabe Libras
T16F	39	Letras/PG em Códigos e Linguagens	20anos/Prof. efetivo	3 anos	Português como L2 – Ensino Médio	Sabe razoavelmente

Quadro 3

Como pode ser observado nos quadros 2 e 3, 16% do total dos professores cursistas não trabalhavam com surdos, contrariando um dos critérios estabelecidos por mim ao propor

o curso. As inscrições foram feitas em modo *on line* pela própria EAPE, que também fez a divulgação do curso.

Dos trinta professores inscritos, dois não frequentaram o curso. Após o terceiro encontro, o professor T9M conversou comigo e explicou que também tinha sido contemplado em outro curso, o qual era voltado para a atividade que ele estava desenvolvendo no momento e que deixaria de frequentar o meu curso.

A professora T15F compareceu apenas no primeiro dia da atividade.

No terceiro encontro, a professora T16F veio ao curso pela primeira vez. Justificou seu interesse em participar do curso, concordou em participar da minha pesquisa e teve o seu nome incluído por mim à lista de alunos. Ressalto que essa professora jamais faltou aos encontros e muito contribuiu com sua participação.

3.3.3 - Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa

Considerando a grande quantidade de registros em vídeo da Fase I de pesquisa e por já ter confrontado esse tipo de registro com as notas de campo e diários de pesquisa, e concluído que esses últimos permitem a construção de informações de modo seguro e ágil, optei por utilizar apenas as notas de campo e análise documental como instrumentos e técnicas para a Fase II da pesquisa. A desobrigação do uso de registro em vídeo também justifica-se por não haver alunos surdos no curso.

- **Notas de Campo**

As notas de campo consistem em registros escritos de falas dos professores. Vale ressaltar que foram objeto desse tipo de registro apenas os enunciados que despertavam o meu real interesse para que compusessem a tese, o que caracteriza o caráter interpretativo durante todo o processo de pesquisa.

- **Análise Documental**

Foram objeto de análise os registros reflexivos produzidos pelos professores como atividade de horas indiretas. Como não houve produção de registro escrito do 10º e do 12º encontros, cada professor cursista deveria ao final ter produzido dez reflexões escritas. Dos professores que frequentaram o curso, apenas a professora T12F não cumpriu o acordo. Ela produziu apenas o último registro, o qual foi realizado por todos os cursistas durante a última

hora do penúltimo encontro. Essa medida foi adotada para que eu me resguardasse de que algum cursista não fizesse a avaliação do curso, já que alguns deles entregavam registros de dois ou três encontros juntos. Quanto ao registro da professora T12F, observei incoerência no conteúdo do seu discurso, fato já observado anteriormente por mim em sua fala e que me levou a não criar nenhuma objeção para a sua certificação, por não ter cumprido as horas indiretas.

3.3 - Procedimento de Análise

Tal como procedi na Fase I da pesquisa, adotei a categorização das informações proposta por Bardin (1977) para a análise de conteúdo, a partir de categorias temáticas correlacionadas dialética e dialogicamente com os temas dos registros produzidos e as asserções da tese.

Para a análise dos registros produzidos pelos professores cursistas, estabeleci como critério a seguinte ordem de privilégio de seleção: fragmentos de todos os registros da Professora Lena; fragmentos de registros dos (atuais) professores dos alunos sujeitos da Fase I da pesquisa; fragmentos de registros dos demais cursistas privilegiando a clareza de ideias.

Aspectos de procedimentos da construção das informações de ambas as fases da pesquisa serão retomados na primeira seção do próximo capítulo por serem considerados por mim não apenas como uma técnica, mas por se constituírem como o próprio fazer etnográfico, em que o olhar do pesquisador sobre contexto observado já sinaliza o seu refletir sobre o mesmo contexto.

Capítulo 4

CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES

“Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora de uma unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria” (FREIRE, 1996).

Este capítulo está organizado em quatro seções, as quais representam o fazer etnográfico da pesquisa realizada para esta tese. A simultaneidade das minhas ações enquanto pesquisadora ao observar, participar e interpretar corresponde às características marcantes desse tipo de pesquisa e justifica a forma adotada para a organização deste capítulo. As discussões representam o meu diálogo com as teorias que sustentam minhas interpretações.

Assim, a primeira seção permite a compreensão de aspectos gerais de como se deu a minha imersão na sala de aula pesquisada e seus desdobramentos. Na segunda seção, abordo de maneira geral o principal desdobramento da pesquisa realizada na sala de aula – o curso de formação continuada para professores. Na terceira seção, recupero pontualmente as asserções postuladas para a tese e, a partir dos pontos observados, crio categorias e apresento episódios selecionados de eventos da sala de aula etnografada e fragmentos dos registros reflexivos dos professores produzidos no curso de formação. Cada categoria gerada é discutida na sequência dos episódios apresentados. Ao final do capítulo, na quarta seção, apresento uma síntese das discussões para confirmar as asserções postuladas.

4.1 – O CENÁRIO ETNOGRÁFICO

Considero a minha entrada no campo o dia em que fui conhecer a escola e fiz o primeiro contato com a professora, porque já nos meus primeiros momentos naquele ambiente pude construir elucubrações que poderiam transformar-se nas minhas primeiras informações.

Fui conduzida à sala pela professora coordenadora e itinerante de Deficiência Auditiva daquela regional de ensino, após a apresentação de outras salas/turmas e professoras. Ela falou-me sobre a professora Lena, de sua criatividade, do fato de não limitar seus alunos e de que estava sempre fazendo cursos. Isso gerou em mim uma grande expectativa. Apresentada à

professora, tive a satisfação de encontrar ali uma ex-aluna minha em curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Especial com ênfase em Educação Inclusiva, no qual participei como docente no módulo sobre Necessidades Educacionais Especiais ligadas à Deficiência Auditiva. Apresentei-lhe, então, a minha intenção de pesquisa e fiz algumas perguntas sobre sua turma.

Ela falou-me de sua paixão pelo trabalho com os surdos e sobre sua turma. Apresentou-me aos três alunos presentes naquele dia. Perguntei-lhes seus nomes e sinais, também lhes disse o meu nome e o meu sinal. Estavam presentes Carolina, Gina e Daniel. Nossos nomes foram soletrados por meio do alfabeto datilológico. A professora falou-me também dos dois alunos que faltaram - Glorinha e Caio. Ao perguntar-lhe se aceitaria ser minha colaboradora de pesquisa, prontamente, a professora revelou sua disponibilidade e aceitação:

Excerto 1 (Nota de campo. Fala da Professora Lena em 20/04/2010)

Eu quero, quero muito, porque quero muito aprender. A gente faz muita coisa, mas não sabe se tá no caminho certo, né.

A fala da professora revelou para mim uma predisposição à reflexão sobre sua prática, e isso vem ao encontro do que os estudos sociolinguísticos defendem para a formação do professor.

De imediato, a professora perguntou aos alunos se eu poderia ficar com eles. E obtive o aceite deles, mas uma inquietação emergiu da parte de Carolina:

Excerto 2 (Nota de campo. Fala de Carolina em 20/04/2010)

ESMERALDA PODE. CAIO FALTA HOJE. DEPOIS CAIO VEM. BAGUNÇA. TENHO MUITO VERGONHA.

A professora tranquilizou a aluna dizendo que iria conversar também com Caio. Carolina levantou-se, aproximou-se de mim e correu seus dedos em meus cabelos. Cheirou-os e me disse que eram bonitos. Contou-me que tinha cabelos compridos até os joelhos e que os cortou quando fez sete anos. A professora interpretou o enunciado da menina como um

pagamento de promessa e recorreu a sua origem no interior da Paraíba. Diante da desenvoltura comunicativa da aluna, a professora falou para mim:

Excerto 3 (Nota de campo. Fala da Professora Lena em 20/04/2010)

Esmeralda, como pode ser tão boa assim, se veio lá do interior da Paraíba. Por que que os nossos aqui não são tão bons assim, né?

Expliquei à professora que em Campina Grande, na Paraíba, deu-se uma das primeiras experiências bilíngues para surdos no Brasil. Talvez Carolina tenha tido uma escola sob essa influência e que nós poderíamos procurar saber que escola teria sido e como se deu o aprendizado da língua de sinais por ela. Essa seria uma informação importante para contextualizarmos o aprendizado da língua de sinais pela aluna, uma vez que, para Bortoni-Ricardo (2004, p.48), “Os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico”.

A minha inserção etnográfica estava dada. Estava convencida de que a minha pesquisa seria colaborativa e ratificadora das ações docentes. Trocamos nossos contatos e iniciei o processo para a obtenção das autorizações institucionais para a realização da pesquisa. Os termos de Consentimento Livre e Informado foram assinados pelos responsáveis dos alunos no decorrer do ano letivo, em encontros fortuitos, entre mim e eles. Esses encontros ocorreram em dias em que eu estava na escola e eles foram conversar informalmente com a professora para pegar a aluna mais cedo, para deixar a aluna que estava atrasada na escola e para entregar material solicitado pela professora.

Devo ressaltar que estive por três vezes presente na escola, exclusivamente com o objetivo de conversar com todos os pais sobre a minha pesquisa e obter suas autorizações em dias de reuniões agendadas pela professora e a escola.

A primeira seria para o conhecimento das Adaptações Curriculares do segundo bimestre; a segunda, para a primeira reunião semestral de pais e a terceira para a reunião final do ano letivo. Na primeira e na terceira, apenas a mãe de Glorinha compareceu. Essa mãe concedeu-me sua autorização na primeira reunião. Na segunda, nenhum responsável compareceu.

Minhas primeiras observações se deram em dia da semana em que a turma da Professora Lena juntamente com mais duas turmas de 3^{as} e 2^{as} séries/anos iniciavam as

atividades do dia com uma atividade de recreação livre, a qual acontecia na quadra de esportes. Os meninos jogavam futebol – atividade de que Caio sempre participava e se destacava entre seus colegas. Os demais alunos se envolviam em brincadeiras aleatórias e que não duravam muito tempo, como cabo de guerra puxando uma corda e correr. As meninas ficavam mais paradas em um canto da quadra. Quase sempre uma aluna de outra turma levava uma boneca e isso fazia com que fosse cercada por outras meninas. Um pequeno grupo de alunos aproximava-se com frequência das professoras que permaneciam, por todo o tempo, sentadas em um banco. Esses alunos eram incentivados por elas que fossem brincar. Raramente, aconteceram episódios de desentendimentos entre os alunos nos quais as professoras precisaram intervir.

Senti a necessidade de mudar o dia de pesquisa. A professora Lena atribuía a improdutividade dos alunos naquele dia ao cansaço resultante da primeira atividade. Ela não propunha nenhuma atividade quando a turma chegava à sala de aula porque dentro de alguns minutos seria a hora do lanche, que era feito na própria sala de aula. Passado o lanche, um exercício era copiado antes do recreio para ser respondido depois. Daniel copiava e já o respondia, depois do recreio ajudava os colegas. No segundo semestre, o recreio das turmas de 2ª e 3ª séries/anos foi mudado de horário para mais tarde.

As observações na sala de aula ocorriam há três semanas quando a professora Lena assinou o termo de Consentimento Livre e Informado, dia em que no turno vespertino conseguimos realizar a entrevista etnográfica. Nesse horário, ela deveria dar aula de reforço para duas de suas alunas, mas me informou que elas nunca tinham ido e que não teria nenhum problema se eu ficasse na escola neste horário. E, então, conversamos sobre sua formação, atuação profissional na Secretaria de Educação, o trabalho com surdos e suas leituras sobre o assunto. A expectativa da professora com relação a sua turma era que ao final do ano todos os alunos estivessem lendo e escrevendo bem, porque no ano seguinte eles iriam para uma classe inclusiva – uma 4ª série bilíngue. Ou seja, iriam para uma turma que, além da professora regente, também teria a intérprete educacional. Sobre a orientação metodológica de seu trabalho, não conseguiu falar muito, e abreviadamente disse-me que na escola seguiam os *PCN's*. Quanto a sua competência na língua de sinais, ela disse o seguinte:

Excerto 4 (Entrevista etnográfica. Professora Lena em 11/05/2010)

[...] Até 2005 eu fugia de ensino especial, tinha um horror, achava que aquilo não era pra mim, eu não ia dar conta [...] Como a escola que eu trabalhava passou a ser CEF e ia receber alunos surdos, aí todos os professores tiveram que fazer o curso de Libras. E aqui me encontrei com a professora M., professora surda e eu me apaixonei. Foi um primeiro contato mágico, uma delícia e eu adorei. Achei fácil! [...] então, desde 2005 eu não faço curso de Libras. [...] desde que eu vim pra essa escola eu aprendo muito com os meus alunos. Eles são os donos dessa língua, mas não têm fluência. Eles estão nesse processo de produção da língua, então eu prefiro aprender com eles mesmos que são os donos do que em curso ou perguntar para os outros. É um processo interessante, faz a gente perder tempo com as atividades acadêmicas, mas eu estou apaixonada. [...] É a língua materna deles, não é a minha língua. Eles deviam saber bem essa língua que é deles, eles são os donos. [...] A minha língua é o português, que é uma língua estrangeira para eles. Depois que eu aprendi isso, ficou bem mais fácil até pra preparar atividades pra eles. Os livros de inglês (xxx) têm um site que é uma delícia, facilita muito o trabalho da gente.

Nessa ocasião, ofereci-lhe o livro *Educação em língua materna* de autoria de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Essa iniciativa justificou-se na intenção de fazermos, inicialmente, uma reflexão sobre a entrada do aluno na escola e, para isso, recomendei a leitura do primeiro capítulo. A leitura recomendada seria também uma motivação para refletirmos sobre o conceito de língua materna. Conceito este fundamental para a orientação de prática alfabetizadora em uma turma como a da Professora Lena, em que estão agrupados cinco alunos: três com boa competência na modalidade oral da língua portuguesa e duas com pouca competência nesta modalidade linguística, e que por isso deveriam ter tido o direito de terem a língua de sinais como sua primeira língua e como língua de instrução. Devo observar que uma das duas alunas tem boa competência na língua de sinais e que a outra está em processo inicial de aquisição.

Por já ter observado marcas da oralidade, como por exemplo, “buracu”, e na frase “o mininu vio cão”, na escrita de Daniel, que é competente na modalidade oral da língua portuguesa, e também a palavra “osso” escrita por Gina “oço”, e “chapéu” como “xarpeu” ao preencher uma cruzadinha, pontuei na referida obra informações que contribuiriam com a formação linguística da professora. Esse conhecimento iria beneficiar sua atuação em uma classe com alunos com diferentes situações linguísticas e, em especial, na compreensão dos “erros” daqueles alunos. Expliquei-lhe que aquelas ocorrências podem nos dizer muito a

respeito do processo da aquisição da escrita por seus alunos. A partir delas poderíamos construir hipóteses sobre os processos de elaboração mental dos alunos na construção do conhecimento sobre a escrita. Mereciam, então, ser mais exploradas com o próprio aluno, e não apenas serem consideradas como erro que deve ser apagado e copiado a partir de um modelo padrão. Com a leitura recomendada, a professora poderia também despertar seu olhar para as construções de Gina como “fi” para filho e “mim dá”. Entendo e respeito o modo de falar da aluna como uma característica do seu meio social, tal como defendido como um dos pressupostos da Sociolinguística Educacional. Mas, entendo também que, muitas vezes nossos alunos só têm a escola como oportunidade para adquirir certos conhecimentos.

Acordamos que ela faria registros reflexivos sobre os pontos que ela conseguisse estabelecer relações com a sua sala de aula. Aceita a proposta, expliquei-lhe o que seriam os registros reflexivos e mostrei-lhe um exemplo do que eu estava propondo.

O material apresentado foram os meus registros na disciplina sobre Avaliação Educacional cursada no mestrado com a professora Benigna Villas Boas que, com base na proposta de Zabalza (2004), define esse tipo de registro como “anotações ou narrações sobre aprendizagens desenvolvidas, aspectos considerados relevantes, articulações entre estudos realizados e a atuação profissional do narrador” (VILLAS BOAS, 2006).

A importância dos registros para Zabalza (2004) é que:

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em outra perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. É como recuar nosso vídeo doméstico para ver as imagens em câmera lenta e, assim, poder revisar um pouco mais demoradamente essas cenas de nossa jornada que, na afobação constante da ação, nos passaram um pouco despercebidas, ou porque simplesmente as vivemos superficialmente (p. 136).

A Sociolinguística apresentou-se como uma novidade para a professora Lena que, folheando o livro, revelou-se entusiasmada para fazer a sua leitura e dispensou a minha mediação nesse processo dizendo:

Excerto 5 (Entrevista Etnográfica. Professora Lena em 11/05/2010)

Já deu pra ver que é bem fácil de ler. Eu prefiro ler todo pra ter a ideia do geral. Eu gosto de ler, leio até bula de remédio. [...] Até comprei o livro da Ronice sobre Libras. Eu comecei a ler, mas parei porque é muito difícil. Mas tá lá. Um dia, né, quem sabe, já tá lá. Esse aqui eu vou gostar, porque gosto de ler coisas novas.

Reforcei para a professora que aquele livro não tratava da educação dos surdos, mas que a minha proposta era fazermos as pontes possíveis com algumas características da sua sala de aula e que na continuidade das minhas observações outros textos seriam agregados ao nosso trabalho. Para isso teríamos outros encontros para discutirmos e refletirmos juntas.

Durante a entrevista, pude confirmar uma característica da professora Lena já observada por mim e que chamou minha atenção – ela não é uma ouvinte paciente. Dito de outro modo, o fato de ela adiantar-se oralmente, em meio às interações, tanto comigo quanto com os seu alunos, implica a ruptura do diálogo. Da minha parte, muitas vezes tentava recuperar o turno de fala, inclusive para retificar uma conclusão que ela tivera precipitadamente e com a qual eu não concordava. Com os alunos, era a sua fala que prevalecia.

Encontramo-nos no dia seguinte, era um sábado, na reunião de pais para o conhecimento das Adaptações Curriculares dos alunos. Nesse encontro, a professora entusiasmada contou-me que a autora do livro foi quem escreveu o Módulo do PIE sobre Educação em Língua Materna e lamentou ter descartado o portfólio feito por ela na ocasião do curso, e que, se não tivesse se desfeito dele, já estaria pronto para me entregar.

Passados alguns dias, perguntei à professora sobre a leitura do livro. Ela me disse que tinha começado a ler e que tinha parado, mas que pretendia acabar de lê-lo. Com isso, minha expectativa com relação a sua leitura e os seus registros foi frustrada.

Após algumas semanas, em um momento de colaboração, demonstrei a intenção de participar de seu momento de planejamento das aulas. A professora disse que queria me adiantar que não ia fazer nada diferente do que já fazia. E, ao meu pedido para ler seus planejamentos, respondeu-me que o planejamento eram as Adaptações Curriculares, as quais eram feitas a cada bimestre.

Interpretei a fala da professora como um discurso de resistência, o qual se manteve durante todo o tempo que permaneci na pesquisa em sua sala de aula. Talvez, para ela, receber um pesquisador em sua sala de aula, provavelmente, tivesse que atender à ideia de que fazer pesquisa é um ato passivo. Eu seria uma espectadora e apenas deveria observar e endossar a crença de que sua prática era criativa. Jamais propor alguma mudança. Assim, a parceria de

uma pesquisa colaborativa ficou comprometida. Em respeito a sua posição, passei a fazer menos tentativas de intervenções em suas ações. A minha participação, em situações de interações com os seus alunos, se deu nas lacunas que sua prática me permitia.

Sutilmente, continuei tentando sempre que possível imprimir o caráter participativo nas minhas observações. Minhas intervenções, algumas vezes, foram acolhidas, outras, nem tanto. O objetivo de contribuir nunca saiu do meu foco e a certeza de que a atuação da professora, em boa parte, não sintonizava com as minhas perspectivas de trabalho me faziam querer me aproximar ainda mais dela, visando aperfeiçoar a sua prática, no tocante ao que o meu olhar investigativo e também de aprendiz me permitia ver. Assim, ao final do primeiro semestre letivo, atribuí a insuficiência e descontinuidade de ações pedagógicas ao Projeto da Copa do Mundo.

Esse projeto foi uma experiência que, inicialmente, funcionou muito bem. Todos estavam empolgados. Íamos para a escola vestindo nossas camisetas do Brasil. A professora Lena estava muito envolvida e contagiava seus alunos. A marcação da tabela foi a atividade que mais ganhou força. A professora levou uma tabela para cada um dos alunos. Inicialmente, seu uso consistia em identificar o nome do país e sua bandeira e procurar o sinal correspondente no dicionário trilingue¹⁵.

A finalidade real desse recurso ainda não estava ao alcance dos alunos e as meninas coloriam os quadradinhos. Após alguns dias, todos sabiam que tinham que copiar da tabela da professora os resultados dos jogos em suas tabelas. Ela sempre chegava com a sua tabela atualizada, a partir da qual eles atualizavam as suas.

Em um determinado dia, Caio entusiasmou-se e contaminou toda a turma com sua euforia dizendo que o Gama¹⁶ iria jogar na copa. A confusão que o menino fez ao reconhecer, na tabela, semelhanças na escrita do nome do país africano Gana com Gama levou-me à compreensão de que aquele episódio representava parte do seu “conhecimento prévio”. Pesquisei com ele um pouco para ratificar minha hipótese, que se confirmou quando o menino citou a sua experiência de pegar ônibus para o Gama. Isso fez-me pensar outra estratégia de trabalho.

Sugeri, então, à professora Lena que trabalhasse com mapa, localizando os países. Ela aceitou a ideia e buscou um mapa em outro local da escola. Todos os alunos ficaram radiantes de interesse com aquele recurso. Inicialmente, a professora escrevia os nomes de

¹⁵ Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua Brasileira de Sinais.

¹⁶ Região Administrativa do Distrito Federal situada a 33 Km de Brasília.

alguns países no quadro e os alunos os localizavam com a nossa ajuda no mapa. Rapidamente, eles aprenderam a localizar alguns países, como o Brasil, a África do Sul e a Argentina.

Em outro momento, a professora pedia aos alunos, individualmente, que localizassem determinado país, depois de encontrado, o grupo procurava o sinal no dicionário. A estratégia deixava de ser interessante porque a demora na procura do sinal fazia com que a maioria desistisse do sinal e voltasse para o mapa com suas tabelas na mão em busca de outros países.

Glorinha foi quem mais se dedicou na pesquisa pelos sinais dos países no dicionário. À medida que encontrava um sinal, comunicava aos colegas. Alguns lhe davam atenção, outros não. Observei que sempre Daniel ia conferir e, não muito raramente, lhe mostrava alguma coisa no dicionário e lhe apresentava o sinal de forma diferente, ou na configuração da mão, ou no movimento. E a menina, de riso fácil, o repetia algumas vezes.

Carolina encontrou, no mapa, a Paraíba, e imediatamente depois, a cidade de Patos. Euforicamente, chamou todos os colegas e mostrou sua cidade. Sinalizando, falou da escola de lá, da mãe, irmãos, tios e amigos. Os países da copa já não eram mais o interesse da menina naquele momento, mas a sua ex-escola e os antigos amigos.

Caio veio novamente com sua tabela na mão e procurou a Sérvia, a professora o ajudou durante um bom tempo e depois tentou convencê-lo de que não tem. O menino não se conformou e mostrou novamente o país e sua bandeira na tabela para a professora. Eu me aproximei e expliquei que aquele mapa era antigo e que a Sérvia é um país pequeno que antes fazia parte de outro país maior. O menino deu um tapa no mapa, foi para a sua carteira e riscou a Sérvia na sua tabela. Eu lhe expliquei novamente e pedi para não riscar. O menino escolheu outro país e voltou para procurá-lo no mapa. No dia seguinte, com a intenção de dar continuidade à atividade, fui à escola levando um mapa *mundi* atual. Mas Caio faltou à aula neste dia.

No nosso próximo encontro, na semana seguinte, sua tabela já estava muito desgastada. Tentei resgatar o seu interesse pela Sérvia e pedi que o menino procurasse o país no mapa. Ele foi na direção certa, procurou e rapidamente o encontrou. E, mesmo sem o entusiasmo do primeiro dia, passou a localizar outros países na América do Sul e me mostrou a Argentina.

Carolina se aproximou e procurou Patos, sinalizando ESCOLA, mas esse mapa tinha apenas as capitais dos estados. Eu e a professora Lena conversamos sobre a importância que a escola de Carolina representa para ela. Decidimos então procurar alguma coisa na internet, naquele mesmo momento. E por meio de palavras-chave, encontramos uma página de um

evento municipal com a participação de alunos surdos. Carolina reconheceu algumas pessoas da foto e repetiu continuamente que eram AMIGOS SURDOS. A alegria da menina conduziu o diálogo entre mim e a professora sobre a constituição da identidade surda de Carolina como um fator que merecia ser promovido no contexto escolar.

A durabilidade do projeto e a sequência de atividades que se repetiam sobre a copa do mundo esgotaram as motivações ao final do primeiro semestre.

Além das dificuldades com a linguagem, comportamentos da adolescência dos alunos com relação a aspectos da puberdade e as constantes faltas à aula, tudo isso levou-me a pensar como seria importante se eles tivessem na escola um educador surdo que fosse uma referência positiva para eles.

Assim, conversei sobre os alunos com o meu amigo Maurício, que logo se prontificou a ir à escola comigo. Ele estava trabalhando como professor no CAS - instituição à qual fiz solicitação formal para a sua participação na minha pesquisa. Agendei um dia com a professora Lena para Maurício ir comigo e fazermos uma aula diferente. Ele preparou uma apresentação em *power point* sobre a trajetória da sua vida e a apresentou para todos os alunos surdos da escola. Falou sobre a surdez, a infância, o estudo, o judô, o trabalho, a sua participação no Grupo Surdodum, a família, os amigos e até do Buba, o cachorro da Tuxi, sua esposa.

Esse foi um grande evento e o que mais marcou foi a recepção calorosa dos alunos. Era como se um grande amigo tivesse chegado. Uma única língua foi falada e entendida por todos – a Língua Brasileira de Sinais, é claro!

Ao dizer que seu filho era ouvinte, mas que tinha ensinado Libras para ele e que conversavam em língua de sinais, Carolina emocionou-se, levantou-se e, mostrando seus braços arrepiados, disse para Maurício:

Exerto 6 (Diário de Pesquisa: Fala de Carolina em 10/09/2010)

IGUAL A MIM. MINHA IRMÃ ESCUTA, MAS EU ENSINEI LIBRAS PARA ELA E AGORA É ASSIM QUE NÓS CONVERSAMOS E SOMOS MUITO AMIGAS.

O outro momento em que a mesma aluna se emocionou e chorou muito foi quando Maurício falou do Surdodum. A menina lembrou que já tinha visto a banda de surdos na televisão, mas não sabia que um dia iria conhecer o Maurício.

A importância do estudo foi muito enfatizada por Maurício, que pediu aos alunos para não faltarem mais às aulas. Eles prometeram que não faltariam. Nas próximas vezes que fui à escola, os alunos me perguntavam: *ONDE ESTÁ MAURÍCIO?* E também: *Tia, o Maurício vem hoje?*

Reconheço que iniciativas como essa não atendem à demanda do professor surdo na escola, podendo até mesmo receber crítica como uma atitude paliativa. Mas é antes de tudo uma atitude afirmativa do surdo adulto como modelo para as crianças surdas. Como diz Erting (1988), modelo que ajuda as crianças surdas a desenvolverem uma autoimagem positiva e uma competência comunicativa.

A imersão etnográfica na sala de aula da professora Lena permitiu-me também lançar um olhar ratificador sobre algumas de suas iniciativas, exemplo disso, eis uma nota do meu diário de pesquisa, diz assim:

Excerto 7 (Diário de Pesquisa: 30/09/2010)

[Ontem a professora Lena me enviou mensagem por celular me avisando que hoje seus alunos fariam a segunda oficina de Libras na hora do recreio. Esse é um projeto que ela e outra professora da escola organizaram para a Semana do Surdo. Seus alunos ofereceriam oficinas de Libras para os alunos ouvintes da escola. Elas, com a participação dos discentes, prepararam o material e os seus alunos, com o apoio delas, foram instrutores na atividade. Os alunos ouvintes participantes receberam certificado também preparado pelas professoras. A oficina começou com o alongamento (braços, mãos e rosto). A professora colega de Lena assumiu essa parte. Os alunos instrutores apresentaram-se soletrando os seus nomes e fazendo os seus sinais. O conteúdo da oficina contemplou o alfabeto, numerais (0 a 10), cumprimentos básicos e algumas expressões. Durante a oficina, um aluno perguntou para Carolina: “Ei, ei! Como é que eu digo em surdo, primeiro as dama?” A oficina foi um sucesso! Todos estavam motivados, os alunos das professoras organizadoras para ensinar, e os demais com seus professores, para aprender. O compromisso com a difusão da língua de sinais é um dos aspectos que toda escola bilíngue deveria assumir. Parabéns à professora Lena e à sua colega!]

Outro ponto presente na prática da professora, que considerei importante em muitos momentos, foram as estratégias interacionais usadas com os alunos. Sobretudo, aquelas que

estimulavam e valorizavam seus desempenhos. Era rotineiro professora e alunos baterem suas mãos, acompanhado de um “Yes!” – palavra emitida claramente pela professora, Daniel, Caio e Gina; também vocalizada por Carolina e Glorinha.

No entanto, em outros momentos, recursos interacionais utilizados pela professora me pareceram excessivos; soaram como uma baixa expectativa com relação aos seus alunos. Essa visão se complementava com a sua atitude de oferecer para a minha pesquisa atividades feitas nos cadernos, em dias em que eu não estava na escola, mediante muitos elogios. Isso sempre aconteceu com atividades feitas por Glorinha. Apesar de eu sempre lhe falar da importância do processo na realização das atividades, essa sua atitude permaneceu por todo o decorrer da pesquisa. Vejo sua preocupação de mostrar-me o caderno da aluna, como uma forma de tentar responder às minhas inquietações sobre a passividade da menina na sala de aula. Sua participação resumia-se em copiar as tarefas do quadro e esperar Carolina responder para copiar as respostas, certas ou erradas, do seu caderno. Quando os colegas saíam da sala ela era a última a sair. Às vezes encostava-se na porta e ficava parada, olhando a aula da professora da outra sala.

Considero também como parte da minha participação colaborativa o fortalecimento e encorajamento prestado por mim à professora quando ela demonstrou sentir-se desolada e abatida após o Estudo de Caso da sua turma, no dia oito de setembro. Disse-lhe o que penso sobre o fazer pedagógico na sala de aula, no sentido de ressaltar a corresponsabilidade entre professor, coordenadores e orientadores. Apontei algumas considerações sobre a importância da coordenação na escola como um espaço de coconstrução entre esses atores escolares. No final ouvi, em tom de resignação, ainda que em voz baixa, “você tem razão”.

O Estudo de Caso seria um evento importantíssimo para a inserção etnográfica em que se configurava minha pesquisa. Mas não me foi dado conhecimento do seu agendamento, mesmo eu estando na escola, fazendo pesquisa no turno da manhã, conversado com a professora Lena e com a coordenadora da deficiência auditiva, no dia em que ocorreu.

No primeiro dia em que fui à escola, após a sua realização, a professora deu-me a notícia da reprovação de Caio e Glorinha. Perguntei-lhe por que Caio ficou retido e Gina, não; pois a meu ver, suas competências e dificuldades são do mesmo nível. A professora não soube me responder.

Diante da revolta e abalo da professora, trago a sua fala, marcada por diferentes pistas de contextualizações,¹⁷ (GUMPERZ, 1972; BORTONI-RICARDO, SOUSA, 2006), carregada de emoção, a gesticulação e a voz forte dão o tom no desabafo que fez para mim:

Excerto 7 (Nota de campo.Fala da Professora Lena, em 14/09/2010)

(...) se elas querem que eles leiam, então eu vou fazer eles lerem. Se é pra escrever frase, eu sei fazer eles escreverem (...)

Com todo o desconforto que senti com a retenção dos alunos, vendo a angústia da professora naquele momento e pela repercussão que eu sabia que teria na vida dos alunos e de suas famílias, tenho que admitir que, passado o impacto da notícia, recuperei o meu lugar de pesquisadora e considerei, de certa forma, aquele fato como uma ratificação do meu olhar. Era uma espécie de “triangulação dos meus dados”, perante diferentes vozes. A relação desses alunos com os componentes curriculares sempre me incomodou. E diante desse novo fato surge uma indagação: por que Caio ficou e Gina passou? Mas ao mesmo tempo em que surge a questão, a sua resposta já está posta - se Gina também tivesse ficado retida, o colapso seria maior. Dito de outra forma, se, de cinco alunos, três fossem retidos, evidenciaria de forma mais brutal que algo não estava indo bem. Ficando “apenas” dois, é mais fácil da escola culpar os próprios alunos pelos seus insucessos e naturalizar as suas práticas - é mais uma “tentativa de sutura do discurso fraturado” (PATTO, 2008).

A retenção é um mecanismo escolar que merece ser definitivamente abolido, mas enquanto houver práticas que não promovam a aprendizagem dos alunos, esses sofrerão as consequências.

Kelman (2011) contribui com essa reflexão, quando diz

Uma crítica que pode ser feita à prática pedagógica existente é a de promoção fácil do aluno surdo, aprovado para a série seguinte sem suficiente domínio dos conteúdos escolares da série anterior. Isso traz implícita a descrença do professor de que o aluno possui real capacidade de aprendizagem. No dizer de uma professora: “É válido se os professores que trabalharem com eles o fizerem com responsabilidades. Só empurrar não vale” (p. 202).

No meu ponto de vista, com relação às competências dos alunos da Professora Lena, o único aluno que se diferenciava dos demais era Daniel. Esse aluno lia, resolvia continhas

¹⁷ Informações sobre a maneira como o comportamento verbal e não-verbal é produzido e interpretado.

simples com as operações da adição, subtração e multiplicação. Escrevia, inferia, interpretava o que lia, além da boa competência linguística e comunicativa no português oral e no português sinalizado. E, também como qualquer bom aluno, em muitos momentos apresentava necessidades que deveriam ser atendidas por meio de uma intervenção mais pontual.

As dificuldades dos demais alunos tornavam-se alarmantes por eles estarem em uma turma de 3ª série de Unidade Especial. Isso quer dizer que a configuração da turma – uma professora e cinco alunos - deveria favorecer o trabalho pedagógico.

Intriga-me que na leitura que fiz dos relatórios dos Estudos de Casos na “síntese da situação do estudante” sobre o Caio, consta “o estudante se recusa em alguns momentos a fazer as atividades propostas”. É verdade! Muitas atividades não são atraentes para ele, nem para os outros. Mas, apenas Caio se recusa.

Os outros copiam sem reclamar. Quando a professora escreve em seu relatório que Caio “Não produz frases com autonomia e com qualidade textual”, quando o seu aluno tem enunciado próprio e traz eventos da sua vida cotidiana e os relata oralmente em sala de aula, creio que o que a professora espera do seu aluno é a construção da frase sem sentido, tal como lhes é apresentada. A professora perde de vista a motivação e o desejo de seus alunos (MANZANARES, 2003), em detrimento de um passo a passo que desconsidera toda a prazerosa complexidade de um ambiente alfabetizador/letrador.

Apesar de a professora ser bem intencionada, esperar e desejar o melhor para seus alunos, como revela em seu relatório, na sua prática não está presente a formação desse leitor e produtor autônomo de texto a que ela se refere. Isso me faz recordar uma fala da professora Stella Maris em uma aula “...a escola tem feito muita coisa, mas está deixando de fazer outra que é da sua competência: ensinar”.

Em conversa informal, a Professora Itinerante e Coordenadora de Deficiência Auditiva revelou-se angustiada e desanimada com o trabalho na escola. Disse-me que as professoras que trabalhavam com a surdez, inclusive a minha colaboradora de pesquisa, estavam muito insatisfeitas, queriam sair da escola, e por isso, todas se inscreveram no concurso de remoção¹⁸. Ao final, apenas uma das docentes do grupo conseguiu sair da escola e também a Itinerante e Coordenadora da Deficiência Auditiva assumiu outro cargo, também relacionado à Educação Inclusiva, na Delegacia Regional de Ensino.

¹⁸ Medida adotada anualmente pela SEE/DF que possibilita aos seus professores mudarem de local de trabalho.

Demonstrei à professora e à direção da escola o meu interesse em participar do Conselho de Classe. Essa reunião teve a função de formalizar decisões já tomadas anteriormente, a isso deveu-se o seu caráter sucinto, além do número de turmas ali representadas por seus professores. Ao chegar a vez da turma da Professora Lena, para cada nome do aluno lido também foi falada a série na qual seria matriculado no ano seguinte. Ao final, a Coordenadora perguntou se a Professora Lena gostaria de falar algo e ela disse:

Excerto 8 (Nota de campo. Fala da Professora Lena, em 09/12/2010)

De setembro pra cá, eles cresceram, pouca coisa, mas cresceram. E eu acho, assim, que deve ter alguma coisa aí, entre essa surdez, essa deficiência auditiva e a aprendizagem deles, dos surdos, que a gente ainda não sabe. Eu ainda não sei o que é, mas que tem alguma coisa, tem. Porque até o Daniel tá assim desse jeito aí (+), mas a mãe dele que me falaram que era muito boa, o menino tá assim, largado.

Interpretei a fala da professora como um discurso de atribuição do fracasso escolar à condição de ser surdo e uma tentativa de equacionar essa responsabilidade também à família. A professora não se colocou como parte responsável desse processo. Naquele evento em que as microestruturas de poder (FOUCAULT, 2007) estavam postas concretamente, lado a lado em torno da mesa - na pessoa da Supervisora Educacional Pedagógica, da Coordenadora Pedagógica da 3ª e 4ª séries, da Orientadora Educacional, a Professora do Português Oral (ACE) e as Professoras das demais 3ªs séries, a fala da professora não contemplou nenhuma questão ou tensão do cotidiano da sua sala de aula durante o ano letivo. Compreendi seu conformismo como uma forma de não representar uma ameaça à face da instituição, mas se reconhecer como parte dela, e, portanto, poder estar eximida de qualquer responsabilidade.

Encerrei o ano de pesquisa etnográfica convidando a professora para continuar o diálogo comigo sobre algumas questões pertinentes à alfabetização de surdos. Questões essas presentes em sua prática pedagógica. O diálogo agora seria em um curso planejado por mim para o ano seguinte. Convite aceito!

4.2 – O CURSO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

No início do mês de outubro, eu já podia prever o que eu teria como dados para construir as informações para a pesquisa ao final do ano – vultosas notas de campo, reflexões no diário de pesquisa, dezenas de horas de gravações em vídeo e fotografias. Todo esse material girava em torno das repetidas cenas da sala de aula representadas por atividades/tarefas com as mesmas posturas e tipos de interações de professora e alunos.

Então, elaborei um projeto de curso voltado para professores alfabetizadores de surdos e apresentei à EAPE. Para atender à formatação exigida, o curso seria de sessenta horas; sendo trinta e seis horas diretas e vinte e quatro horas indiretas.

Como a proposta do curso seria para o primeiro semestre do ano seguinte, não era possível saber em qual turno a Professora Lena faria sua coordenação. Para garantir a sua participação, tive que propor dois turnos de curso – matutino e vespertino. Na SEE/DF os professores participam de cursos nos horários de coordenação, a qual se dá no turno inverso a sua atuação em sala de aula.

Ao propor o curso, deixei claro que fazia parte do meu projeto de doutorado e que procederia com todas as recomendações éticas da pesquisa acadêmica.

O objetivo do curso seria levar contribuições da Sociolinguística Educacional para a formação continuada do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos, por acreditar que essa formação poderia promover a construção do conhecimento e favorecer a prática pedagógica dos professores cursistas.

Justifiquei a opção teórica com o interesse central da Sociolinguística Educacional pelas questões relacionadas à alfabetização e ao letramento dos grupos minoritários, e por constituir-se uma área de conhecimento já bastante consolidada, e cujo aporte teórico oferece subsídios relevantes para a formação de professores alfabetizadores em geral.

Expliquei que por muitos estudos e pesquisas que apontam para o baixo rendimento escolar de alunos surdos, e pela minha própria experiência de quase vinte anos de trabalho com esses alunos em fase inicial de escolarização e também formando professores e pesquisando em escolas públicas do Distrito Federal na área da surdez, constatava que os professores alfabetizadores de surdos necessitam apropriar-se de conteúdos e conceitos básicos de ancoragem da prática alfabetizadora e letradora, para além de conhecimento específico sobre a surdez. Para que a atual proposta de educação bilíngue para surdos, a qual defende a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita e/ou oral, como segunda língua, se efetivasse, seria necessário que o professor alfabetizador

estivesse instrumentalizado pelo conhecimento dos aspectos linguísticos envolvidos no processo de alfabetização.

Outra justificativa apresentada para a proposição do curso foi a constatação de que o currículo da formação inicial de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental não contempla a formação linguística. Ainda nesse sentido, os cursos de formação continuada voltados para a surdez centram-se em questões estritamente específicas, acarretando lacunas em sua formação pedagógica. Dessa forma, fazia-se necessário contribuir com a formação desses professores para que fossem capazes de promover efetivamente a educação bilíngue para surdos. Acrescentei ainda que com essa perspectiva eu esperava contribuir com a atuação pedagógica de professores formadores de surdos letrados, modificando assim, os baixos níveis de escolarização dessa população.

Nesse sentido, o curso que eu propunha atendia a uma proposta teórico-metodológica na perspectiva crítico-reflexiva. Em seu planejamento estava implícita a minha visão que saber Libras, conhecer a história da educação dos surdos, saber sobre etiologias e graus da surdez, leis e decretos na íntegra, não faz muita diferença, se não se usam tais conhecimentos para promover a apropriação de elementos culturais pelo aluno. Não deixo com isso de reconhecer a importância e o papel desse conhecimento na formação dos professores alfabetizadores de surdos. Mas não se pode perder de vista o ideário pedagógico necessário a qualquer prática educativa que tenha um norte a seguir.

Como exposto no capítulo 4 desta tese, repito, as aulas do curso - Alfabetização e letramento de surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional tiveram os seguintes temas trabalhados a cada encontro:

- 1- A Sociolinguística Educacional e uma Pedagogia Culturalmente Sensível
- 2- Construção da identidade do professor alfabetizador/letrador de surdos
- 3- O professor alfabetizador de surdos como agente pesquisador
- 4- Aquisição e aprendizagem de línguas (L1 e L2)
- 5- Educação bilíngue para surdos
- 6- Alfabetização e letramento
- 7- Porque trabalhar com textos nas séries iniciais da escolarização de surdos.
- 8- Leitura e escrita de surdos

9- Planejamento, metodologia e adaptações curriculares na alfabetização de surdos

10- O método Português por escrito

11- A avaliação de alunos surdos em início de escolarização

12- O tempo pedagógico na educação dos surdos/Encerramento.

Talvez não seja demais repetir, os temas das aulas foram pensados a partir de minhas reflexões orientadas pela teoria que sustenta esta tese - a Sociolinguística Educacional, de situações observadas por mim na sala de aula da Professora Lena. Jamais tive a intenção de tratar qualquer um dos temas abordados como uma *expert* do assunto, mas refletir junto com os professores a partir do conhecimento já construído, orientado pela Sociolinguística e que temos acesso; e, sobretudo da análise crítica das nossas práticas. Dessa forma, o curso representava para mim uma oportunidade de os professores refletirem sobre sua prática pedagógica em um espaço fora da sala de aula e em contato com uma abordagem teórica que se alicerça no princípio de uma Pedagogia Culturalmente Sensível. Os temas das aulas do curso serão discutidos na seção de análise dos registros reflexivos dos professores.

Como horas indiretas, propus aos professores cursistas que elaborassem registros reflexivos sobre os temas desenvolvidos em cada encontro e suas práticas pedagógicas. Ao final, cada um deles teria produzido dez textos, pois optei pela não produção de registros reflexivos para o 10º e 12º encontros.

Cada encontro do curso, com duração de três horas, foi sistematizado seguindo uma ordem de acontecimentos. Essa organização aconteceu da forma que discorro a seguir.

O primeiro momento permitia que os professores cursistas socializassem suas experiências de fazer o registro escrito, o qual era entregue a mim naquele momento. Era comum eles trazerem em suas falas conteúdos que me induziam a perguntar-lhes se tinham conseguido colocar aquilo no papel. E, quase sempre, obtinha respostas do tipo “é difícil a gente escrever essas coisas”. Sempre que isso acontecia, eu pedia permissão e anotava suas falas. Depois lia para o grupo e confirmava com o autor “foi isso mesmo que você falou?”. A complementaridade de ideias entre o texto oral e o escrito foi fundamental para as produções seguintes de quase todos os cursistas.

Com base no pensamento de Bakhtin (1992a, 1992b) que considera o texto escrito ou oral como a realidade do pensamento e das vivências, e, para ele, onde não há texto não há objeto de pesquisa; a textualidade dos encontros materializada nas vozes dos professores

cursistas, dos autores lidos e na minha voz imprimia o caráter dialógico por possibilitar relações de sentido entre nós e os temas abordados, ou seja, o conhecimento. Essa estratégia possibilitava maior interlocução entre os professores cursistas, e entre mim e eles, e nos constituía como sujeitos polifônicos¹⁹. Além do que, com essa dialogia certifiquei-me de que essa mesma estratégia era a pedra angular para o desvelamento dos desafios que a mim foram impostos: agregar conhecimentos da Sociolinguística Educacional à educação dos surdos e, ao mesmo tempo, compartilhar minhas elaborações com os professores cursistas para que refletissem sobre as mesmas e produzíssemos novas construções.

No segundo momento, eu apresentava o tema da aula que era sempre preparado com apresentações em *power point*. Inicialmente, tratava dos conceitos, situando-os historicamente, relacionando-os a seus principais estudiosos e suas contribuições para a educação do surdo. Observei uma postura, da maior parte dos professores cursistas, que se manteve do início ao final do curso – a valoração desse momento como o ponto central da aula, por isso copiavam. Copiavam precisamente os resumos ou esquemas de conteúdos dos *slides*. Anotações complementares, do que era falado, não eram registradas. Muitas vezes, propositadamente, eu lançava informações importantes, fora do foco da apresentação projetada. E percebi que o entendimento que predominava era que, se não estava escrito, não era importante. Justiça seja feita: tenho que ressaltar o interesse, participação e contribuição de algumas alunas em todos os momentos dos encontros. Essas alunas me procuravam nos intervalos para complementar suas anotações, ou mesmo para continuar o debate sobre o tema da aula.

A contribuição participativa de algumas dessas alunas também se manifestou no momento que denominei Cenas de sala de aula. Nesse momento, eu apresentava a forma como eu tinha observado aquele tema em uma sala de aula de surdos. Normalmente, era ilustrado com atividades feitas com os alunos da Fase I da pesquisa. A cada intenção minha de apresentar uma cena de sala de aula, negociava, reservadamente, com a Professora Lena, que em todos os momentos me deu a sua permissão para fazer a apresentação nas aulas do curso. Sempre tive o cuidado de preservar a identidade da professora e dos alunos, de modo que o pequeno grupo de professores cursistas da escola em que foi realizada a pesquisa comportou-se eticamente, mesmo quando o evento da Cena de sala de aula lhes era familiar, como a Oficina de Libras, realizada pela Professora Lena em parceria com a professora cursista T5F. Em um curso que objetivava promover a atitude crítica (CHAUÍ, 2010) como o proposto, o

¹⁹ Em Bakhtin, a linguagem do sujeito é estruturada e estruturante pela e da linguagem do Outro.

que tínhamos de “material” para refletir deveria ser utilizado. Em outras palavras, eventos que exemplificavam uma forma adequada de trabalho e eventos que exemplificavam uma forma de trabalho que merecia ser repensada tinham o mesmo valor.

Certa vez, apresentei como Cena de sala de aula um relato de quando comecei a trabalhar com surdos. Eu trabalhava com a “fala” dos alunos de uma professora de classe de alfabetização. O meu atendimento era individual e o tempo de duração variava de vinte e cinco a trinta minutos. O primeiro aluno que ia para o meu atendimento levava o bilhete da professora com as palavras que iria trabalhar naquele dia, para atender ao fonema trabalhado na semana. E citei como exemplo a palavra “pua”, que na cartilha que também orientava o trabalho com alunos surdos à época e que era usada pela professora aparecia para representar a família do /p/: pa pe pi po pu - pua. Ao falar que a minha dificuldade para ressignificar aquela palavra para os alunos partia da minha própria ausência de contextualização daquele objeto, e, por isso, o trabalho com aquela palavra foi um trabalho mecânico, a professora cursista, T5F, tomou o piso da palavra. E, para minha surpresa e um inexplicável conforto, a professora fez a negociação de sentido com a palavra “pua” ao relatar sua experiência de vida no interior da Bahia. Para ela e para os alunos surdos ou ouvintes situados no contexto da sua vivência, a palavra “pua” não causaria nenhum estranhamento em suas salas de aula.

Logo nos nossos primeiros encontros, o espaço/tempo da Cena de sala de aula foi aberto a todos os professores cursistas para que apresentassem recortes de suas práticas pedagógicas. Para isso, ao final de cada aula eu anunciava o tema da aula seguinte e sondava a possibilidade de alguém apresentar um episódio do seu trabalho. Pelo menos quatro alunas fizeram exposições, as quais enriqueceram nossos encontros. Suas apresentações versaram sobre formas positivas do trabalho. Algumas vezes, o reconhecimento de que deveria haver alguma transformação em determinadas formas de trabalho também foi exposto, oralmente, por algumas alunas, apontando uma nova compreensão a partir das nossas aulas.

Sempre busquei manter um contato individual em cada encontro com a Professora Lena, ainda que brevemente, para que não fosse desvelado ao grupo que ela era a minha principal colaboradora da pesquisa. Nesses momentos, encorajava-a a fazer uso do espaço da Cena de sala de aula, para que mostrasse algum episódio da sua prática com a sua turma atual. Mas ela nunca se dispôs a isso até o dia do nosso último encontro quando, em parceria com um professor cursista, apresentaram sua Caixa Matemática – material que estavam confeccionando com jogos para um curso que fariam durante todo aquele ano letivo. O

objetivo da Cena de sala de aula era possibilitar aos professores cursistas modos de fazer de ser pesquisador da sua própria prática.

O momento seguinte dos nossos encontros foi pensado a partir da dificuldade observada com relação à leitura da minha colaboradora de pesquisa. Para cada aula, eu selecionava um texto que abordasse o tema da aula e a surdez, para ser lido individualmente no tempo de quinze a vinte minutos. Os professores cursistas recebiam uma cópia e se acomodavam na sala ou no espaço externo para a realização da leitura. Após um pequeno intervalo, fazíamos a discussão do texto. O objetivo de incluir a leitura em cada encontro era beneficiar duplamente o professor cursista: agregar conhecimento e desenvolver o hábito da leitura e da reflexão sobre o que leu. O uso de estratégias de leitura e de escrita no curso possibilitou-me maior aproximação com as práticas docentes dos professores cursistas. No entendimento de Andrade (2007), a experiência particular de leitor do professor é fundamental para que ele possa se situar “num mundo que é balizado por locais de saber” (p. 12). Cada encontro era encerrado com algumas questões para orientar a escrita do registro reflexivo que deveria ser entregue no encontro seguinte.

A rotina presente em cada encontro, seguindo os momentos planejados, foi decisiva para que o planejamento e objetivo geral do curso fossem cumpridos. Ela fez parte do currículo oculto na minha prática pedagógica. Em nenhum momento foi posta em evidência como uma habilidade a ser desenvolvida com aquele grupo de professores cursistas, mas foi perseguida na minha intencionalidade.

Para o décimo encontro do curso fui honrada com a solicitude da Professora Daniele Grannier, da Universidade de Brasília, em contribuir com a construção do nosso conhecimento. E assim apresentei os professores cursistas com a sua presença e das suas alunas Margot e Noriko. A ideia de a Professora Daniele dar uma aula no curso nasceu na ocasião, da qualificação do meu projeto de tese de doutorado, de cuja banca examinadora ela participou. Na ocasião apresentei parte das informações construídas na primeira fase da pesquisa como justificativa para oferecer o curso, cujo projeto já fazia parte do meu texto de qualificação e também já havia sido aprovado pela EAPE. A professora Daniele ao defender que os professores de surdos necessitam de um método para aplicar, ofereceu gentilmente o seu método para o curso. Então, disponibilizei um encontro do curso para que ela apresentasse o seu método para os professores. Mesmo não sendo a Sociolinguística sua principal área de pesquisa, pois ela se volta mais para os aspectos funcionais da língua e da linguagem, a anunciada participação colaborativa da professora Danielle gerou expectativas nos professores

cursistas. Toda a aula foi dedicada à apresentação do Método Português por Escrito aos professores cursistas. Além da minuciosa apresentação pela própria mentora do método, algumas de suas publicações também foram, gentilmente, repassadas aos professores cursistas. A sua proposta também passou a constar no referencial teórico desta tese como exemplo de método de ensino de L2 para surdos.

Desse encontro não solicitei registro reflexivo por compreender que as reflexões dos professores sobre o método apresentado não constituiria uma análise produtiva, uma vez que os registros refletem o fazer pedagógico dos professores cursistas com os temas abordados. A importância de os professores conhecerem um método de ensino de segunda língua específico para surdos dá-se pela conscientização de que uma prática crítica e criativa dá-se também na articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias (SOARES, 2005).

Com a inclusão da participação da Professora Daniele Grannier em um dos encontros do curso, houve a necessidade de uma adaptação no projeto apresentado à EAPE. Dessa forma, o tema Letramento Matemático foi desenvolvido em um tópico no encontro sobre Letramento.

O fato de ser o curso oferecido para duas turmas e em dois turnos possibilitou-me, de certa forma, outro tipo de imersão etnográfica naquela comunidade. Devido ao seu significado para mim, e também por ter ilustrado uma das aulas sobre alfabetização e letramento, resolvi descrevê-la em minha tese.

Sempre que terminava a aula do turno matutino eu fazia uma rápida refeição e dirigia-me à igreja que ficava nas proximidades da Delegacia Regional de Ensino, onde o curso era realizado. Nas três primeiras semanas, o silêncio conduzia a minha oração silenciosa e de mais duas ou três pessoas.

Ao chegar na igreja, na quarta semana, encontrei o Santíssimo Sacramento exposto. O sentimento que tive foi de reencontro – mais ainda, Ele teria ido ao meu encontro. A adoração diária faz parte da minha vida já há algum tempo, e nas últimas quintas-feiras estive impossibilitada de fazê-la, por sair muito cedo de casa e voltar ao anoitecer, para ministrar o curso para os professores.

À companhia do Santíssimo, agregava-se agora a presença de um grupo de sete a nove idosas senhoras. Cada uma delas tinha às mãos um livreto para conduzir o momento de adoração que era intercalado com o refrão de um hino de louvor que todas elas tinham memorizado. Eu não sabia a letra de cor, mas o reconhecia pela memória da infância nas cantilenas na igreja de Carolina, minha cidade, no interior do Maranhão.

O ritmo da leitura das minhas companheiras adoradoras fez-me sair do foco da adoração. Passei a observar suas competências leitoras – a soletração marcava a leitura de quase todas as que liam. A aparentemente mais nova delas apenas se embaraçava com palavras grandes, como “copiosamente” e “benignamente”. Observei ainda que três senhoras não participavam da leitura; nem individualmente, nem quando todos juntos, deveriam ler em coro. Duas delas conservavam o livro fechado no colo. A outra mantinha-o aberto, mas não o seguia.

O fato de observar que esse grupo não fazia uso do livro fez-me pedi-lo emprestado à que eu me sentara ao lado. Depois de localizar e acompanhar o rito por certo tempo, tomei parte da leitura. Pude observar que a nova voz provocou certo estranhamento pelo virar de cabeças para trás, logo no início.

Minha leitura foi monitorada – a voz, as pausas. Nada de engolir palavras, como vem acontecendo ultimamente devido ao volume de leituras que tenho que fazer diariamente.

“Pode continuar (a ler) mais um pouco” e “Nós tava esperando você pra começar” foram expressões que me trouxeram o sentimento de aprovação pelo grupo, no qual entrei sem me apresentar e também saí sem me despedir. O tempo não me permitiu experimentar essas regras sociais com aquele grupo. O meu tempo pedagógico me fazia chegar atrasada e sair mais cedo do momento de adoração. Mas sempre antes de sair tinha o cuidado de me dirigir, em voz baixa, quase sussurrando a quem estava do meu lado um “Tenho que ir,” para ouvir no mesmo tom de voz “Vá com Deus, filha!”. E então eu voltava para dar a aula para a segunda turma de professores, da qual fazia parte a Professora Lena.

A justificativa de essa experiência ser levada para o curso se deu por eu compreendê-la como um exemplo autêntico de uso social da leitura, e com ela poder explicitar ainda mais o conceito de letramento para os professores.

Outra ótica de análise também pode ser agregada. A minha leitura monitorada pode ser compreendida como um evento de mediação permeado por uma Pedagogia Culturalmente Sensível a características daquele grupo. O fato de não ser soletrada, fragmentada facilitava a compreensão dos participantes daquele evento e, por isso teve a aceitação de todos.

No início dessa segunda fase desta pesquisa, precisei fazer, ainda que sutilmente, alguma intervenção quanto à característica marcante da fala da professora Lena. Era quando nas primeiras aulas do curso ela falava quase compulsivamente para o seu colega de trabalho, que se sentava sempre ao seu lado. Nessa ocasião, solicitei-lhe que participasse do debate com todo o grupo. No momento, ela justificou que estava apenas conversando sobre a sua escola e

que não se tratava de nada importante. Outras vezes brinquei dizendo que iria trocar as crianças de lugar. Com o tempo, observei que houve certa ponderação da sua parte no decorrer do curso. Em outros momentos, solicitei sua opinião sobre os temas das aulas e também sobre a opinião de outros colegas, buscando sempre atribuir um caráter dialógico às discussões.

Devo ressaltar que no início do ano letivo estive na escola da pesquisa e convidei pessoalmente cada um dos professores que estavam trabalhando com os alunos que observei na sala da Professora Lena, no ano anterior, a fazerem o curso. O convite foi aceito por todos. Posteriormente, uma das professoras procurou-me pessoalmente para justificar a sua ausência no curso devido ao estágio adiantado de sua gravidez. Com relação a esse fato, a minha intenção de beneficiar os seus alunos com a formação dos seus professores não foi prejudicada, pois a professora intérprete da sua sala também era uma das cursistas.

A professora Lena frequentou o curso regularmente e fez seus registros reflexivos sobre os temas trabalhados, mesmo quando não esteve presente às aulas. Nas ocasiões em que faltou, apresentou-me, posteriormente, os atestados médicos para justificar suas três faltas. Ela estava no início da sua segunda gravidez. Seu aspecto físico era de muito abatimento e isso me sensibilizou profundamente.

A seguir, na terceira seção deste capítulo, apresento as categorias geradas a partir das observações no decorrer da pesquisa na sala de aula, assim como outros eventos que não representam exemplos de atividades pedagógicas, que é o foco do meu olhar, mas que marcaram, significativamente, esta pesquisa do ponto de vista etnográfico. Isso me permitiu lançar um olhar ampliando minhas possibilidades de interpretação da realidade observada. Apresento também alguns episódios que representam a minha interação com os alunos por compreendê-los como possibilidades de exemplificar situações de promoção de aprendizagens.

Na sequência, apresento os resultados do trabalho realizado na segunda fase da pesquisa, ou seja, no curso de formação de professores, por meio de fragmentos de seus registros reflexivos escritos e de suas narrativas orais.

Para a análise desses documentos privilegiei as produções da professora Lena, por ela ser o sujeito principal dessa pesquisa e por ter sido quem me provocou, no sentido de me fazer pensar no curso como possibilidade de desnaturalizar suas práticas e imprimir a reflexão e atitude crítica no seu fazer pedagógico. Provocação que me propiciou momentos férteis de aprendizagens.

Elegi também produções orais e fragmentos de registros reflexivos de outros professores cursistas por perceber que as trocas de experiências foram importantes veículos de construção conjunta de conhecimento.

Certamente, eu poderia fazer a análise das duas fases da pesquisa de maneira que demarcasse mais claramente uma e outra fase. Justifico a opção feita pela intenção de evidenciar a continuidade de minhas ações para alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, para mim, a segunda fase da pesquisa caracteriza-se como consequência da primeira. E uma não representa em si um fenômeno estanque, separado do outro, mas fazem parte do mesmo processo, respeitando seus contextos - objetivos, método, tempo, espaço físico e sujeitos que compuseram uma e outra fase. A integração, aqui explicitada, não representou para mim um desafio metodológico a ser vencido. Apenas fui conduzida pelos caminhos que o aporte teórico-metodológico adotado me apontou.

O caminho escolhido para a análise, portanto, foi a intertextualidade que se configura a partir das vozes dos autores nos quais me apoio para interpretar as informações selecionadas, à luz do que a Sociolinguística Educacional propõe para uma Pedagogia Culturalmente Sensível.

Buscando responder à questão geral da pesquisa: **Como a Sociolinguística Educacional pode contribuir com a formação continuada de professores, a fim de elevar os níveis de alfabetização/letramento de surdos que ainda se revelam muito baixos?** e para nortear a organização dos dados, realizo procedimento sistematizado por Bortoni-Ricardo (2005; 2008) que vem sendo adotado nos estudos sobre a Sociolinguística Educacional de cunho etnográfico. Para isso, retomo as asserções elaboradas para esta pesquisa e, a partir de cada categoria criada por mim, apresento e discuto os eventos.

Pelo fato de os dados serem recorrentes, tanto na primeira como na segunda fase da pesquisa, selecionei dentro do vasto material obtido aqueles que melhor representam o evento pela sua clareza na forma do registro. Merece esclarecer que essa postura se dá pela tentativa de ser o menos prolixa possível. Contudo, alguns eventos que considero importantes, mas que devido ao redirecionamento ou ajustes dos objetivos da pesquisa não se relacionam diretamente com as suas asserções, aparecerão eventualmente em algumas discussões por caracterizarem a minha intenção colaborativa enquanto pesquisadora.

4.3 – RELAÇÃO ASSERÇÕES E CATEGORIAS

4.3.1 – Metodologias e estratégias pedagógicas que integrem conhecimento teórico à prática favorecem a elaboração de atividades para a alfabetização/letramento de alunos surdos.

Por serem as atividades pedagógicas do professor(a) um conjunto de ações intencionais, conscientes e voltadas para um determinado objetivo com os seus alunos, é esperado que haja pertinência e relações entre o que ele(a) propõe e o seu conhecimento teórico-metodológico que orienta seu trabalho.

Para essa asserção postulada, nas minhas observações procurei relacionar as atividades com uma possível diretriz metodológica utilizada pela professora.

4.3.1.1 – Categoria I - Ênfase na cópia de tarefas do quadro

Episódio 1: Tarefa sobre verbo

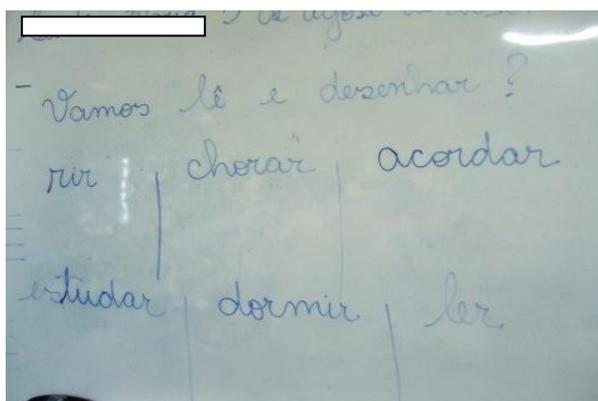


Figura 1

Excerto 9 (Diário de Pesquisa em (05/08/2010))

[A professora inicia a aula escrevendo a data no quadro e em seguida a atividade que os alunos devem copiar em seus cadernos. Eles transcrevem em ritmos diferentes e o tempo gasto por cada um não corresponde às suas reais dificuldades. A professora está atendendo a um componente curricular – verbo. No entanto, a estratégia utilizada não se diferencia de outro componente. A língua é ensinada de forma fragmentada. Apesar de o comando escrito pela professora sugerir a leitura, isso só foi feito por Daniel, que já lê quase tudo e tem autonomia na realização das tarefas. A professora recomendou a ele que fizesse a letra bonita. Antes de iniciar a cópia do exercício, o menino chamou a professora para que

traçasse as linhas no seu caderno. A Professora Lena me falou da dificuldade de o aluno escrever no caderno comum devido a seu comprometimento motor. A atenção da professora a aspectos peculiares desse aluno, providenciando caderno sem pautas e lápis mais grosso, merece ser reconhecida e valorizada. Mas, ao mesmo tempo, o menino sentado de costas para o quadro copia toda a tarefa fazendo movimento de rotação. Os demais, Carolina, Glorinha e Caio, copiaram suas tarefas, mas esperaram pela professora para respondê-la.

Nesse dia intervim pedindo que Daniel sentasse em outra mesa, o que foi prontamente atendido pelo aluno. Outras vezes, girei a carteira do aluno, mas os lugares de cada um se mantiveram até o final do ano, inclusive o de Daniel. Gina também sentava-se em posição correspondente à de Daniel na outra extremidade da sequência de carteiras. A escrita dos alunos é essencialmente a cópia do que a professora escreveu no quadro. Ao me aproximar de Glorinha e pedir que lesse cada palavra, a menina apontava para a palavra no quadro. Não houve uma apropriação do conceito de verbo pela aluna, sua escrita foi mecânica. Assim como o foi para os demais. E, para Daniel, pouco acrescentou de conhecimento. O menino me falou oralmente cada uma das palavras copiadas fazendo simultaneamente o sinal correspondente. A forma como as representou, por meio do desenho, variou apenas para a ação de dormir, em que a figura representada verticalmente nas demais ações, estava na posição horizontal. Foi apenas uma cópia. É assim que o aluno surdo participa do mundo da escrita, copiando.]

Episódio 2: A cópia: a professora escreve no quadro e os alunos copiam no caderno

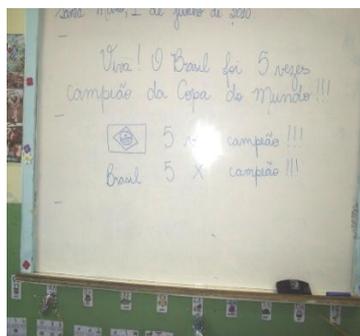


Figura 2

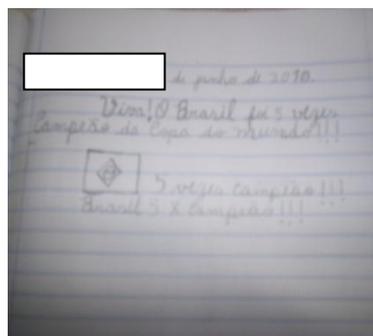


Figura 3

Excerto 10 (Diário de pesquisa em 02/06/2010)

[Esse episódio, com a tarefa exemplificada acima, ratifica a centralidade que a cópia ocupa na sala de aula. Mesmo quando o tema é interessante para os alunos, na hora da

produção do texto escrito (o que aconteceu após uma observação feita por mim sobre a ausência de texto nas aulas), é a produção da professora que prevalece. E novamente os alunos copiam. Os alunos não participaram da construção do texto e a produção textual coletiva foi inexistente. Após a cópia dos alunos, a professora fez a leitura usando o português sinalizado, relacionou o texto com a multiplicação e eles pintaram a bandeira. Isso é uma queixa comum das salas inclusivas, e já se anuncia em uma sala exclusiva para surdos.]

Episódio 3: A Aula de Matemática

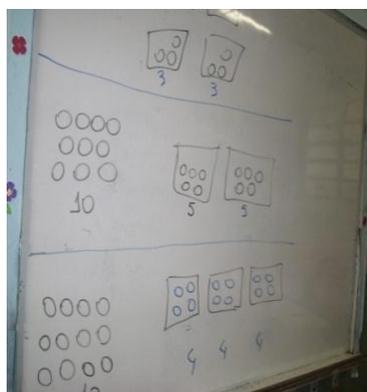


Figura 4

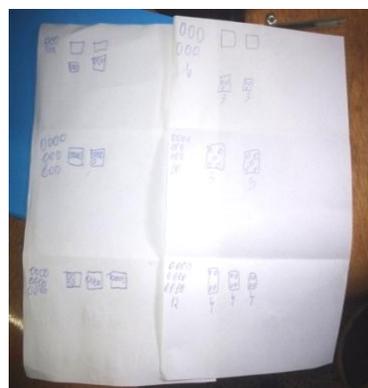


Figura 5

Excerto 11 (Nota de campo: 09/06/2010)

[A atenção mínima dada ao letramento matemático foi um dos pontos discutidos hoje com a professora. Ela reconhece que trabalha muito pouco com matemática e diz que não foi “preparada para trabalhar com isso do jeito que elas querem”, referindo-se às coordenadoras.

A cópia continua sendo o meio como os alunos se relacionam com o componente curricular. A professora fez no quadro um esquema para explicar a multiplicação, por meio do português sinalizado explicou aos alunos e eles copiaram no papel que foi colado em seus cadernos.]

Discussão:

Esses três episódios retratam o arquétipo de atuação dos sujeitos surdos no cotidiano escolar. A professora passa a tarefa no quadro; os alunos surdos copiam no caderno e fazem a tarefa.

É difícil reconhecer o lugar da leitura na sala de aula da Professora Lena. A escrita predomina para ser decodificada mecanicamente por meio de exercícios de cópia. Com esse tipo de estratégia, todos os alunos têm prejuízos nos seus processos de aprendizagem. São as mesmas atividades e as mesmas explicações para os cinco alunos com níveis tão díspares de competências. O espaço que a cópia ocupa na prática pedagógica da professora reflete o seu não reconhecimento da capacidade de elaboração dos seus alunos.

Para Olson (1997), não se pode conceber o domínio da escrita como a capacidade de reconhecer símbolos ou decodificar letras, associando-as a sons ou palavras. A escrita, para o autor, envolve outros recursos intelectuais e deve ser usada em todas as possibilidades, para que o seu uso implique procedimentos que permitam ao sujeito agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e sobre si próprio.

As duas alunas surdas, Carolina e Glorinha, necessitariam de experimentar a língua de sinais como o principal canal linguístico nos seus processos de aprendizagem. A maneira como elas se apropriam do “conteúdo” é muito rasa. E essa superficialidade não lhes garante a construção de conhecimento porque o repertório linguístico que medeia seus processos não é suficiente para lhes prover condições cognitivas que permitam estabelecer relações, comparar, negociar sentidos, enfim, agir sobre a linguagem como defende Olson.

A professora usa sinais-chave à medida que fala oralmente. E a forma como o português é falado também é fragmentada em frases reduzidas. A escrita, por sua vez, também é trabalhada de forma fragmentada em palavras soltas e descontextualizadas. Existe uma perpetuação do trabalho inicial com a escrita, o qual se detém na forma física das letras e das palavras.

A principal competência esperada dos alunos nesse tipo de tarefa é que sejam capazes de reproduzir em seus cadernos o que está no quadro. E quando lhes é solicitado algo mais, é o desenho e a pintura que aparecem. Ou seja, os alunos não são impelidos a participar da construção do conhecimento.

Sobre a minimização do conteúdo, Vygotsky (1997) já fazia críticas ao evidenciá-las nas escolas especiais de sua época. Para o autor, as atividades executadas pelos alunos nesse tipo de escola não promoviam nenhum desenvolvimento. No caso da surdez, e aqui especificamente em que a turma pesquisada é formada por duas alunas surdas e três alunos

parcialmente surdos, não existem limitações cognitivas desses alunos que os impeçam de se relacionar produtivamente com a escrita. Os episódios relatados deixam em evidência que a forma passiva de lidarem com esse recurso semiótico advém das (im)possibilidades que lhes são oferecidas na escola.

A matemática está presente na vida dos alunos e eles demonstram ter esse entendimento. Exemplo disso é o ocorrido quando a professora copiava no quadro e os alunos em seus respectivos cadernos, a atividade descrita no episódio 2. Caio, de repente, perguntou: Tia, em 2014, eu vou ter quantos anos? A professora, escrevendo no quadro perguntou ao menino: Agora, 2010, você tem quantos? Ele respondeu: Doze. A professora dirigiu-se ao canto do quadro e escreveu em coluna: $2010 = 12$; $2011 = 13$; $2012 = 14$; $2013 = 15$; $2014 = 16$. À medida que escrevia, falava oralmente o ano e a respectiva idade. Ao final, ela falou: Dezesesseis anos! Ele repetiu sorrindo: Dezesesseis anos! A professora voltou a copiar no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos.

Em relatório da professora pode ser lido que o aluno Caio tem dificuldade para interpretar situações problema, sendo que ela não trabalha com essa perspectiva. O trabalho com matemática é feito apenas com cálculos que não são utilizados em outras situações. Além do que o trabalho com esse componente curricular acontecia esporadicamente. A dificuldade de Caio com alguns referenciais curriculares pode ser entendida como a sua resposta pessoal e ativa de se negar a participar de um contexto escolar que não valoriza suas potencialidades.

Quando o aluno pergunta quantos anos ele terá em 2014, essa indagação traz consigo uma série de informações que o aluno tem sobre a situação problema que é sua motivação naquele momento. Além de o aluno ter o conhecimento implícito das variáveis da sua questão, a sua idade e o tempo que falta para a Copa do Mundo no Brasil, sabe também que ele não tem a posse das ferramentas culturais para ele ter autonomia na imaginação que lhe é própria.

No mesmo relatório pode ser lido que o aluno resolve operações de adição, subtração e multiplicação. Como citado anteriormente, a professora perde a oportunidade de viabilizar a interação e a coconstrução do conhecimento entre os pares a partir do interesse e da situação problema trazida pelo aluno. No momento em que Caio apresenta a sua situação problema à sua professora, está agindo sobre a sua realidade e tentando, ainda que inconscientemente, mobilizar conceitos²⁰ prévios, o que, para Muniz (2004), poderia se constituir no passo inicial

²⁰Para Muniz (2004) um conceito é propriedade do sujeito, validado pelo indivíduo ao longo de suas experiências de vida, em suas ações efetivas de resolver problemas. Os conceitos são estruturas fundantes das ações do indivíduo e de sua forma de pensar.

para lançar as bases do conhecimento. O mesmo autor (2006) argumenta que em seus estudos recentes crianças consideradas em situação de dificuldade na aprendizagem da matemática apresentam um potencial surpreendente na produção de atividades matemáticas. Mas essa produção não é considerada pela escola como produção matemática e, portanto, é negado esse conhecimento como instrumento da educação matemática nas séries iniciais.

4.3.1.2- Categoria II - A centralidade no léxico

Episódio 1: Acróstico & Cia.



Figura 6



Figura 7



Figura 8

Excerto 12 (Nota de campo: 17/08/2010)

[Varia o estilo: cruzadinha, caça palavras, acróstico, etc. Mas as palavras retiradas dos exercícios são vazias de significado para os alunos. O tempo da aula de hoje (tirando o lanche e o recreio) foi dedicado à tarefa do Acróstico e apenas Daniel conseguiu terminar. As palavras verticais foram escritas pela professora no quadro. Ela estava muito motivada e os meninos, inicialmente, também se interessaram pela tarefa. As palavras VESTIDO, VACA, ÁRVORE e BARCO já faziam parte do vocabulário de todos. As palavras NUVEM, VELA e LUVA apenas Daniel sabia ou, pelo menos, foi o único que demonstrou saber. O processo da escrita das palavras pela professora foi relatado com os alunos, os quais procuraram os respectivos sinais nos dicionários. As palavras escritas a partir da letra inicial e já representada na palavra vertical foram copiadas de outros exercícios no próprio caderno e de palavras que acompanham as letras do alfabeto em fichas fixadas na parede. Poucas

foram as palavras de suas tarefas que cada aluno leu para mim. Daniel, ao ler POLVO, me disse: “é do mar, tia, eu não sei não”.]

Episódio 2: A “cola” de Carolina

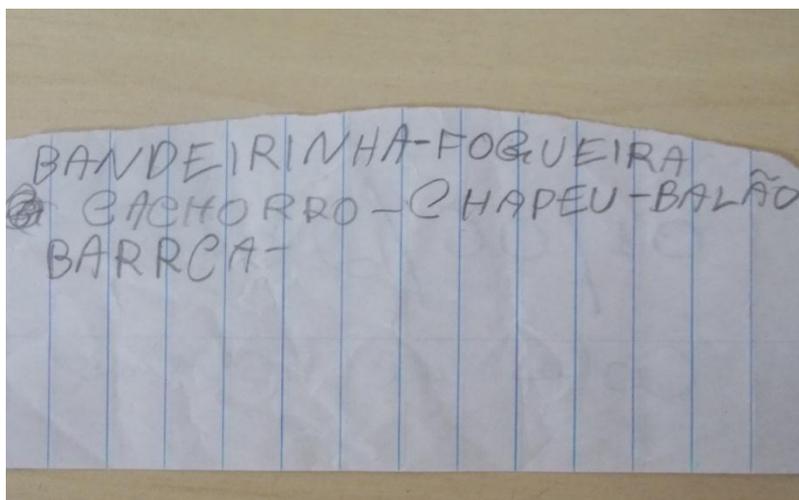


Figura 9

Excerto 13 (Nota de Campo: 01/06/2010)

[O cartaz sobre festa junina está virado no chão. Os alunos estão fazendo uma prova. As dificuldades deles são as mesmas. Apenas Daniel trabalha de forma independente, mas pergunta o que é para fazer quando muda de questão. A professora trabalha com os demais alunos em um grupo de quatro e os ajuda a responder a prova. A cópia das respostas de outras provas é a estratégia usada por Glorinha. A professora Lena entregou a mim a cola que Carolina fez quando soube que ia fazer prova. A menina já sabe o que a professora espera de seus alunos.]

Episódio 3: O uso do dicionário



Figura 10

Excerto 14 (Diário de Pesquisa: 20/10/2010)

[[...] O dicionário é um passatempo para os alunos. E eles sabem disso e jogam com isso... São espertos! Mas a professora Lena parece não perceber, mesmo quando demonstro minha opinião para ela.

São dois dicionários na sala. Um volume de A a L e o outro de M a Z. Existe disputa pelos volumes. Quando o aluno que está esperando a sua vez para usá-lo, tenta ter a posse do dicionário, o outro o segura, finge que está usando e assim o tempo passa. Algumas vezes, é utilizado por duplas ou trios negociados entre eles, mas quando isso acontece o fator tempo também é duplicado ou triplicado com brigas, brincadeiras e outras formas de dispersão.

O dicionário pode ser um excelente e até necessário recurso didático, porém os alunos ainda não têm competências para usá-lo de modo a beneficiar de maneira significativa seus processos de aprendizagem. O sinal pesquisado no dicionário é a forma como os alunos se apropriam dos sinais, mas isso fragmenta o processo. O tempo que gastam procurando o sinal de uma palavra é muito longo. Até mais de dez minutos! Entre paradas em outros sinais, brincadeiras, etc, às vezes desistem ou esquecem de procurar o sinal. Em uma situação dessas (em 24/05), pensei que pudessem ter esquecido qual sinal estavam procurando. Mas, ao me aproximar de Carolina e Caio, que em dupla procuravam o sinal de

“osso” e “buraco”, constatei que os dois, como se estivessem consultando o dicionário, tinham mudado o foco. Caio contava para a menina que seu pai tinha jogado sua cachorra na rua. Quando perguntei sobre os sinais, Carolina disse que já sabia e já tinha ensinado para o Caio.]

Discussão:

O trabalho com palavras soltas faz parte de um ritual que se repete nas atividades no dia a dia da sala de aula da professora Lena. Para contemplar a relação: palavra escrita/desenho/sinal pesquisado no dicionário, uma única tarefa consome todo o tempo pedagógico do dia de aula, fato que, impreterivelmente, leva os alunos ao desinteresse pela atividade.

No dizer de Franchi (2006), cada professor tem sua história pessoal, habilidades, talentos próprios, modos de relacionar-se que respondem melhor a suas iniciativas. Da mesma forma, os alunos com suas realidades social, pessoal e linguística respondem de determinadas formas às situações que lhe são propostas no cotidiano da sala de aula. No caso dos sujeitos da pesquisa, a continuidade das ações da professora e dos alunos, com relação ao fazer pedagógico, torna-se previsível de tal forma que a aluna deduz que o que lhe será pedido na prova serão palavras, por isso, antes que a professora retire o cartaz da parede, ela copia as palavras do cartaz.

A iniciativa da professora de separar Daniel e agrupar os quatro alunos pode ser entendida como uma tentativa de homogeneização a partir dos ritmos e desempenhos dos alunos, para facilitar a didática empreendida na explicação e resolução das questões da prova.

O fato de Glorinha esperar um dos colegas escrever a resposta para ela copiar, atitude própria do comportamento da aluna na sala de aula, evidencia que a mediação da professora com o grupo não foi eficiente a ponto de conferir-lhe autonomia na escrita da resposta.

A ausência do pensar sobre o que fazem e de fazer algo com o que aprendem, durante as aulas, obriga a professora a responder a prova, elaborada por ela para atender a uma exigência da escola, e dar a resposta para os alunos. Esse procedimento fez-me pensar sobre o sentido de uma prova nessa circunstância, em que a resposta como resultado final não faz parte de um processo de elaboração dos alunos. Quanto à independência e desempenho de Daniel na realização da prova, tenho que pontuar que, dos cinco alunos da professora Lena, ele é o único que frequenta assiduamente, duas vezes por semana, o Atendimento Educacional

Especializado, onde tem reforço escolar em instituição conveniada com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada a 26 km de distância do local onde mora e estuda.

O aproveitamento dos diferentes níveis de competências escolares dos alunos não tem espaço em uma prática pedagógica que se atém à uniformidade do trabalho do professor. Ora, se a professora separa os alunos porque reconhece suas diferenças, por que então não elaborou provas com diferentes graus de dificuldade para atender às competências dos alunos perante os componentes curriculares?

A necessidade que a professora teve de se ajustar para trabalhar no momento da prova com a maioria de sua turma parece não ter provocado nenhuma reflexão mais séria sobre a condução de sua prática pedagógica com aquela turma.

A forma como o dicionário é usado fragmenta mais ainda o processo de aprendizado da língua escrita e da língua de sinais pelos alunos. As ações estanques de copiar a palavra, desenhar, buscar o sinal no dicionário condiciona os alunos a cumprirem suas tarefas sem envolvimento com a linguagem, como mostra o evento relatado no episódio 3. No caso, um exemplo de rompimento com a dinâmica estabelecida pela professora. Por meio de uma interação dialógica, os dois alunos se apropriaram do conhecimento prévio sem usar o dicionário e passaram a conversar sobre o que lhes interessava.

Os procedimentos usados pela professora se mantêm por todo o ano letivo. E em alguns momentos revelam a ausência de reflexão sobre a relação entre sua postura pedagógica e as competências dos seus alunos. É o caso da tarefa (Figura 8) realizada no final do mês de outubro, a qual consiste na organização das letras para a formação de palavras como bule, bico (chupeta), tucano e outras. A tarefa realizada pelos alunos permite-me entender que as estratégias utilizadas pela professora não impulsionaram o desenvolvimento de novas competências no decorrer de todo o ano letivo.

Não se pode desmerecer a preocupação da professora com a aquisição do vocabulário por seus alunos. O problema é que a palavra em uma perspectiva descontextualizada se torna desprovida de sentido. Outro agravante da situação é o volume de palavras que são copiadas pelos alunos e não fazem parte dos contextos de suas vidas, e a forma como são trabalhadas não garante a apropriação do vocábulo pelo aluno.

As reflexões de Antunes (2009) contribuem para que o professor alfabetizador de surdos repense suas estratégias. A autora pontua que é necessário “considerar as unidades do léxico, não como unidades da língua, ou unidades do dicionário, um repertório em estoque; mas como unidades de texto, peças com que se constrói a materialidade significativa posta em

superfície” (p.144). Com essa concepção, o professor alfabetizador tem possibilidades de fazer imergir as primeiras construções textuais (escritas) coproduzidas e contextualizadas por seus alunos, mesmo sendo o professor, inicialmente, o escriba (FRANCHI, 2006). A autora recomenda que o professor assumira esse papel devido às limitações de razões técnicas, quando os alunos ainda não têm nenhum domínio do código escrito.

No caso dos alunos da Professora Lena, todos já passaram dessa fase. Ricas hipóteses de construção da escrita podem ser observadas, ainda que apenas na escrita de palavras para nomear objetos. Dentre os exemplos que me ocorrem no momento, cito a hipótese de Gina para preencher os espaços da cruzadinha correspondente à figura do chapéu. A aluna escreveu “xarpeu”. Sua construção em nada comprometeria o entendimento de um leitor para saber a qual objeto a aluna estava se referindo. Além do que, a forma como escreveu a palavra diz muito do seu conhecimento da escrita da língua portuguesa. Por ter muito resíduo auditivo, a aluna já tinha a informação que /ch/ e /x/ podem ter sons iguais. A colocação do “r” no final da primeira sílaba também revela o conhecimento da aluna sobre uma das funções dessa letra na formação de palavras. Hipóteses como a de Gina só não foram observadas na escrita de Glorinha, já que essa aluna apenas copiava, ou do quadro ou do caderno dos colegas.

O trabalho de alfabetização focado no aprendizado da escrita de palavras descontextualizadas inviabiliza a credibilidade e eficácia metodológica, porque

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da sua ação (FREIRE, 1979, p.38).

Bakhtin (1992a) também destaca o papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação do seu meio social, ou seja, para o autor, a língua não é algo que possa ser transmitida mecanicamente do adulto para a criança. Para ele, não aprendemos a língua, “ a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos durante a comunicação verbal viva, que se efetua entre os indivíduos que nos rodeiam” (p. 301). Disso pode-se depreender que o aluno surdo também precisa vivenciar experiências linguísticas autênticas, mesmo quando essas línguas são aprendidas por ele em situações formais.

4.3.1.3 – Categoria III - Atividades pouco adequadas

Episódio 1: Tarefas de blogs, sites e livros de inglês

Excerto 15 (Diário de pesquisa: 17/11/2010)

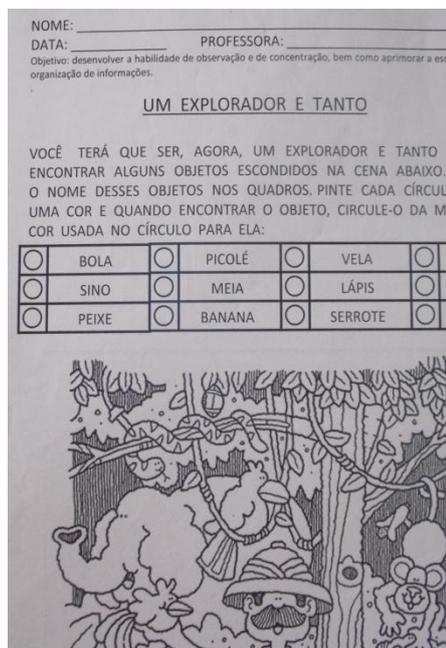


Figura 11



Figura 12

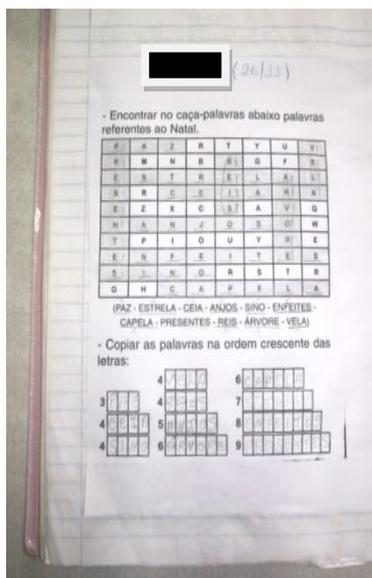


Figura 13

[O uso de atividades prontas retiradas de blogs ou recortadas de livros ou sites de inglês não favorecem o aprendizado dos alunos. Os alunos surdos já não usam livro didático

de Português porque devem aprender o português como segunda língua. Porém, essas atividades continuam centradas no léxico e na maioria das vezes não atendem ao contexto cultural dos alunos. A professora não se preocupa se a tarefa é adequada para todos os alunos, mas demonstra satisfação com a praticidade de recursos de que dispõe. Exemplo disso é o que ocorreu durante a realização da tarefa que corresponde à figura 11:

Caio: Tia, num tem bola, não.

Prof: Aqui, a bola! (toca com o indicador na tarefa do menino mostrando a bola).

Caio: Oxa! Isso é bola?

Prof: É. Rugby, futebol americano (e afasta-se da carteira do menino).

Caio pinta a bola e marca o círculo correspondente à palavra.

A tarefa foi impressa da forma que estava no site, constando inclusive os seus objetivos. Os alunos já estão acostumados a desprezar os textos escritos nas tarefas, pois a professora lhes diz o que devem fazer.]

Discussão:

Esse ponto de observação apresenta-se como um grande impasse e por isso merece ser discutido. A defesa de que o acesso às novas tecnologias é imprescindível para uma boa prática pedagógica tornou-se lugar comum nos discursos sobre formação de professores. A questão que se apresenta no tocante ao assunto e que emerge nesta pesquisa é o uso adequado desses recursos. Corre-se o risco de que o que deveriam ser os benefícios da era tecnológica agrave a qualidade da realidade escolar, dada a praticidade implícita no uso desses recursos, a qual pode falsear o trabalho pedagógico. O uso de atividades prontas destitui o fazer pedagógico de toda a criatividade que o processo de ensinar e aprender requer.

Penso que, como sugestões de atividades, tais recursos podem ser válidos. O que não desobriga o professor(a) de pensar e reelaborar a atividade ocupando-se dos seus objetivos para com os seus alunos. Mediante o compromisso com a seriedade de uma prática reflexiva, o professor(a) alfabetizador(a) deve dispor de elementos formativos que lhe possibilitem estabelecer critérios para implementar sua prática com as novidades que se apresentam de maneira tão fluida.

A tarefa exemplificada na Figura 11 representa o equívoco da apropriação descuidada. A “não leitura” está naturalizada de tal forma que o fato de o objetivo e o vasto enunciado estarem nela presentes não chama a atenção nem da professora, nem dos alunos. O que

importa é repetir mais uma vez a operação mental que os alunos estão treinados - associar o desenho à palavra escrita.

O estranhamento de Caio com relação à representação da bola no desenho pode não ter sido atendido com a explicação passageira dada pela professora. É lamentável que o menino questione o desenho, mas não questione a presença de tantas palavras escritas na sua tarefa.

Essa análise corrobora os vários estudos sobre a competência escolar de alunos surdos, como já discutido no capítulo 3 desta tese. Minha reflexão agora se dá no sentido de atribuir aos anos iniciais de escolarização papel fundamental na formação do surdo leitor. Essa formação será relevante somente se houver experiências de letramento.

As vezes em que observei a professora em análise fazer uso de recursos como *lap top* e impressora portátil, no acontecer da aula com os alunos, pode a seu ver, ter facilitado o seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, o comprometeu e isso esteve despercebido. Cada tarefa merece o olhar cuidadoso do professor e é a isso que se prestam o planejamento e a coordenação pedagógicos.

Nesse sentido, defendo que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem o papel de formador(a) (em serviço) dos professores. Isso não significa uma imposição de método de trabalho, mas de articulação de conhecimentos por meio do diálogo para uma prática eficiente. Dessa forma, o professor(a) também teria a oportunidade de justificar suas escolhas metodológicas e assim haveria a construção do conhecimento pedagógico no ambiente escolar.

Outro aspecto a ser discutido, perante o ponto de observação em análise, é o paradoxo entre informação e conhecimento na formação dos professores, e aqui pontualmente, professores alfabetizadores de surdos, com relação ao *status* das línguas envolvidas no processo de escolarização.

A disseminação da informação de que o Português é uma língua estrangeira para o surdo tem influenciado práticas de uso inadequado de material de ensino de língua estrangeira - no caso observado na minha pesquisa, de inglês - na alfabetização desses alunos. Essa *práxis* acentua a concentração de atividades voltadas para o aprendizado de vocabulário. Como observado por mim, muitas vezes sem nenhuma relação com as experiências culturais dos alunos. Atividades retiradas da internet, uso de material de ensino de inglês, omissão do trabalho com o enunciado dos exercícios não favorecem a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, constatei a apropriação pela professora de uma informação fortuita, que faz parte do senso comum no contexto da escolarização dos surdos. A necessidade da

elaboração de conhecimentos voltados para uma formação linguística básica é fundamental para que o professor alfabetizador selecione criteriosamente as informações veiculadas ao seu fazer pedagógico. Suas convicções ao adotar uma postura metodológica devem ser lúcidas e profundas, por isso as opções requerem conhecimento. E para conhecer, no dizer de Freire (1997), é necessário agir e refletir sobre o objeto do conhecimento.

Existem propostas²¹ sérias e por isso comprometidas com a alfabetização de surdos voltadas para o ensino do português como segunda língua e que merecem ser conhecidas por professores/alfabetizadores para que façam suas opções o mais conscientes possível. É necessário descaracterizar a língua portuguesa como uma língua estrangeira para os surdos, pois ela é por direito uma língua dos surdos brasileiros, e isso não constitui nenhuma ameaça ao direito desses sujeitos de terem sua instrução em sua primeira língua – a Libras.

No caso específico da turma em análise, seria imprescindível considerar o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, com estratégias metodológicas diferenciadas para as alunas surdas e o português como primeira língua para os alunos parcialmente surdos.

4.3.2 – Aspectos da prática pedagógica do professor(a) alfabetizador(a) de alunos surdos podem ser beneficiados com ações colaborativas à luz da Sociolinguística Educacional.

Dada a abrangência da Sociolinguística Educacional na leitura dos fenômenos inerentes à prática pedagógica, para essa asserção, as Categorias geradas correspondem a aspectos que faziam parte do cotidiano da sala de aula pesquisada e que, a meu ver, mereciam ações colaborativas por parte do pesquisador. Por essa razão, alguns episódios representam intenções de ações colaborativas ou, simplesmente, eventos interativos entre mim e os alunos. A opção por apresentar tais eventos se dá pelo fato de compreendê-los como reveladores do potencial linguístico e interativo dos alunos, assim como coerentes possibilidades de um trabalho guiado pelo reconhecimento da autoria dos mesmos alunos.

5.3.2.1 – Categoria I - Ausência de valorização da escrita espontânea

Episódio 1: A carta de Carolina

²¹ Ver Gotti, 1992; Freire, 1999; Grannier, 2002; Fernandes, 2003; Salles *et al* 2004a, 2004b.



Figura 14



Figura 15



Figura 16

Excerto 16 (Diário de Pesquisa: 15/09/2010)

[Carolina estava na sala de aula comigo, seus colegas e sua professora, quando um aluno da sala ao lado, também surdo, adentrou a sala de aula e jogou sobre a sua carteira alguns papéis que se espalharam pelo chão. O menino esbravejava e sinalizava NAMORAR BEIJAR PROFESSORA NÃO. Carolina levantou-se, juntou os papéis e sinalizou repetidamente MENTIRA IRMÃ THAÍS. Um alvoroço se instalou na sala de aula porque todos os colegas queriam participar. De repente, a professora do aluno entrou na sala e deu uma bronca em Carolina. O discurso da professora era ameaçador, falava em levar a menina para ficar de castigo na direção e lhe dizia que ela tinha que estudar e não pensar em namoro. A professora falava alto e apenas alguns sinais apareciam como apoio. A professora da aluna posicionou-se no sentido de concordar com a sua colega. Passados alguns minutos, a professora pegou seu aluno pelo braço e se retiraram. Porém, a bronca continuou sendo ouvida da nossa sala. A professora de Carolina pediu que ela voltasse para o seu lugar e tentou retomar sua aula. Eu pedi para conversar com Carolina sobre o evento ocorrido. A professora concordou e também participou do diálogo. A menina contou que gostava de dois meninos e que pediu a sua irmã para escrever uma carta para eles, e sua irmã escreveu “namorar”, mas era mentira dela. Eu perguntei a ela se eu podia ver a carta. A menina me entregou um envelope, que ela mesma confeccionara, contendo dois bilhetes escritos por sua irmã e dois bilhetes que eram desenhos de sua própria autoria.

Conversei com a professora tentando atribuir um sentido à produção da carta de Carolina. Sugeri que o conteúdo da carta fosse esquecido, mas que a iniciativa fosse valorizada e que ela deveria aproveitar e trabalhar os gêneros textuais carta e bilhete com seus alunos. Sem demonstrar muito entusiasmo, ela concordou.

Ofereci-lhe, então, o texto de Bortoni-Ricardo & Sousa (2008) sobre o trabalho com o gênero carta em sala de aula, e sugeri a produção de uma carta coletiva, bilhetes ou cartões

individuais para mim pela ocasião do meu aniversário. Esta data estava marcada a lápis em um calendário de publicidade, pendurado próximo ao quadro, mas que “era da professora da tarde”, assim me avisou a professora Lena. Recomendiei que ela explorasse também a escritura do envelope, para quem iria a carta, quem enviaria e os endereços. Deixei meu endereço escrito no verso do texto que eu lhe dera. Para isso, acertamos que eu só voltaria na escola depois que eu recebesse a(s) correspondência(s) pelo correio. Nessa ocasião, disse aos alunos que eu não poderia levar o bolo no dia do meu aniversário e negociamos outra data.

Por razões inexplicáveis, as cartas chegaram depois que levei o bolo na semana seguinte, e depois de ter comentado com a Professora Lena que não as tinha recebido. Eram quatro cartinhas, pois o Caio, mais uma vez faltou à escola. Minha alegria em recebê-las foi enorme. E, antes de abri-las, enviei mensagem pelo celular para a professora Lena: “O carteiro passou por aqui e me trouxe quatro cartinhas. Bjs”.

Em envelopes coloridos, identifiquei cada aluno pelas letras que já eram familiares para mim. Pude imaginar a satisfação de cada uma das meninas em imprimir seus gostos pelas cores alegres das borboletas, flores e corações. E também o papel pautado em linhas largas pela professora, sem nenhum colorido, borrado da tentativa de o Daniel querer sempre fazer melhor e enchia de sentido as palavras que se arriscou a escrever e que estavam apenas na sua cartinha, além, da cópia das frases que se faziam presentes nas cartinhas de Glorinha, Gina e Carolina.

Qual seria a marca que Caio imprimiria em uma carta para mim? Será que expressaria a afinidade que temos? Desconfio que também faria mais uma cópia na sua vida escolar, pois, como o Daniel, ele não gosta de desenhar nem de colorir. E ainda não teve a oportunidade de ser provocado pelo prazer da escrita e assim não se arrisca a escrever além do que a professora copia no quadro. Eles ficaram surpresos no dia em que levei as cartas comigo e os agradei. Caio demonstrou-se irritado quando perguntei por que ele não tinha feito uma carta para mim e os outros em coro sinalizaram FALTA, FALTA, FALTA.]

Episódio II - Análise da escrita por Daniel

Excerto 17 (Nota de Campo/Vídeo 08/06/2010)

Protocolo: D (Daniel); E (Esmeralda)

[Daniel aproxima-se de mim, olha o que estou escrevendo. Pega a chave do meu carro, faz movimento de ligar o veículo e põe novamente a chave em cima da mesa e fala:

D: Tia, a mamãe vai tirar a carteira.

E: Carteira de motorista?

D: É.

E: Aí ela vai comprar um carro e vem te trazer no colégio?

D: Não, o papai já tem o carro.

E: Qual é o carro do seu pai?

O menino fala, mas eu não entendo.

E: Que carro é?

Fala novamente, mas continuo sem entender. (Ele está usando aparelho ortodôntico móvel o que tem dificultado a pronúncia das palavras).

E: Escreve no quadro!

O menino pega o pincel e escreve: LOGAN. E fala:

D: É Logan.

E: Ah, Logan!

D: É Logan da Renault. O seu carro é o quê?

E: O meu carro é o C3.

D: C3?

E: É, escreve aí.

D: Eu não sei não, tia.

E: Claro que sabe. Escreve C...

O menino me mostra a letra no alfabeto manual e pergunta:

D: C?

E: É, C.

Ele escreve C e pergunta:

D: Três? (e mostra a quantidade com os dedos)

E: Isso! Três.

Ele escreve 3 e fala:

D: C3? Engraçado!]

Discussão:

O primeiro episódio, da observação sobre o lugar da escrita espontânea na sala de aula da Professora Lena, revela que as professoras não se sensibilizaram com a representação simbólica da carta na construção do conhecimento da aluna.

A carta de Carolina sinalizou que ela queria participar de outros eventos de produção escrita. Ela demonstrou reconhecer essa ferramenta como um meio que permite fazer visíveis os seus sentimentos para os outros. Como também revelou o seu reconhecimento da competência de sua irmã com relação ao seu objeto de desejo – a escrita. Também trouxe o seu “pré-conceito” com relação às suas competências em achar que ela só podia escrever com desenhos por se reconhecer incapaz de escrever com letras (MANZANARES, 2003).

Para Geraldi (2004) ensinar é criar espaços para fazerem valer os saberes silenciados para confrontá-los com os “conhecimentos” sistematizados. A carta é um exemplo autêntico do uso social da escrita e a iniciativa da aluna deveria constituir-se objeto do processo de ensino e aprendizagem. Tentei empreender essa compreensão junto a sua professora por considerar que o trabalho com esse tipo de texto promoveria a participação ativa dos alunos e os despertaria para os usos e funções da linguagem escrita.

Reconheço que, ao sugerir à professora que trabalhasse com o gênero textual carta, bilhete ou cartão e antecipar-me apresentando o destinatário e o motivo da produção, pode ser analisada sob dois aspectos. O primeiro é que eu a tenha impedido de planejar e negociar a atividade com os seus alunos. Como por exemplo, perguntar para quem cada um dos alunos gostaria de escrever uma carta ou um bilhete, assim como os respectivos conteúdos. O segundo aspecto é que, não agindo dessa forma, eu poderia ter perdido a oportunidade de provocar, no aqui e agora, uma ruptura, ainda que momentânea, com o padrão do trabalho pedagógico adotado pela docente. Ressalto que para mim era muito importante, que todos os alunos, mas especialmente Carolina, tivessem a oportunidade de ressignificar a escritura de uma carta por meio de uma experiência positiva.

Ainda que tenha sido uma reprodução do texto da professora por meio da cópia, como suponho, alguns aspectos foram inovadores para o contexto da sala de aula pesquisada, por exemplo, a escrita em um novo suporte textual, o envelope. Outro ponto significativo foi a minha devolutiva para agradecer as cartinhas. Nesse momento oportuneizei a cada aluno saciar a curiosidade de conferir e comparar com os colegas o novo texto que se agregara ao envelope por ele subscrito – o carimbo e o selo dos correios.

Assim, considero que a escrita dos bilhetes tenha atendido parcialmente a proposta da atividade. Maciel e Lúcio (2008) reconhecem que criar na sala de aula condições de produção,

uso e circulação de textos que sejam similares àquelas vivenciadas nas situações sociais que ocorrem fora do espaço escolar, nas diversas situações reais de uso da escrita, constitui-se um dos paradoxos vividos pelos professores que se propõem alfabetizar letrando por meio de diferentes gêneros textuais.

No caso do episódio discutido, o que comprometeu foi o pouco discernimento da professora sobre produção individual e produção coletiva. No primeiro caso, caberia que cada bilhete tivesse uma escrita diferenciada, assim ela trabalharia individualmente com cada aluno. No segundo caso, a estratégia de mediação abarcaria todo o grupo na negociação de sentidos da escrita, mas apenas um seria o redator. A própria professora poderia assumir o papel de escriba e todos os alunos confirmariam sua participação escrevendo o seu nome, posteriormente.

No texto que ofereci à Professora Lena para orientar a produção da carta ou bilhete, as autoras Bortoni-Ricardo & Sousa (2008) exemplificam a construção de um texto coletivo em uma turma de 2º ano, em que a professora, cuidadosamente, se detém a cada etapa da produção conjunta. Para que a aula fosse produtiva para todos os alunos, a atenção da professora estava voltada para a consolidação das habilidades de leitura e escrita de alguns alunos e para a aquisição dessas habilidades por aqueles que ainda não as tinham desenvolvidas. A leitura do texto pela Professora Lena poderia ter elucidado os procedimentos na construção de um texto coletivo, além de ter fomentado a sua formação sociolinguística. A produção coletiva é apresentada pelas autoras do texto como um momento de interação entre todos os sujeitos coautores do texto.

O segundo episódio sobre a escrita espontânea revelou que o conhecimento prévio está latente no aluno, e que ele necessita ser desafiado para apropriar-se de outras formas culturais para expressar ou registrar esse conhecimento, no caso a escrita.

Como Daniel é parcialmente surdo, o canal sógnico que mediou todo o diálogo entre nós foi a oralidade. Porém, marcas da língua de sinais, recurso sógnico também utilizado pelo aluno, foram utilizados por ele. Isso indica que não há prejuízo no aprendizado das duas línguas pelo aluno. É a condição linguística do seu interlocutor que definirá em que língua o aluno irá dialogar.

Quando Daniel diz “Eu não sei não, tia” a sua resistência em escrever, em um primeiro momento, revela que o menino já sabe muito da língua portuguesa, como, por exemplo, que não se escreve um nome apenas com uma letra, que não se escreve um nome com números. Ou seja, ele já tem o conhecimento de certas regularidades dessa língua e por

isso revela estranhamento em uma produção escrita irregular. No entanto, a sua exclamação “Engraçado!”, após escrever o nome do carro com uma letra e um número, ratifica uma nova descoberta no processo de construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, Maciel e Lúcio (2008) destacam que o conhecimento/habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Discutem que a memorização dessas famílias é um dos componentes do processo de alfabetização, mas não é nem pode ser o único. E sugerem que essa atividade deve ser realizada juntamente com atividades que promovam a observação e a reflexão sobre regularidades/irregularidades ortográficas, características do português. Porque “observar a escrita de palavras e refletir sobre as relações entre os modos de falar e de escrever favorecem a ampliação do reconhecimento do aluno sobre o caráter representacional e arbitrário da escrita” (p. 24). Ressalto que esse episódio retrata um evento com aluno parcialmente surdo, com excelente nível de competência linguística no português oral e em Libras.

A naturalidade com que o aluno escreveu o nome do carro de seu pai suscita que a sala de aula deve ser também um espaço para os alunos sistematizarem suas aprendizagens que se dão em vivências para além da escola. Para isso, as posturas do professor(a) na condução do trabalho pedagógico devem estar voltadas para a criação de situações de aprendizagem que contemplem a escrita e a leitura.

5.3.2.2 – Categoria II - Pouca atenção à leitura

Episódio 1: I leitura: Leitura do livro *O meu amigo urso polar*

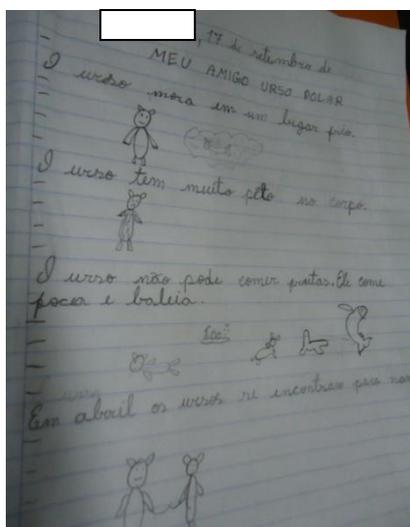


Figura 17

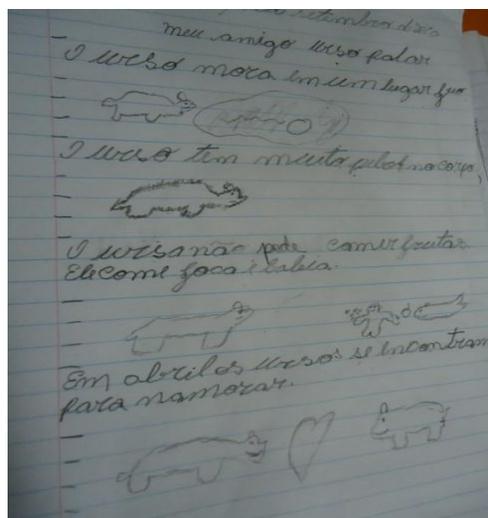


Figura 18

Excerto 18 (Diário de Pesquisa: 17/09/2010)

[Na semana passada, comentei com a professora Lena que ainda não tinha observado nenhuma atividade de leitura com livros de história, gibis ou textos dos alunos, e que também eu sentia falta desses recursos em sua sala. Perguntei-lhe mais uma vez se na escola não havia biblioteca. A professora, honestamente, me respondeu que ainda não tinha trabalhado leitura com seus alunos e, quanto à biblioteca da escola, ela preferia ficar mesmo com sua turma na sala de aula e fez alguns comentários sobre a visão dos “outros” com relação aos surdos.

Sugeri, então, que montássemos o cantinho da leitura na sua sala. A professora, de imediato, rejeitou a ideia, alegando que na turma da tarde, tem um aluno que rasga tudo. Dei a ideia da caixa de livros, que ao final da aula poderia ser guardada em cima do armário. Demonstrando já uma impaciência comigo, disse-me que já tinha em sua casa “uma caixa de livros azul” que tinha usado com seus alunos na outra escola. Pensei que o pontapé inicial tivesse sido dado e que ela iria trazer sua caixa de livros para usá-los em suas aulas.

Hoje chegamos juntas na sala de aula. Gina faltou. Enquanto Daniel e Caio caminhavam dispersos pela sala e Carolina e Glorinha estavam na sala de aula do lado, a professora pegou um livrinho no armário, colocou as cadeiras em círculo e reuniu seus alunos. Mostrou o livro para o grupo, apresentando a capa e fazendo uso de português-sinalizado, perguntou “O quê é?” Imediatamente Daniel falou: Pular! Caio repetiu: Pular! Daniel novamente fala e também sinaliza: PULAR. Todos repetiram o sinal. A professora então foi passando página por página do livro, mostrando as gravuras até a página final. Ao voltar para capa, perguntou: “Isso aqui é pular?” Caio, já sentado relaxadamente na cadeira, fala: “Ah, não tia! De novo, não!” O menino revela o seu desinteresse e recebe uma bronca da professora “...você é do contra, por que que não fica em casa?” A professora, passou, então, a fazer a leitura do livro para os seus alunos. A atividade de leitura durou oito minutos e foram para seus lugares, os alunos para as carteiras e a professora para o quadro, sem que pelo menos os alunos recontassem a história. A palavra que Daniel leu como “pular” era “polar”.

Caio, copiando a tarefa do quadro, fala: “Tia, domingo tem jogão, Palmeiras e São Paulo”. A professora vira-se rapidamente para os alunos, mas não chega a olhar para Caio e sem nada falar volta a escrever no quadro. Caio também continua a copiar a tarefa. A professora leu e sinalizou explicando cada frase escrita na lousa. Os meninos copiaram e representaram cada uma por meio de desenho. Não houve nenhuma interação dos alunos

entre si na hora de trabalhar a escrita em forma de exercício copiado do quadro, assim como não houve envolvimento deles com a história. A tarefa foi concluída antes do lanche, 9h15. A imprevisibilidade com que ocorreu esse evento de leitura me fez pensar que a professora estivesse se sentindo forçada a fazê-lo devido a questões que tenho tentado refletir com ela e, principalmente, depois que lhe pedi que me levasse à sala de leitura da escola.

Em um momento de indisciplina do grupo, após o lanche, chamei os alunos para jogar forca. A pista que dei era: animal que mora em lugar muito frio. Nenhum dos alunos fez relação com a história trabalhada anteriormente, somente quando Daniel voltou do banheiro, ao juntar-se ao grupo, deu a resposta falando em Libras e oralmente – /URSO/.

Sala de leitura da escola:



Figura 19



Figura 20



Figura 21

Episódio 2: A leitura de Glorinha



Figura 22

Excerto 19 (Diário de Pesquisa: 03/12/2010)

[[...] quando cheguei na sala, a professora Lena me disse que tinha uma coisa para me mostrar. Chamou Glorinha e pediu à aluna que lesse as frases do cartaz na parede. Para cada frase apontada pela professora, a menina sinalizava o sujeito/verbo/objeto. Ao concluírem, a professora, demonstrando contentamento, disse-me: “Olha só que delícia! Eu não disse que ela ia ler?”. Eu nada falei. Mas de imediato e oportunamente o meu silêncio foi quebrado por uma confusão entre Carolina e Caio que disputavam um pedaço de um encarte de supermercado que o menino retirara do bolso, e tivemos que intervir. Enquanto a “leitura” acontecia, eu me perguntava: há quanto tempo este cartaz está aí? Se os desenhos não têm uma função de representar o que está escrito, qual o sentido deles no cartaz? Não estaria a menina se apoiando também nos desenhos, ou só neles? Que sentido têm essas frases para essa menina? Questão que me fiz no momento em que vi o cartaz pela primeira vez no dia 22 de outubro, ocasião em que a professora “tomou” a leitura das frases de cada aluno, individualmente. A Professora Lena disse-me que agora estava investindo 70% da sua aula em leitura e apenas 30% na escrita e que estava gostando do resultado [...].]

Discussão:

É impossível ensinar a ler, muito menos despertar o gosto dos alunos pela leitura, se esta não fizer parte do contexto cotidiano de suas salas de aula.

No dizer de Pereira (2002), para que leiam e escrevam, as crianças surdas necessitam, como todas as outras, de ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Para a autora, essas crianças necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos.

O que Pereira traz é fundamental para a compreensão da necessidade do ensino da estrutura da língua. Esse conhecimento é imprescindível para qualquer aprendiz de uma língua. No caso de crianças surdas, que aprendem a língua portuguesa na modalidade escrita, como sua segunda língua, o ensino da estrutura linguística merece maior atenção. Sobretudo, para que não ocorra em eventos representados por frases soltas, sintaticamente perfeitas, mas destituídas de sentido e por isso não favorecem os esquemas interpretativos dos alunos.

Isso dito permite entender melhor o desinteresse dos alunos pelo primeiro evento de leitura, com o livro como suporte textual, no ano letivo em meados de setembro. Como já refletido no Diário de Pesquisa de 17/09/2010, não houve a escolha do livro pelos alunos e

tampouco o seu tema lhes pareceu atrativo. A superficialidade com que a história foi trabalhada pela professora pode ser um indício de que ela tenha percebido a sua dificuldade com esse tipo de atividade no próprio fazer. O que implicou que aspectos presentes na literatura infantil como a fantasia, o lúdico, a estética não fossem explorados com os alunos.

Durante a visita à sala de leitura, pude observar diversos recursos como livros infantis e infanto-juvenis, gibis, revistas, DVD's que deveriam ser utilizados pela professora a partir de uma negociação com os seus alunos para conferir-lhes participação na seleção do material, considerando seus interesses. A diversidade de material que a escola tem já garantiria o contato dos alunos com diferentes recursos textuais, o que favoreceria a implementação e valorização do aspecto visual tão defendido pelos estudiosos da surdez. A sala de leitura dispõe de espaço e de recursos materiais que poderiam ser utilizados no reconto ou dramatização de narrativas pelos alunos. O aspecto visual na prática da professora está restrito a palavras escritas no quadro e, algumas vezes, em cartazes, e ao uso de sinais, ainda que de forma incipiente.

Kelman e Branco (2003), ao pesquisarem sobre narrativa literária em sala de leitura para crianças surdas, apontam para a importância da atividade como desencadeadora de processos comunicativos e metacomunicativos, os quais favorecem o desenvolvimento das crianças. As autoras defendem que o uso da literatura infantil como recurso de ensino, além de aprimorar a função comunicativa, estrutura e aperfeiçoa a construção linguística. Para elas, as diferentes formas de narrativas, como a contação de histórias, cantos, teatro e poesia, representam uma forma lúdica de aprender e por isso devem fazer parte da escolarização de crianças surdas.

Recordo-me, no momento, do grupo de alunos surdos do estudo de Karnopp (2005), o qual cito à página sessenta e nove, e, com profunda angústia, pergunto-me: Será que Carolina, Gina, Glorinha, Caio e Daniel terão que entrar na universidade para lerem seu primeiro livro?

Recordo-me também de um dado elucidado na entrevista que realizei com a Professora Lena. Ela disse-me que tinha comprado um livro sobre língua de sinais no ano anterior, quando foi à Feira do Livro com seus alunos surdos. A questão que fica é sobre a finalidade de se ir a uma feira de livros com uma turma de alunos quando a sala de aula não se traduz em um espaço que fomente a leitura. Tampouco os alunos fazem uso da sala de leitura da escola.

Queiroz & Antunes (2012) ao desenvolverem protocolos de leitura com o uso de estratégias de mediação com aluno parcialmente surdo verificaram o desenvolvimento de habilidades leitoras pelo aluno as quais favoreceram seu processo de compreensão textual. As

autoras apontam para a necessidade de as atividades de leitura com alunos surdos saírem do improvisado e da informalidade e assumirem uma sistematização. Dessa forma o professor terá condições concretas para avaliar o trabalho de leitura que desenvolve com esses alunos.

Com relação ao segundo episódio selecionado para ilustrar a categoria sobre atividade de leitura, interpreto-o como um evento de leitura mecânica ou meramente de decodificação. Ler é construir sentidos. E as frases contidas no cartaz não levam em consideração contextos e situações significativas para a aluna.

Comungo do pensamento de Freire (2011) sobre a importância do ato de ler como uma atividade de “percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (p. 31), orientadora dos processos de alfabetização. Assim os textos, frases e palavras lidas e escritas pelos alunos “deveriam vir carregadas da significação de suas experiências existenciais, e não da experiência do educador” (*ibidem*). E no dizer de Cagliari (2009), as práticas escolares mais comuns de alfabetização ainda se apoiam na cartilha tradicional. Mesmo quando o professor não a adota, é o método da cartilha que prevalece no seu fazer pedagógico. Ainda nesse sentido, Carvalho (2007) acrescenta que “Se não soubermos tornar a leitura significativa e atraente desde as etapas iniciais da alfabetização, o fracasso escolar nas séries iniciais persistirá, apesar das medidas paliativas (...) e projetos para recuperar os repetentes” (p.14). Esses autores são unânimes na compreensão de que existe uma tendência de o professor repetir com seus alunos a forma que vivenciaram seus processos de alfabetização. No caso analisado, uma forma que se distancia da perspectiva de alfabetizar letrando.

A postura da professora quando me diz “Eu não disse que ela ia ler?” sugere que seu esforço empreendido para a aluna ler está mais voltado para corresponder às expectativas dos outros atores escolares do que um compromisso seu enquanto alfabetizadora. Ou seja, a sua consciência sobre a realidade do seu fazer pedagógico ainda é uma consciência ingênua (FREIRE, 1996). “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (*ibidem*, p. 113) e decorre da criação e recriação dos atos do homem.

Quando se diz que a leitura constitui-se como um valor primordial nas propostas de educação bilíngue para surdos, e discute-se o letramento desses alunos, espera-se que esteja totalmente abolida das práticas educativas com esses alunos a ideia da centralidade da decodificação, rechaçada por Freire (1996) e materializada em frases como “Pedro viu a Asa”, “A Asa é da Ave”, “Eva viu a Uva” (p. 112). Frases essas com o mesmo valor semântico de “O sapo come mosca”, “A menina nada na piscina”, “A menina tem medo do leão”, “O

homem toca violão”, e outras que não contemplam o conhecimento de mundo e as próprias vivências do aluno que se pretende que seja um leitor.

Quanto ao fato de a Professora Lena passar a dedicar mais tempo de suas aulas à leitura dos seus alunos, pode ser um indício de que tenha entendido que o processo da leitura, como compreensão, antecede o da escrita, enquanto produção. Resta-lhe, então, oferecer oportunidades pedagógicas aos seus alunos para lerem textos com significado, mesmo que sejam retirados de encartes que os alunos trazem de outros contextos de suas vidas para dentro da sala de aula pois, como afirma Quadros (2000), ler e escrever são atividades que decorrem de experiências interativas reais que as crianças vivenciam.

4.3.2.3 – Categoria III - Pouca valorização do texto oral de alunos parcialmente surdos

Episódio 1: Os cachorrinhos do Caio

Excerto 20 (Diário de Pesquisa: 05/10/2010)

[[...] A Gina faltou de novo. Lena iniciava uma tarefa no quadro e os alunos a copiavam nos seus cadernos. Daniel, como sempre, em frente ao Caio e de costas para o quadro, virando-se a todo momento para copiar. O que mais me impressiona é que está sempre adiantado e termina as tarefas primeiro que os colegas. A letra também tem melhorado. Não consigo entender por que ele e a Gina sentam nesses lugares. Não vou mais mudá-lo de lugar, percebi que a professora Lena não gostou da última vez que fiz isso. Sem fazer muito movimento, sentei “no meu lugar” para não dispersá-los. Como hoje não fiz filmagem, já fui me arrumando para fazer minhas notas de campo. Estavam concentrados na cópia até o Caio romper o silêncio, falando comigo.

Protocolo: C (Caio), E (Esmeralda), D (Daniel), Ca (Carolina), L (Professora Lena)

C: Tia, a minha cachorra teve cachorrinho.

Eu me levantei e fiquei em pé a seu lado. Observei que ainda estava copiando a data.

E: Espera aí. (Preparei o celular para gravar o áudio)

E: É, Caio! Sua cachorra teve cachorrinhos! Quantos cachorrinhos ela teve?

C: Sete. (Fala e mostra a quantidade com os dedos)

E: Sete? É muito! Você vai dar os cachorrinhos?

C: Não vou dar, não. Tudim é meu.

Nesse momento, observei que Daniel já interpretava para Glorinha e Carolina que sentam-se do mesmo lado de Caio, depois de duas carteiras vazias. (Daniel é também o intérprete de Glorinha na catequese, aos sábados).

Perguntei para Daniel:

E: Você já viu os cachorrinhos do Caio? (Eu já sabia que eles são vizinhos)

D: (Ri) Já. (Sinaliza e fala)

E: Você não quer um?

D: Ele não dá, não. (XXX)

Caio toma o piso e diz:

C: Não dou mesmo, não.

Daniel continua a interpretação para as meninas.

Caio vira-se para as meninas e fala:

C: Não dou, não. Eu dou é porrada (e faz sinal de bater).

Eu pergunto para Caio:

E: Eles são bonitinhos?

C: Hunrum, são.

E: Que cor eles são?

C: Preto e..... (desiste de falar)

E: Quantos pretos?

Daniel responde:

D: Preto, amarelo e manchado. Três preto.

Caio fala:

C: Tia, morreu um.

E: Morreu um? Então não são mais sete?

Caio olha para as mãos, mostra a quantidade seis nos dedos e fala:

C: Seis.

E: Qual é o nome da sua cachorra?

C: Mulamba.

D: M-U-L-A-B-A. (Daniel soletra para as meninas)

E: Mulamba!? Quem deu esse nome pra ela?

C: A vó.

Eu falo para as meninas:

E: NOME DA CACHORRA DO CAIO M-U-L-A-M-B-A.

Ca: CONHECE.

Pergunto para Caio:

E: A Mulamba tá cuidando deles?

C: Tá. Eles mamam nela.

E: Você ouviu, Lena, essa história?

L: Pois é, ele agora não pára de falar nesses cachorros, que coisa! (Responde rindo e escrevendo no quadro)]

Episódio 2: O texto de Daniel

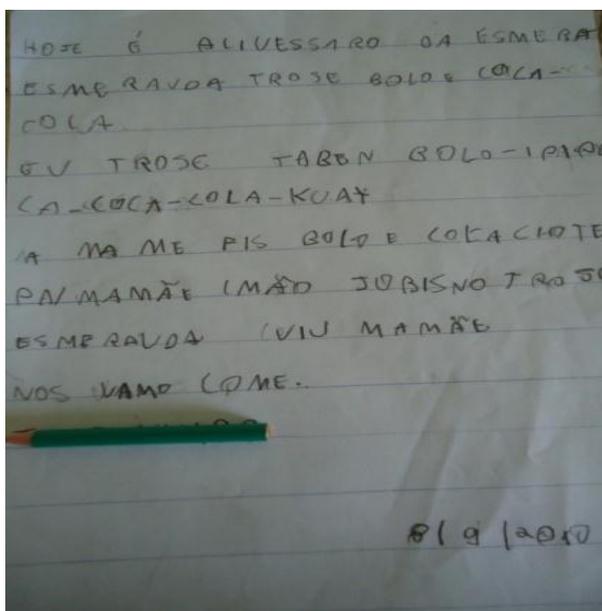


Figura 23

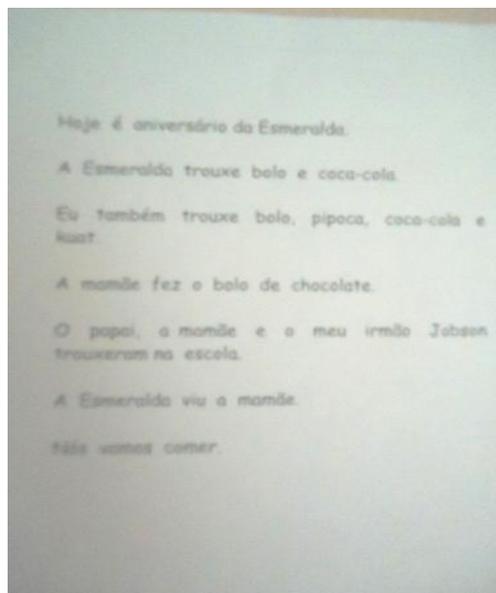


Figura 24

Excerto 21 (Diário de Pesquisa: 21/09/2010)

[Como eu tinha prometido, logo no início da minha pesquisa, levei um bolo de chocolate e refrigerante para comemorarmos o meu aniversário. Fato que já não me causa mais surpresa é que faltaram três alunos. Estavam apenas Carolina e Daniel. Conversei com os dois presentes sobre a nossa festa, o que íamos comer e beber. Ao lamentar a ausência dos faltosos, pedi a eles que contassem para os colegas o que nós fizemos naquele dia e recomendei que não se esquecessem de contar. Para isso, a gente precisava escrever algumas coisas para não esquecer nada. Eles gostaram da idéia. Logo a Professora Lena disse que ficaria com Carolina e eu com Daniel.

A produção do texto de Daniel, mediada por mim, mostra a presença de elementos da oralidade na sua construção escrita. Isso se dá porque o aluno tem surdez parcial e faz uso adequado de próteses auditivas, desde bem pequeno. As características da escrita de Daniel são similares à escrita de uma criança com audição normal, pós-alfabetizada. No processo da escrita, eu o estimulava com expressões como: O que mais a gente vai contar para eles? Será que não tem mais coisas que a gente vai comer? Daniel então falava uma nova frase, a qual eu acolhia com um “muito bem!”, repetia pausadamente e então ele a escrevia. Em determinado momento, consultou os rótulos de refrigerantes para escrever seus nomes. Para cada frase escrita, um novo acolhimento e o pedido de leitura, sem nenhuma correção. Ao final, uma leitura de todo o texto - Daniel leu e eu também o li, em voz alta.

Tivemos que parar por aí, porque os outros convidados chegaram – eram os alunos da sala ao lado com sua professora. Pedi à coordenadora que tirasse uma cópia do texto para mim. Entreguei o texto para Daniel, a fim de que o lesse no dia seguinte para seus colegas. Nesse momento também recebi a produção de Carolina, era o desenho de um coração com nossos nomes.

Ao voltar à escola dias depois, levei a cópia do texto, juntamente com a sua reescrita. Durante o recreio ficamos, eu e Daniel, um pouco de tempo na sala de aula. Ele releu o seu texto, depois leu a sua reescrita. Ele próprio percebeu algumas diferenças entre um e outro texto. Outras, eu tive que mostrá-las. Para as diferenças nas formas de escrita dos textos couberam algumas explicações. De forma simples, disse-lhe que muitas coisas a gente fala de um jeito, mas escreve de outra forma, por exemplo, algumas palavras do texto de Daniel: ANIVESSARO/ANIVERSÁRIO; ESMERAUDA/ESMERALDA; TROSE/TROUXE; FEIS/FEZ; VAMO/VAMOS; COME/COMER. Trocas e omissões de outras naturezas também foram explicadas.

Depois disso, lemos o texto silenciosamente, usando a Libras - eu li primeiro, depois ele leu. Perguntei se ele queria colar os textos no seu caderno, disse-me que queria dar para a sua mãe. Guardou-os na mochila, falou para mim: Muito bem, tia! E saiu correndo para brincar.]

Discussão:

A importância do episódio Os cachorrinhos do Caio para este estudo, que se dedica às atividades pedagógicas e letramento, dá-se pelo papel que as interações representam em

situações de coconstrução do conhecimento. Ele traz elementos significativos que apresentam o *footing*²² interacional na sala de aula, assim, merecem ser discutidos pela importância do contexto para os estudos sociolinguísticos que atribuem o caráter relacional aos eventos de aprendizagens.

Perroni (1992), ao analisar narrativas de crianças pequenas, considera-as importantes para a constituição da criança como narrador e também na transformação dos papéis dos interlocutores. Para a autora, isso lhe permite assumir um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de suas narrativas e constituir o adulto como um interlocutor em situações que tendem a ser simétricas.

A simetria em situações de interação em sala de aula, como a do episódio em análise, para Dettoni (1995), pode ser entendida

como a relação produzida pela postura do professor que se mostra sensível ao outro, revelando sua capacidade de ser ouvinte, solidário e cooperativo na construção conjunta da interação, ratificando o aluno como falante. Se, em uma interação, não se é ouvinte, solidário e cooperativo, conseqüentemente, não há ratificação. Nesse caso, a relação que se estabelece é de assimetria (p. 92).

Isto posto, ampliam-se as possibilidades de análise do contexto interacional em que a cena aconteceu enquanto a professora copiava, solitariamente, mais uma tarefa no quadro. Na competência comunicativa de Caio, destaco a sua iniciativa de me contar uma novidade. Isso confere a mim pertencimento ao grupo e, naquele momento, a obrigação de corresponder às suas expectativas sendo um ouvinte sensível, o que marca o evento como uma sequência de perguntas e respostas em momentos sucessivos (ERICKSON, 1982; DETTONI, 1995).

Ainda com o olhar voltado para as dimensões complementares da interação, em outras palavras, as relações entre as ações simultâneas dos interactantes (*ibidem*), é louvável a atuação de Daniel como intérprete de Carolina e Glorinha. Por transitar com boa competência pela língua portuguesa e pela Libras, o menino faz a inclusão linguística das colegas no momento em que a fala oral é o que prevalece como via de comunicação. Ele assume o papel que já é seu, tanto na escola como no ambiente da catequese, que ele e Glorinha frequentam aos sábados. A mediação feita por Daniel favorece que todos sejam sujeitos ativos na interlocução e isso fica evidente em dois momentos: quando Caio se dirige para as colegas e, ao mesmo tempo em que fala que não vai dar seus cachorrinhos, também faz o gesto de bater.

²² Definido por Goffman (1998) como uma mudança de alinhamento ou postura diante da produção ou recepção de um enunciado.

O outro momento é quando eu uso a datilologia para reforçar o nome da cachorra de Caio, já dito para as meninas por Daniel, e, Carolina diz que já sabe disso, usando o sinal de CONHECER.

Apesar de interessante, pelos aspectos analisados acima, a atuação de Daniel é provocadora de outras reflexões. A primeira delas é que ele termina assumindo uma responsabilidade que não é sua. E nos momentos em que ele assume o “papel de intérprete”, ele sai do seu lugar de aluno que também tem necessidades específicas a ser superadas. Assim, ele também vai ficando para trás com relação ao desempenho escolar. A outra reflexão se dá a partir da sua real competência na língua de sinais. O que se torna mais grave, quando passa a interpretar também para sua colega em outro contexto – aos sábados, na catequese. Ora, se se entende que essa atividade traz novos conhecimentos, os quais demandam vocabulário específico, como se dá a interpretação de Daniel neste contexto? Não estaria também o menino deixando o foco de sua aprendizagem para assumir um papel que não tem competência?

O interesse de todos os colegas pela história que Caio me conta pela primeira vez e que eles já conheciam traz para a discussão a importância que os eventos cotidianos têm no contexto escolar.

A Professora Lena, no final do episódio, revela que o enunciado de Caio já surgira em outros dias. A sua postura de continuar escrevendo no quadro, mesmo no momento em que tento trazê-la para a conversa, denuncia a possível relação de assimetria ocorrida nos outros momentos em que Caio compartilhou a sua alegria. Justifica, então, a necessidade do menino em contar e recontar o fato. Aponta para a “necessidade de um repensar dos espaços educacionais como um *locus* de interações discursivas e, portanto, de constituição dos sujeitos” (LODI, 2006, p. 26).

Sob a perspectiva de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, a composição textual travada por seu aluno mereceria ser aproveitada pela professora para promover a elaboração de outras atividades pedagógicas para a sua turma: exploração intencional sobre o fato, em Libras e em português oral, em momentos sequenciados e não simultâneos com um grupo de alunos; em Libras, com as duas alunas; em português escrito com a elaboração de texto simples, escrito pela própria professora com a participação dos alunos; o trabalho com as palavras em que se encontraria o componente curricular da sua dedicação no momento, além de tantos outros conhecimentos que poderiam ser abordados dentro de uma perspectiva interdisciplinar, desde cores, quantidade, alimentação, etc., conteúdos que lhe permitiriam

planejar aulas significativas para muitos dias. Se a narrativa de Caio tivesse sido valorizada por sua professora, poderia também se constituir em um importante incentivo para que todos os alunos produzissem narrativas que seriam retextualizados de formas criativas.

Na perspectiva aqui defendida, a ideia de retextualização da narrativa de Caio, que poderia ter sido feita pela professora Lena, é apoiada em Marcuschi (2008, 2010), para quem “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade” (p. 22). Isso compreendido, justificaria que cada aluno transcrevesse em seu caderno o texto do qual seriam coautores, que lhes possibilitaria estabelecer relações entre os acontecimentos, como diz Padilha (2004), entre o vivido, o narrado e o escrito. A inspiração da retextualização motivaria a sua cópia e outras atividades em um *continuum* de produção. Romperia então com o padrão de atividade que, arcaicamente, sobrevive em cópias de palavras e frases sem sentido para os alunos.

A tarefa que a professora escrevia na lousa consistia de grupos de três palavras (substantivos) para uma delas ser ligada ao desenho correspondente. Ao contrário da proposta reducionista presente no exercício, a textualidade da fala de Caio traduzia uma experiência real com palavras simples e corriqueiras. Mas que faziam sentido e por isso interessava a todos os seus pares, além de revelar aspectos de sua afetividade. O menino agora está envaidecido, feliz com sua cachorra. Em outro momento, como o relatado à página 125, encontrava-se ressentido porque seu pai havia jogado sua cachorra na rua.

O texto de Caio também traz para a cena a forma como ele trava sua luta de poder. Quando diz “Eu dou é porrada!” seu enunciado pode revelar as condições (des)afetivas, culturais e valorativas do contexto extra-escolar pelas quais também se dão seus modos de aprender.

Outro aspecto que fomenta imaginação é o nome da sua cachorra. Mulamba sugere ser uma cachorra desengonçada. Seria uma vira-lata? Assim como a escrita, outras linguagens poderiam ter sido exploradas, como a plástica e a estética. Nesse caso, o desenho de Caio e de seus colegas se prestaria a cumprir a função de representar o imaginário de cada um sobre Mulamba e seus filhotes.

Textos como o de Caio estão cotidianamente presentes na sala de aula da professora Lena. Com essa naturalização, não são percebidos como meios autênticos e legítimos para aulas dinâmicas e prazerosas. A prática docente é validada com tarefas que não favorecem as

relações dialógicas, discursivas e interativas entre os alunos e, tampouco favorecem o desenvolvimento cognitivo individual.

O segundo episódio, O texto de Daniel, retrata uma atividade pedagógica em que eu (pesquisadora) considero as possibilidades do aluno. Proponho uma atividade que rompe com o padrão mecânico com o qual ele está acostumado: copiar, formar frases com palavras dadas, passar palavras para o plural e outros. A atividade proposta requer ações do aluno sobre a linguagem – existe uma elaboração de pensamento e uma execução, por isso atende à perspectiva de texto da Sociolinguística.

O texto de Daniel foi gerado obedecendo a condições que a produção textual de um aluno na sua série requer: um contexto, está situado; existe uma relação entre o que está sendo proposto e uma experiência vivida pelo aluno; um objetivo, escrever pra quê; uma motivação, sobre o quê. Além das pistas de contextualização oferecidas por mim, quando lhe dava dicas do que deveria escrever. O aluno escreveu com muita naturalidade e prazer, é o que demonstra a sua fala ao final: Muito bem, tia! Talvez ele tenha tido a intenção de agradecer, mas um obrigado não representaria a sua satisfação.

A minha colaboração na produção do texto de Daniel pode ser entendida como uma mediação. Em um sentido amplo, uma intervenção que possibilitou a interação entre o aluno e o signo (escrito) em uma relação (PINO, 1991), entendimento advindo de uma aplicação do conceito elaborado por Vygotsky (2002) para zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O autor define ZDP como o intervalo entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de outra pessoa. Ou seja, para Vygotsky, o desenvolvimento da ZDP encontra-se nas relações entre as pessoas em atividades colaborativas.

Ainda na análise do evento sob a perspectiva da mediação pedagógica, a minha colaboração faz parte de um processo de andaimagem (BORTONI-RICARDO & SOUSA, 2006). As autoras, ao pesquisarem processos interacionais em uma sala de aula, fazem uma aproximação do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e o conceito de andaimes (*scaffolding*) de Jerome Bruner. Para elas, o conceito de andaimes refere-se a um auxílio que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.

O trabalho com o texto ficou inconcluso, pois o próximo passo seria a reescrita do texto pelo próprio Daniel. Nessa fase do trabalho o aluno teria a possibilidade de apropriar-se das formas corretas de como se escrevem as palavras que ele redigiu de forma inadequada, por ainda não ter o domínio de algumas regras ortográficas do português. Também seria objetivo dessa fase de trabalho com o texto do aluno a ressignificação textual, ou seja, seria

um novo momento de atribuição de sentidos ao seu texto. Mas, para isso, eu teria que retirá-lo de alguma atividade da sua professora ou roubar-lhe todo o seu recreio, o que não considerei justo.

Os alunos da Professora Lena são narradores em potencial de eventos de suas vidas. Eventos carregados de sentido e de elementos textuais que são desperdiçados pela professora em razão de uma prática alfabetizadora arraigada à tendência tradicional ao ensino da língua de forma fragmentada, em que predomina o ensino do léxico.

Conferir a autoria do texto ao narrador é permitir que ele seja um sujeito desejante de escrever seus próprios textos. Isso já poderia ser um anúncio de identificação com o mundo do letramento.

4.3.2.4 – Categoria IV – Supervalorização de estímulos orais para aluna com surdez profunda

Episódio 1: Cadê a língua de sinais que estava aqui?

Excerto 22 (Nota de campo e análise de vídeo: 09/11/2010)

[A professora Lena despende muito tempo em exercícios de estimulação da fala de Carolina que não trazem benefícios nenhum para a menina. Ela diz que Carolina está muito empolgada para falar e que a menina ensina aos colegas exercícios que faz com a fonoaudióloga. Fala também da expectativa da tia com relação à “fala” de Carolina depois que a criança recebeu o aparelho da Secretaria de Saúde. A surdez profunda e a idade de Carolina (já) não favorecem o desenvolvimento da oralidade. Eu vinha conversando com a professora Lena, durante todo o tempo de pesquisa, sobre a importância de se fortalecer a identidade surda da aluna e um dos pontos de ação seria o foco na língua de sinais. A valorização de estímulos para a oralização de Carolina desconstrói as nossas elaborações sobre o papel da língua de sinais, além de alimentar a falsa expectativa da aluna e sua família.]

Discussão:

A postura da professora com relação à Língua de Sinais é contraditória. Em sua fala, em vários momentos da pesquisa, como no excerto 4, ela reconhece a importância dessa língua para seus alunos. O fato de, no segundo semestre, ela estar fazendo um curso de nível intermediário de Libras, duas vezes por semana, à noite, também tinha chamado a minha

atenção para o seu esforço e me fez empreender o olhar no sentido de reconhecer que o seu nível de competência em Libras estava se modificando para melhor. Com isso, criei expectativas de que ela diversificasse o seu trabalho no sentido de atender melhor as diferenças linguísticas de seus alunos. Em especial, esperava que a Língua de Sinais ocupasse mais as esferas das interações comunicativas da sala exclusiva para surdos.

O fato de Carolina passar a usar a prótese auditiva não causou nenhum impasse ou conflito para a professora. Ela, sem problematizar suas ações, adotou posturas que se contrapõem ao fortalecimento da identidade surda de sua aluna.

Isso responde para mim qual o lugar que a língua de sinais ocupa no discurso da professora. A hegemonia da língua oral está posta. Agora, com mais uma aluna “aparelhada”, como disse a Professora Lena, torna-se mais justificável o uso da língua da maioria da sala.

A professora deixa de exercer a autonomia na condução do seu trabalho, levando em consideração as reais necessidades da sua aluna para atender a uma expectativa ingênua da aluna e de sua tia. O uso da prótese auditiva por Carolina passa a ser um imperativo que delimita as ações pedagógicas, e isso mostra a necessidade de tomada de decisão e imposição por parte da professora perante os vários elementos circunscritos na educação dos surdos.

A atitude da professora demonstra que houve negligência quanto a seu papel de agente de esclarecimentos sobre a educação do surdo junto à família, que muitas vezes não tem capacidade de fazer a melhor escolha para a criança surda. E, ainda, influenciada pela cultura da reabilitação, alimenta o desejo de que a criança surda “fale”. Quando esse papel é exercido conscientemente pelo professor, pode ser estabelecida uma parceria positiva que favorece a escolarização, constituindo-a em uma experiência bem sucedida.

É plausível que a desmitificação da língua de sinais como uma língua de menos valia perante às famílias faça parte do trabalho dos professores. No caso da família de Carolina, a aceitação dessa língua não representava nenhum problema, ao contrário, seus familiares a valorizavam. No entanto, quando a aluna passou a usar a prótese auditiva, suas representações a respeito da língua de sinais provavelmente tenham sido de subestimação e não houve um confronto por parte da professora. Equivocadamente, foi ela que mudou sua postura para corresponder às expectativas da aluna e de sua família.

A insegurança da família com relação à língua de sinais pode ser compreendida a partir das considerações de Françoze (2003) sobre a vulnerabilidade, expectativas e confusões presentes nas famílias de surdos. Para a autora, a vivência desses sentimentos não é algo linear nem transitório. E mesmo já passados alguns anos de convívio com a surdez

muitas famílias revivem esses sentimentos. Por isso o professor deve estar preparado para enfrentar o emaranhado de expectativas que acompanham as famílias dos alunos surdos, preservando assim o seu trabalho pedagógico.

4.3.2.5 - Categoria V – O aproveitamento do tempo pedagógico

Episódio 1: Não foi combinado²³!



Figura 25

Excerto 23 (Diário de Pesquisa: 17/11/2010)

[Hoje, Carolina e Gina estavam usando calças iguais. Elas desfilavam pela sala exibindo suas vestimentas e também chamavam a atenção de outras pessoas alheias à turma com muita algazarra [...] Perguntei a elas se haviam combinado de vestirem roupas iguais. Entendi que foi uma coincidência. Todos os alunos aprenderam o sinal e significado de COMBINAR. Falei para elas que a calça de Carolina combinava com o seu casaco que também tinha listas rosas, e que a calça de Gina também combinava com o seu chinelo branco e rosa. Todos aprenderam o outro sinal e significado de COMBINAR. A professora Lena também aprendeu o segundo sinal. E começaram a mostrar que coisas combinavam em mim e nos outros alunos. No final, combinei com eles que outro dia eu levaria chocolate.]

Episódio 2: A agenda da professora

²³ Acertado entre pessoas. Por exemplo, duas pessoas combinam de vestir roupas iguais: CM: mão em”D”; PA: indicador tocando a palma da mão esquerda; M: aproximar e afastar duas vezes; O: para a esquerda.

Agrupado por alguma característica. Por exemplo, combinação de cores das roupas: CM: mãos abertas, palmas com orientação opostas; PA: dedos médios se tocando; M: aproximar e afastar; O: direita e esquerda.

Excerto 24 (Diário de pesquisa: 03/12/2010)

[[...] logo que sentaram em suas mesas e começaram a copiar a tarefa que a professora escrevia no quadro, entrou um aluno da sala ao lado mostrando um DVD. A professora pergunta “afirmativamente” : Quer ir ver? Os alunos largam suas tarefas sobre as mesas e saem correndo para a outra sala. A professora não hesitou em alterar a agenda do dia. O filme era Karatê kid II. Todos olhavam atentos para a televisão. Sugeri que as professoras fossem dando pausas e interpretando para os alunos. A professora Lena assumiu a função de intérprete e pude observar como a sua comunicação em Libras desenvolveu. Em um determinado momento, perguntei às professoras se eu poderia dar chocolate para os meninos, e elas permitiram. Ao retirar as caixas de “BIS” da sacola, Daniel se manifestou: /ESMERALDA COMBINOU DAR CHOCOLATE/. Olhei e eles sorriam sinalizando CHOCOLATE COMBINAR.]

Discussão:

Agregar reflexão sobre o aproveitamento do tempo pedagógico à análise de atividades realizadas em contexto alfabetizador de alunos surdos é providencial para que este tema seja sistematizado como objeto da atenção dos professores.

Bortoni-Ricardo & Sousa (2008) defendem que, quando a agenda do professor é suficientemente flexível para incorporar temas resultantes das interações em sala de aula, todo momento torna-se adequado para aprender e ensinar. Assim, para as autoras, o ensino incidental encontra na própria dinâmica da sala de aula os temas que devem ter a atenção do grupo.

O ensino incidental é também apontado por Nunes (1995) como um dos procedimentos naturalísticos eficazes de ensino que favorecem a aquisição da linguagem por crianças com necessidades educativas especiais.

Com base em Bortoni-Ricardo & Sousa e nos estudos experimentais de Hart (1985) e Jones & Warren(1989) citados por Nunes (1995), o episódio Não foi combinado! constitui-se como exemplo genuíno do aproveitamento de situações reais para o ensino incidental. Essa autora apresenta dois objetivos para o trabalho com este procedimento: ensinar linguagem mais elaborada e melhorar as habilidades de conversação sobre determinado tópico. Para os autores, um episódio de ensino incidental pode começar quando a criança inicia a interação verbal com a professora sob a forma de uma solicitação, uma pergunta, um comentário ou

qualquer outra forma de comunicação. Então a professora aproveita esse incidente para ensinar uma nova habilidade verbal e, dessa forma, responder à iniciativa da criança pedindo que produza uma emissão verbal um pouco mais elaborada.

A prontidão do(a) professor(a) para implementar procedimentos de ensino incidental em sua prática pedagógica, além de favorecer o trabalho com a linguagem envolvendo todo o grupo de alunos, também é um aliado na condução de situações inusitadas que poderiam comprometer a sua agenda com relação aos objetivos de ensino aprendizagem. Assim, justifica-se a inclusão do ensino incidental como uma estratégia consciente a ser implementada pelo professor alfabetizador de alunos surdos.

Ainda na mesma linha de raciocínio, o segundo episódio “A agenda da professora” possibilita a reflexão sobre a autonomia inerente ao papel do(a) professor(a) com relação ao seu fazer pedagógico do qual derivam todas as ações dos alunos no tempo/espaço da sala de aula.

A importância da discussão sobre esse ponto de observação se dá pela necessidade do real entendimento sobre a flexibilidade de postura defendida como necessária para o trabalho incidental, em oposição a uma postura de frouxidão pedagógica. O episódio relatado evidencia a pouca importância atribuída pela própria professora à atividade que seus alunos deveriam fazer, assim como a sua suscetibilidade para atender a demandas de quem não tem competência para alterar a sua agenda.

Episódio semelhante já tinha ocorrido uma vez que, ao iniciar a aula, Daniel tirou da mochila um DVD e mostrou para a sua professora perguntando se podiam assistir. A professora, de imediato, mandou o aluno ir à sala da direção perguntar se ela podia pegar a televisão e ficou esperando a resposta sem saber me dizer qual seria o filme. Quando o aluno chegou, com resposta positiva, perguntei-lhe qual era o nome do filme. O menino ao mesmo tempo em que falava também já foi me mostrando o DVD. Sem relutar contra o meu ímpeto, disse à professora que aquele filme não era adequado para a idade dos seus alunos e não era um filme para ser visto na escola. Ela pediu a Daniel para avisar na direção que não precisava mais da televisão. O filme era “Velozes e furiosos II”.

Isso remete à necessidade de reflexão por parte dos alfabetizadores de surdos sobre o que vem a ser uma Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007). Pois, pode estar havendo uma interpretação superficial dessa proposta. E, com esse tipo de entendimento, todo recurso imagético é bom para o surdo e por isso pode ser levado para a sala de aula.

A experiência visual em que se inscreve a surdez merece ser compreendida como a forma de acesso e processamento da informação. E por isso mesmo, o professor deve romper com o paradigma tradicional das frases prontas e descontextualizadas para trabalhar com textos autênticos que possibilitem a seus alunos a compreensão do mundo por meio dos mais diferentes tipos e gêneros de recursos textuais como os filmes, livros, gibis, poesia, piadas, músicas e suas próprias histórias, as quais são carregadas de valores e sentimentos. A mediação semiótica deve acontecer por meio da língua de sinais, com estratégias pedagogicamente adequadas.

O filme, por exemplo, representa excelente recurso didático e textual para o aluno surdo, assim como para o aluno ouvinte. A questão que se apresenta é sobre como esse recurso é contemplado na organização do trabalho pedagógico. Qual a sua relação com o planejamento, com os objetivos e com os componentes curriculares que estão sendo trabalhados.

Ou ainda, mesmo que seja pensado “apenas” como uma atividade lúdica, e isso não é ruim, que seja contemplado no planejamento do professor e negociado com os alunos. Que não seja apenas mais uma atividade improvisada que pode substituir outra.

4.3.2.6 – Categoria VI – A avaliação pedagógica

Episódio1: A prova final

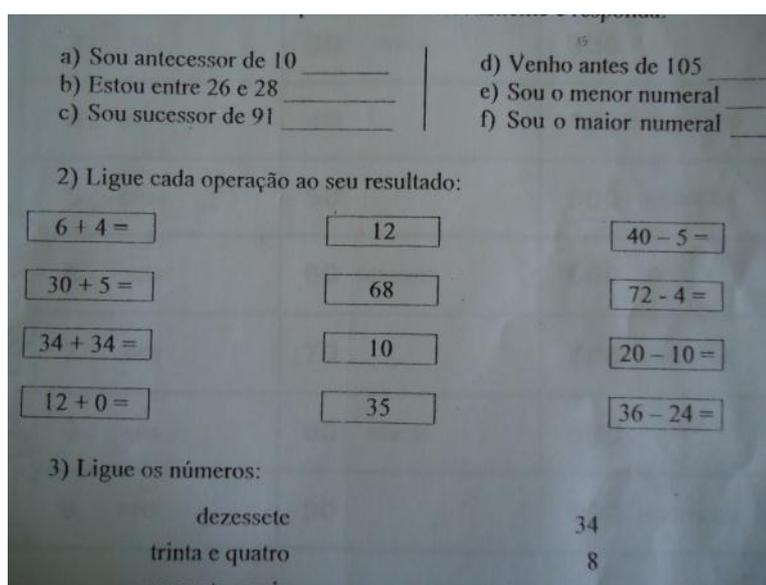


Figura 26

Excerto 25 (Diário de Pesquisa com base em vídeo: 07/12/2010)

[Carolina, Gina e Glorinha fazem uma prova com a ajuda da professora. Perguntei à professora Lena por que todos os alunos fariam a mesma prova, se dois deles já estavam reprovados, e ela respondeu-me que “é assim que elas querem”, referindo-se às coordenadoras de DA e da série. Sobre a supervisão e elaboração da prova, respondeu-me que ela havia elaborado o instrumento e que as coordenadoras e a outra professora de 3ª série tinham gostado, de modo que também seria aplicada na outra turma.

A prova tem oito páginas e sugere não ter tido uma reflexão coerente na sua elaboração para contemplar as reais aprendizagens dos alunos. Informações sobre o número das páginas revelam o descuido da professora: cinco páginas não estão numeradas e estão intercaladas com as demais que estão paginadas com os seguintes números: 36, 56 e 124. Os diferentes tipos de letras utilizadas e os números das questões que não apresentam a sequência numérica correta confirmam a minha hipótese da pouca ou nenhuma reflexão. As questões estão numeradas da seguinte forma: 1,2,3, sem número, 7, sem número, sem número, 2, 3, sem número, 7, 4. Se é pela experiência visual que os surdos constroem o conhecimento, como é que um dia esses alunos vão poder conferir as páginas de uma prova ou de qualquer outro material? Ou referir-se às questões de uma prova pela sua numeração? Onde está a relação do que se estuda e aprende com as situações reais da vida? Aliás, sequência numérica não era o conhecimento que estava sendo avaliado na segunda questão da prova, como mostra a Figura 11? Contemplando os vários componentes curriculares da área de ciências, contém 9 questões de matemática, uma questão sobre seres vivos, uma sobre meios de transportes e outra sobre saúde.

A dificuldade dos alunos foi geral (...). A professora orienta as alunas a começarem pela segunda questão e vai ensinando individualmente a responderem à primeira questão. Por não conseguirem concluir a prova no mesmo dia, não pude fazer a observação de toda a realização da atividade que seguiu por mais dois dias. Também não pude observar a atuação de Daniel e Caio perante a atividade, pelo fato de terem faltado à aula. A Professora Lena tentou justificar as dificuldades das alunas para mim e para a Orientadora Educacional da escola, que naquele dia fazia uma observação na sua turma, como pesquisa sobre inclusão escolar para a monografia de sua especialização, no momento em que Gina lhe fez uma pergunta sobre um item da prova:

Gina: Tia, aqui é 24, é? (mostrando $6 + 4$)

Professora Lena: Olha que delícia! Sabe que 6×4 é 24, mas não sabe $6 + 4$. Por quê? Porque a multiplicação e a divisão fui eu que introduzi e a adição e a subtração foi a professora do ano passado.]

Discussão:

Em princípio, a avaliação deveria, sistematicamente, fazer parte de todo o processo pedagógico, ainda que o(a) professor(a) tenha que formalizar em determinado momento essa ação para atender a uma exigência do sistema escolar.

O fazer pedagógico do qual a avaliação é parte inerente deve ter suas ações harmoniosamente relacionadas entre si, estabelecendo o diálogo entre o planejamento do professor e a participação dos alunos. É essa avaliação processual que orienta o docente na elaboração de itens ou questões para a avaliação formal. É necessário que ele conheça o que o aluno já sabe para poder consolidar esse conhecimento por meio de atividades planejadas para tal. Assim, como é imprescindível que o professor conheça as dificuldades do aluno para, igualmente, planejar atividades que lhe permitam apreender o assunto trabalhado e superar suas dificuldades.

Em uma turma de Unidade Especial com cinco alunos, os quais se encontram em diferentes níveis de domínio dos referenciais curriculares, seria interessante que as habilidades esperadas pela professora para cada aluno estivessem de acordo com as suas competências. Isto demandaria a elaboração de itens diferenciados em uma avaliação formal. A isso também se prestariam as adaptações curriculares das quais os alunos da Professora Lena deveriam ser beneficiários, uma vez que bimestralmente são preenchidas por ela fichas individuais para cada aluno para tal fim, as quais suprimem o planejamento formal.

Definidas como modificações intencionais, as adaptações curriculares são realizadas pelo professor em suas estratégias de planejamento para obter respostas significativas do aluno com necessidade educativa especial. Essas ações, de acordo com os PCN's (BRASIL, 1998), podem ser realizadas a partir de flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação de aprendizagem.

Uma prática pedagógica à guisa de uma Pedagogia Culturalmente Sensível beneficia-se da avaliação processual e das adaptações curriculares como possibilidade de assegurar a apreensão dos referenciais curriculares pelos alunos, o que não ficou evidenciado no episódio relatado. Apesar da boa vontade da Professora Lena em confeccionar a prova para ser usada também por outra professora em sua turma, faltou uma elaboração criteriosa. Na verdade, a

prova faltou ser compreendida como um trabalho pedagógico que, de acordo com Villas Boas (2005), comporta dois significados. O primeiro está relacionado ao trabalho realizado por toda a escola, ou seja, é toda ação que auxilia o trabalho diretamente com o aluno. Entre outros, a autora exemplifica a coordenação pedagógica e a orientação educacional. O segundo resulta da interação do professor com seus alunos na própria sala de aula e em outros espaços, em situações de construção de conhecimento, e não de mera transmissão.

Diante do exposto, considero que a prova foi construída coletivamente, e não apenas pela Professora Lena, mesmo que a participação das coordenadoras, da orientadora e da outra professora tenha sido de omissão de suas responsabilidades.

Para contemplar as aprendizagens diferenciadas de seus alunos, pelo menos três tipos de provas deveriam ter sido preparadas – Daniel está em fase de consolidação de algumas habilidades de leitura e é capaz de ler e responder a questões de tarefas e provas com autonomia. Se ele pergunta o que é para fazer, é porque não existe um trabalho de leitura dos enunciados, os quais não são produzidos para serem lidos e entendidos por Daniel e seus colegas. Os enunciados como todas as questões são apenas reproduções de outros materiais didáticos, como bem retrata a Figura 11. Daniel, por exemplo, já incorporou a cultura de que não é necessário ler os enunciados das questões e por isso pergunta o que é para fazer. Caio, Carolina e Gina encontram-se em uma fase muito similar com relação aos referenciais curriculares. Esses três alunos agem, ainda que de forma limitada, com a escrita espontânea, com a leitura e com o cálculo. Já Glorinha, em fase de aquisição de primeira e segunda línguas reproduz por meio de cópia as respostas dos colegas, até mesmo por ocasião da prova. Nenhum evento de escrita ou leitura espontânea dessa aluna foi observado por mim, ou seja, a aluna ainda não conseguiu criar uma relação com esse universo. Isso implicaria o uso de outras estratégias e procedimentos de ensino, outros recursos e instrumentos avaliativos por parte de sua professora.

Cabe à discussão do episódio acrescentar as palavras de Muniz:

A produção matemática no instrumento de avaliação deveria ter como critério de controle a própria significação da atividade para o aluno. Não vemos como interessante avaliar as capacidades e necessidades dos alunos a partir de produções que são voltadas ao professor, para agradá-lo, para simplesmente cumprir um **contrato didático**²⁴ (MUNIZ, 2004, s/p).

²⁴ Termo cunhado por Guy Brousseau (1986) para definir o conjunto de regras implícitas e explícitas existentes entres os atores do processo ensino aprendizagem, as quais se assemelham às cláusulas de um contrato

E, para concluir essa discussão, não poderia deixar de fazê-la também por meio da perspectiva foucaultiana, para tentar analisar o “Porque é assim que elas querem”, que obtive como justificativa da Professora Lena para a elaboração de um mesmo instrumento avaliativo para a turma de cinco alunos, dos quais dois deles, desde o início de setembro, tinham sido “oficialmente reprovados” e, por isso, ficariam “retidos” na mesma série no ano seguinte. O enunciado da professora faz-me refletir sobre a influência das microrrelações de poder presentes na hierarquia da escola nas atividades pedagógicas realizadas com os alunos. Embora, em quase sua totalidade, os estudos apontem essas relações como elementos adversos nas dinâmicas das práticas sociais, a leitura que a narrativa da professora me permite fazer é que o reconhecimento do poder que as microestruturas resguardam entre si também exerce a função de “zona de conforto” para as que se colocam em posição descendente, no sentido do cumprimento do estabelecido. Isso pode ser explicado pelo pensamento de Foucault (2007) de que o poder se dá de maneiras muito difusas e todos dele participam.

4.3.3 - O referencial teórico-metodológico da Sociolinguística Educacional pode promover ao professor alfabetizador/letrador de alunos surdos importantes reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Aqui inicio a análise das informações construídas na Fase II da pesquisa.

Com base na pesquisa etnográfica que realizei na sala de aula, os três primeiros encontros do curso de formação de professores - Alfabetização e letramento de surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional, o qual manteve a perspectiva etnográfica, tiveram seus temas pensados para contemplar a presente asserção.

Com seu acervo teórico-metodológico, a Sociolinguística Educacional pode levar os professores alfabetizadores de surdos a pensarem sobre a sua constituição identitária profissional, assim como a desenvolverem a consciência sobre a importância da ação-reflexão-ação como um método condutor do seu fazer pedagógico, constituindo-se como professor pesquisador.

preestabelecido e aceito entre as partes. As ações cognitivas do aluno são submetidas ao crivo dessas regras (MUNIZ, 2004).

Devido à formalização protocolar de início de curso e, em especial, ao preenchimento de documentos²⁵ para efeito de pesquisa, o primeiro tema foi concluído no segundo encontro, já fazendo ligação com o tema seguinte. Sobre o primeiro tema - A Sociolinguística Educacional e uma Pedagogia Culturalmente Sensível - foram apresentados aos professores cursistas a gênese da Sociolinguística Educacional, seus diferentes eixos que congregam estudos sobre as causas do fracasso escolar em grupos minoritários e seus principais pressupostos, com destaque para a Pedagogia Culturalmente Sensível. Este encontro foi planejado a partir das contribuições de Erickson (1988) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2009, 2010).

O segundo tema - A construção da identidade do professor alfabetizador/letrador de surdos - foi apresentado a partir dos conceitos de identidade utilizados por Borba (2001), Moita Lopes (2002), Fontana (2003) e Imbernón (2010) os quais convergem para a compreensão de uma contínua constituição do sujeito a partir das relações sociais na realidade concreta.

Mediante o interesse da Sociolinguística Educacional pela origem dos processos, os professores cursistas foram motivados a refletir sobre a sua constituição identitária como professores de surdos e a produzirem seus primeiros registros reflexivos.

O terceiro encontro teve como tema O professor/alfabetizador de surdos como agente pesquisador. Com o objetivo de levar os professores cursistas a interpretar sistematicamente as suas ações pedagógicas, a aula foi planejada a partir da obra de Bortoni-Ricardo (2008) *O professor pesquisador*. Com a intenção de promover a formação leitora, os professores cursistas fizeram a leitura do capítulo quatro do livro, o qual tem o mesmo título. Para o registro reflexivo, as questões motivadoras foram retiradas do próprio texto: “O que significa ser um professor pesquisador? Que aspectos de sua ação pedagógica constituem problemas que mereceriam investigação? Que benefícios a investigação desses problemas poderá trazer a seu trabalho?” (p. 46).

Para a análise das reflexões produzidas pelos professores para os três primeiros encontros, seguem, para as categorias geradas, os fragmentos selecionados de suas falas e de seus registros reflexivos e em seguida a discussão.

4.3.3.1 – Categoria I - A constituição identitária do professor de surdos

²⁵ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Ficha de identificação do colaborador.

Excerto 26 (Nota de campo. Fala de M8F em 14/04/2011)

A paixão que se tem pelas coisas faz a gente ter uma disciplina que influencia na nossa prática. Eu tive muita dificuldade com a matemática. E isso me fez querer ver a matemática longe de mim por muito tempo. Mas existia dentro de mim uma vontade tão grande de aprender matemática que isso me levou a uma disciplina que me fez hoje gostar de matemática. E eu me considero também assim, me considero engatinhando na educação dos surdos, mas eu tenho um desejo, uma paixão dentro de mim que me faz buscar, querer aprender para fazer do melhor jeito. Eu procurei dar o melhor de mim para a Glorinha e aprendi muito com ela e com os outros alunos. Se eu não sabia, eu desenhava, mostrava a gravura para ela e ela fazia o sinal. O próximo curso que eu quero fazer é o de língua de sinais, e já fica aqui o meu pedido pra você.

Excerto 27 (Nota de campo. Fala de M4F em 05/05/2011)

Essa é a primeira vez que eu trabalho com aluno surdo e eu mesma nem me sentia professora do Caio. Pra mim, a professora dele era só a M14F. Porque até no caderno dele, quando ele escrevia o cabeçalho e botava lá: Professora - era o nome dela que ele escrevia. Agora, não. Depois que nós duas começamos o curso aqui, a nossa relação tá melhor, eu já sei alguns sinais e já não me sinto assim tão perdida com ele. E agora no caderno dele ele escreve no cabeçalho o nome da professora intérprete e o meu nome também, porque na verdade as duas são importantes agora pra ele.

Excerto 28 (Nota de campo. Fala de M14F em 05/-5/2011)

O que aconteceu, Esmeralda, é que agora existe uma sintonia entre nós duas e com o Caio também. Até dos alunos ouvintes comigo e com o Caio porque ele também escuta e fala muito. Antes era só nós dois ali.

Excerto 29 (Registro Reflexivo. T8M em 28/04/2011)

[Sinto-me às vezes em débito com o meu aluno no cumprimento desse papel de transformador social. Hoje são tantas tarefas e responsabilidades atribuídas ao professor, e isso aliado ao descaso e abandono por parte do poder público e da família, que se torna cada vez mais difícil contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento integral do aluno. [...] Tenho procurado buscar conhecimentos através de leituras e cursos para embasar minha prática e assim oferecer uma melhor educação para o meu aluno.]

Excerto 30 (Registro Reflexivo. Prof^ª Lena em 14/05/2011)

[[...] Para minha surpresa, me apaixonei pela Língua Brasileira de Sinais e suas particularidades. Desde então, tudo o que me é possível participar/pesquisar/questionar nessa área me proponho com bastante satisfação. Trata-se de uma língua rica de particularidades e não podemos nos aventurar. Acredito que só com estudo e sensibilidade podemos (tentar) nos aproximar desse universo.]

Discussão:

A dimensão da acolhida que o tema sobre a constituição da identidade do professor de surdos teve nos grupos superou toda a minha expectativa. As narrativas dos professores foram carregadas das marcas de suas experiências que, por vezes, correspondiam as suas próprias vivências escolares.

A professora M4F tem perda auditiva considerável, faz uso de prótese auditiva, é oralizada e enfatizou em sua fala que sempre estudou em classe regular, sendo que a sua pouca audição não foi nenhum impeditivo para ser boa aluna. A sua experiência pessoal não lhe permitia ser um referencial para Caio e suas atitudes frustravam os demais professores da escola que esperavam dela um modelo para Caio e demais alunos surdos da escola.

Devo dizer que ao saber, por meio de outras professoras cursistas, que M4F tinha surdez parcial, também esperei que as discussões fossem acrescidas com suas percepções, sentimentos e experiências com sua perda auditiva e, por isso, inicialmente, busquei dar-lhe voz, resgatando essa condição. Por várias vezes encontrei em suas falas indícios de uma possível negação da sua deficiência. E em pouco tempo pude perceber que a constituição da sua identidade se deu a partir da “normalidade”, e então passei a não valorizar a sua perda auditiva como um elemento distintivo da sua formação.

A tensão e o conflito de papéis presentes na díade M4F e M14F ampliaram o debate sobre suas funções e geraram a discussão sobre os conceitos de bidocência²⁶ e codocência²⁷. As professoras M4F e M14F revelaram que a ressignificação de seus papéis de professora regente e de intérprete educacional a partir das reflexões sobre o vir a ser professor de surdos possibilitou mudanças em suas posturas beneficiando suas ações pedagógicas.

A exclusão como um fenômeno presente no processo de inclusão pode ser refletida a partir da fala da Professora M14F. Quando no seu enunciado a professora diz que as relações de todos os membros da sala de aula tornaram-se harmoniosas e que antes era ela e Caio, leva

²⁶ Quando o professor regente assume o ensino das duas línguas: português e libras.

²⁷ Quando a prática pedagógica é de responsabilidade dos dois profissionais: o professor regente e o intérprete educacional.

à compreensão de que eles estavam ilhados em uma classe que se dizia inclusiva. Caio agora estava matriculado em uma 3ª série bilíngue. Sob a perspectiva de uma Pedagogia Culturalmente Sensível, pode-se entender que o que estava em jogo era a relação de poder dada, naturalmente, pela condição linguística da maioria, e, que também era a de Caio. O encorajamento que a Professora M14F desenvolveu ao refletir sobre sua identidade de professora de surdos permitiu-lhe romper com a situação e incluir-se, e também o seu aluno, no grupo. Apesar de M14F ser intérprete de mais dois alunos, além de Caio, ela explicita apenas a situação dela e deste aluno pelo fato de ambos sofrerem exclusão. Os demais alunos para quem ela deveria interpretar já faziam parte do grupo na série anterior e não tinham problemas de interação com os alunos ouvintes, além do que, uma aluna deste grupo teve diagnóstico de não apresentar nenhum grau de surdez.

A Professora M8F iniciou a reflexão sobre a sua constituição identitária de professora, não a partir do seu papel estritamente profissional, mas agregou elementos da sua subjetividade relacionados aos seus próprios processos de aprendizagem, os quais ela os identifica também na condição de professora de surdos. Essa é uma forma de a professora se reconhecer como protagonista dos papéis que vivencia e se mobilizar para avançar e superar suas dificuldades. Em outras palavras, a leitura que faço da fala da Professora M8F, é de uma atitude positiva e de autoconfiança – ao mesmo tempo em que ela participa e solicita outros cursos, também reconhece em si próprias condições que a impulsionam para transformar uma condição do presente.

A Professora Lena reflete sobre a sua constituição identitária enquanto professora de surdos a partir da formação que a atuação tem-lhe provocado e explicita o seu encantamento pela língua de sinais. Sua fala é de grande importância para esta tese por evidenciar sua abertura para a investigação, o que considero como possibilidade eminente de reflexão sobre sua própria prática.

A importância do tema da identidade profissional em um curso sobre alfabetização de surdos dá-se pela diversidade de razões que levam os professores a terem contato com essa face da educação. Discutir o tema no início do curso foi bastante provocador e possibilitou que os professores cursistas relatassem as casualidades, as preferências e circunstâncias de suas atuações. Ao buscar analisar as falas dos professores cursistas a partir da definição de identidade docente postulada por Imbernón (2010), “como aquilo em que me reconheço, em que me sinto aceito e reconhecido pelos outros” (p. 81), pude compreender os contextos em que suas experiências como professores de alunos surdos se davam e concluir sobre a

necessidade do tema ser tratado nos cursos de formação. Absorvidos pelo cumprimento de suas tarefas, grande parte dos professores, em especial aqueles professores que têm contratos temporários, como é o caso de M8F, M4F e M14F, não têm oportunidade de refletir sobre seus processos de constituição e enfrentam dificuldades para serem aceitos e reconhecidos profissionalmente. Assim, as identidades foram reveladas em enunciados individuais ressignificados coletivamente.

4.3.3.2 – Categoria II - A formação do professor reflexivo

Excerto 31 (Nota de campo. Fala de T1F em 28/04/2011)

Ontem a gente estava falando lá na escola que é isso que falta pra gente. A gente faz as coisas, mas não pensa sobre elas, não se tem o hábito de registrar e isso o que você tá fazendo aqui com a gente é muito importante. Você tá ensinando a gente a pensar de outra forma. Uma forma que a gente não vai mais desperdiçar trabalho, porque cadê tanta coisa que a gente já fez na nossa escola? Passou. A gente não tem nada registrado do que fez pra pensar de uma forma crítica pra poder fazer melhor.

Excerto 32 (Nota de campo. Fala de M9F em 28/04/2011)

Aqui tá sendo um espaço para sermos nós mesmos. A gente vai vendo que não é só a gente que tem angústia. Isso aqui é uma roda de conversa de professor pra professor, onde se tá refletindo sobre o nosso trabalho. Aqui os nossos erros e os nossos acertos têm o mesmo valor, porque a gente está aprendendo com os dois. Mas a escola, a escola não quer saber disso não. Reunião lá é só pra gente ter as notícias da regional.

Excerto 33 (Nota de campo. Fala de T11F em 14/04/2011)

[...] refletir a gente reflete. Agora, o problema é refletir e escrever. Isso me fez pensar sobre a sua fala na aula passada, Esmeralda. E é isso mesmo, a leitura e a escrita são nossas ferramentas de trabalho, nós ensinamos ou pretendemos ensinar os outros a ler e escrever e fazemos tão pouco proveito delas. Aqui está as minhas mal traçadas linhas (risos), foi difícil, mas eu depois gostei, só não sei se era isso mesmo que você queria.

Excerto 34 (Registro Reflexivo. Prof^a Lena em 26/04/2011)

[A partir do meu “início de opção” para o trabalho com o surdo, tenho confirmado diariamente a necessidade de ser uma pesquisadora. Minha realidade demonstra

particularidades diferentes e com muita especificidade para cada aluno surdo. Realmente sem o auxílio da dúvida e da necessidade da investigação, não teria sido despertado em mim essa característica; vale ressaltar que também me percebo muitas vezes sozinha e sem rumo a seguir, penso também que isso é um propulsor para que continue a investigar para sanar minhas dúvidas.]

Discussão:

As falas dos professores elucidam que o refletir é parte inerente do fazer pedagógico, mesmo quando os sujeitos dessa ação não estejam de posse da base conceitual sistematizada em uma orientação formadora, como o proposto por Alarcão para uma formação reflexiva e por Bortoni-Ricardo para a formação de um professor –pesquisador, para imprimir na prática os conhecimentos advindos da investigação na sua própria prática. Com isso percebo que a ação de refletir a que os professores se referem nos fragmentos apresentados representa uma generalização da ação de pensar.

Diante da suposta imanência da reflexão na ação apontada pelos professores em seus registros, torna-se evidente a necessidade de uma formação que agregue condições para a reflexão crítica. Essa postura implica refletir sobre a sua própria ação, não apenas tê-la como mera execução de uma tarefa, do tipo “que atividade vou dar para o meu aluno hoje?”, como sugere o entendimento dos professores. A compreensão de que a reflexão já está presente na prática do professor por ser o pensamento uma condição do ser humano, como disse a professora T11F: “refletir, a gente reflete” pode gerar uma distorção da proposta teórica de formação de professores. O que pode ser exemplificado com a crítica feita por Pimenta (2002) à formação do professor reflexivo quando, na tentativa de uma valorização dos programas de formação de professores, direciona a responsabilidade a outros fatores da política educacional.

Para um trabalho docente na perspectiva reflexiva, Freire (1996) defende que “enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (p. 32).

Tal como explorado na aula do curso sobre o tema, ser um professor reflexivo e pesquisador requer uma postura de interpretação do trabalho pedagógico pelo próprio professor. Reflexão que será constante e permeará todo o processo sem privilegiar o resultado final, o qual, mediante os resultados desta pesquisa, se dá em condições de produção que

podem ser traduzidas na capacidade de o aluno conseguir responder, ou não, o exercício dado pelo professor.

Refletir sobre o trabalho pedagógico significa refletir sobre o seu próprio conhecimento e suas condições (ambiental, material) para promover a aula contemplando as condições individuais (interesse, nível de competência cognitiva) de cada aluno. Essa é a condição necessária em uma perspectiva relacional de ensino-aprendizagem, como a que vem sendo defendida nesta tese e foi apresentada por mim na segunda aula do curso e na leitura do texto lido e discutido com os professores cursistas – O professor pesquisador, retirado do livro *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*, de Bortoni-Ricardo (2008).

A proposta do registro reflexivo como sugestão para suas reflexões pedagógicas no trabalho e para atender ao propósito do curso parece ter sido compreendida e acolhida pelos professores. Justifiquei a importância desse tipo de registro com asserções, inspiradas nos Parâmetros em Ação (BRASIL, 2000) como propiciar ao professor situações de reflexão organizada de seu trabalho, explicitar onde são necessários maiores investimentos sobre o seu processo de aprendizagem, servir para aprender a utilizar o registro como instrumento de desenvolvimento profissional – usar para pensar e para produzir, contribuir para o desenvolvimento da competência de escrever, potencializar a troca e a comunicação entre profissionais. Muitos dos pontos por mim apresentados aparecem nos escritos dos professores como um reconhecimento no preenchimento de uma lacuna em suas atuações pedagógicas.

Nas diferentes vozes dos professores, percebi que está presente a compreensão de que a nossa formação, pessoal e profissional, passa pelo outro. Destaco a voz da Professora Lena ao dizer “vale ressaltar que também me percebo muitas vezes sozinha e sem rumo a seguir, penso também que isso é um propulsor para que continue a investigar para sanar minhas dúvidas”. O que ela diz ratifica o meu olhar sobre a sua prática e me conduz a antecipar um dos pontos conclusivos deste estudo – a necessidade de acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente (ALARCÃO, 2008).

Enquanto qualquer professor fizer o seu trabalho docente para corresponder às expectativas dos demais colegas de trabalho, como um professor criativo, continuará pedagogicamente sozinho. Um trabalho coletivo não se traduz no acúmulo de modelos de atividades prontas para passar para outros professores. Nem tampouco o acúmulo de cursos significa uma prática atualizada. A validação de qualquer curso é dada a partir das possibilidades de pensar para transformar ou ratificar uma prática. Também, o acesso a ferramentas como a internet na sala de aula não significa criatividade, se o seu produto não

corresponder a um planejamento e objetivos pensados previamente, para modificar qualitativamente as aprendizagens dos alunos.

Ainda, o sentir-se sozinha a que se refere a Professora Lena pode estar relacionado com as suas representações sobre os papéis dos diferentes atores escolares, no caso as coordenadoras. Esse meu entendimento vem corroborar a ideia defendida por Freire (1999), quando essa autora observa que a responsabilidade de tomar as últimas decisões sobre os conteúdos e os procedimentos metodológicos é do professor – “Nenhum assessor pode assumir esta responsabilidade, de cima para baixo, e entregar a tarefa pronta. Ao contrário, sua função deve ser vista como a de um orientador que **problematiza, questiona, alerta, critica, confirma** (*grifo meu*) o que é a ele apresentado” (p. 34). O trabalho em equipe (professores e coordenadores) para Freire (1999) corresponde a uma situação de aprendizagem em que todos constroem o conhecimento conjuntamente. E acrescenta que “um professor não é formado por outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática em confronto com as percepções dos outros membros de sua equipe” (*ibidem*).

4.3.4 - Conceitos inerentes à alfabetização e ao letramento quando tratados à luz da Sociolinguística Educacional podem modificar as ações pedagógicas do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos, favorecendo suas práticas com esses alunos.

Esta asserção foi contemplada com as categorias geradas a partir dos conteúdos que fomentaram a formação linguística e pedagógica dos professores cursistas. Como discutido no capítulo III desta tese, grande parte dos professores alfabetizadores não tiveram em sua formação inicial um currículo que lhes permitisse a apropriação conceitual básica que envolve o processo de alfabetização e uma pedagogia da leitura, de modo a favorecer uma *práxis* consolidada.

A necessidade da inclusão desses conceitos na formação continuada do professor alfabetizador de surdos e, no caso em questão, no curso Alfabetização e Letramento de Surdos sob o Enfoque da Sociolinguística Educacional, partiu da constatação da fragilidade pedagógica observada por mim na primeira fase da pesquisa e já apresentada e discutida nas categorias geradas para as duas primeiras asserções desta tese.

Tratar de temas sobre a organização do trabalho pedagógico é relevante, já que muitas vezes a formação do professor se deu em momentos em que sua vida profissional estava contextualizada em outras esferas da educação. Refletir com o professor sobre a organização

pedagógica pontualmente na educação do surdo também se justifica pelo fato de a coordenação pedagógica nem sempre ser utilizada para esse fim.

Assim, os resultados das categorias que contemplam esta asserção são representados por fragmentos de falas dos professores e de seus registros reflexivos produzidos nos encontros que trataram dos seguintes temas: Aquisição e aprendizagem de línguas (L1 e L2); Educação bilíngue para surdos; Alfabetização e letramento; Porque trabalhar com textos nas séries iniciais da escolarização de surdos; Leitura e escrita de surdos; e, Metodologia, planejamento e adaptações curriculares na escolarização inicial de surdos.

O encontro que teve como tema Aquisição e aprendizagem de línguas (L1 e L2) foi iniciado com os conceitos de língua e linguagem e foi sistematicamente desenvolvido por meio das contribuições de Fiorin (2010), Quadros (1997), Fernandes (2003) e da leitura e discussão do texto de Goldfeld (2002), “*Aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo*” pelos professores cursistas.

Para tratar do tema Educação bilíngue para surdos, foram utilizados os conceitos de bilinguismo de Svartholm (1999, 2008), Quadros (1997) e de Salles *et al* (2004a, 2004b). Também foi feito um estudo de vários artigos do decreto 5626/2005. Para esse tema, o texto lido e discutido pelos professores/cursistas foi “*Bilinguismo e educação de surdos*”, de Pereira e Vieira (2009).

Sobre Alfabetização e letramento, planejei o encontro a partir das ideias de Soares (1998,2011), Tfouni (2010), Ribeiro (ano), Rojo (2010), Mollica (2009), Botelho (2002) e Quadros (2000). O texto lido e discutido pelos professores cursistas foi “*Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula*” de Góes e Tartuci (2003).

O tema Por que trabalhar com textos nas séries iniciais da escolarização de surdos foi apresentado aos professores cursistas a partir das ideias de Marcuschi (2008, 2010), Geraldi e Citelli (2004), Smolka (2008). A atividade de leitura não foi realizada pelo fato de essa aula, em ambos os grupos, ter sido compartilhada com professoras cursistas que utilizaram do momento “Cenas de sala de aula” para fazer apresentações sobre suas experiências exitosas com contação de histórias para crianças surdas, na turma da manhã, e sobre o aprendizado do *sign writing* por surdos em processo de alfabetização, no turno da tarde.

O tema Leitura e escrita de surdos foi planejado a partir das contribuições de Guarinelo (2007), Silva (2001), Góes (2003). Os textos lidos e debatidos pelos professores cursistas foram “*Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*”, de Karnopp (2003), e

“*Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*”, de Karnopp e Pereira (2004). Cada um dos textos foi lido e apresentado por metade dos cursistas das turmas.

A minha intenção no encontro que tratou sobre Metodologia, planejamento e adaptações curriculares na escolarização inicial de surdos era para além de ensinar sobre metodologia, ou ensinar os professores a planejar ou fazerem adaptações curriculares e, sim, fazer daquele encontro um momento de construção, desconstrução e reconstrução de seus saberes – saberes que conduzem suas práticas. Por isso busquei acentuar a participação dos professores cursistas de modo que todos se sentissem compelidos a falar desses pontos na sua prática pedagógica. A partir de suas colocações, foram pontuados elementos que se destacavam em suas falas para serem apreciados na discussão por todo o grupo. A dinâmica foi bastante produtiva, mas com certa tendência de alguns professores monopolizarem a discussão. Para equilibrar as participações, aquelas professoras que se mostravam inseguras foram incentivadas por mim, que mediava suas interações com o grupo e com o próprio conhecimento que estávamos construindo.

O encontro que tratou sobre a Avaliação das competências escolares de alunos surdos em processo de alfabetização teve como foco a reflexão sobre elaboração de atividades/tarefas pedagógicas e principalmente a elaboração de provas. Nesse encontro, apresentei a Provinha Brasil²⁸ como um modelo de elaboração de exercícios. Não posso deixar de registrar aqui o meu encantamento por esse teste por reconhecê-lo como possibilidade de ser um interessante aliado ao trabalho do professor alfabetizador de surdos. Tendo como eixos a apropriação do sistema da escrita e da leitura, esse teste está voltado para o ideário de alfabetizar letrando. De acordo com Souza & Cardoso Júnior (2008), a Provinha Brasil cumpre uma proposta de avaliação diagnóstica dos diferentes estágios de domínio da leitura e da escrita em que os alunos se encontram, o que permite ao professor repensar sua prática pedagógica. A matriz de referência para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial contempla diferentes habilidades cujos descritores tornam-se imprescindíveis para um procedimento avaliativo de qualidade. Não me refiro à avaliação como um momento estanque de aplicação de uma prova, mas como um procedimento processual presente no cotidiano do fazer pedagógico. A clareza e objetividade presentes nos descritores ajudam o professor a pensar sobre o que ele quer do seu aluno com a atividade que lhe propõe. É exatamente isso que faltou nos diversos episódios já apresentados, dos quais destaco A prova final. Nesse evento fica evidente a

²⁸ Instrumento de avaliação diagnóstica de níveis de alfabetização de alunos do segundo ano do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras e tem a coordenação do CEALE e do INEP/MEC.

dificuldade das alunas para responderem às questões da prova preparada por sua professora, que também não tinha clareza quanto às habilidades e competências que esperava de seus alunos.

A decisão de levar as contribuições da Provinha Brasil para o curso não se deu fortuitamente a partir da minha avaliação sobre este instrumento. Soube por intermédio da Professora Lena que dois alunos surdos da escola tinham feito a Provinha Brasil. Neste dia esperei a professora do 2º ano de Unidade Especial chegar para dar aula no turno vespertino. Ela confirmou a informação e também revelou que nada sabia sobre a Provinha Brasil. Desculpou-se por não poder me mostrar o material que já estava guardado no armário e que ela também não sabia para onde ia. Obtive autorização junto à direção da escola para ter acesso às provinhas dos alunos surdos.

Esse fato é um indício de que nossos alunos surdos, mesmo em salas especiais, participam de eventos do sistema educacional macro que requerem a nossa atualização. Do contrário, essa participação não fará nenhum sentido.

Quanto à produção dos registros reflexivos que serão analisados para as categorias geradas para esta asserção, muitos professores falaram sobre suas experiências de produzi-los como a sensação de que já tinham escrito sobre o tema. Isso aparece como marca recorrente em suas falas e registros. A generalização encontrada nas produções dos professores revela a pouca familiaridade destes com os temas objetos de reflexão, a superficialidade com que esses aspectos são tratados no fazer pedagógico e evidencia as lacunas em suas formações, o que me leva a defender a importância de mais investimento em cursos dessa natureza.

Partindo dos fragmentos mais significativos produzidos pelos professores cursistas em suas participações orais, as quais foram convertidas em notas de campo e de seus registros reflexivos, seguem os resultados e discussões advindas das categorias geradas para a asserção em questão.

4.3.4.1 – Categoria I - A formação linguística do professor alfabetizador de surdos

Excerto 35 (Nota de campo. Fala de M11F em 19/05/2011)

Muitas coisas da aula passada não são tão novidade assim. A gente que lida o tempo todo com aluno surdo termina se acostumando com língua 1, língua 2 e outras coisas. Mas o que eu faço com essa língua 1 e com essa língua 2 com os meus alunos é que é o problema. A gente precisa ter mais encontros assim, para pensar e analisar o nosso trabalho. Eu posso

dizer agora que alguma coisa na minha sala de aula já começou a ficar diferente, a ficar melhor, inclusive para mim.

Excerto 36 (Registro reflexivo. T2F em 25/04/2011)

[Sei que nossas crianças surdas chegam à escola com um déficit muito grande, mas cabe ao professor dar condições para promover esta superação. Geralmente, fazemos com a equipe pedagógica um diagnóstico da criança, pois precisamos conhecer as competências linguísticas e avaliar o seu desenvolvimento cognitivo para iniciarmos a alfabetização e darmos continuidade a sua escolarização. (...) A formação do professor influencia no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, sendo o processo complexo e importante, precisando de uma formação especializada, pois isto vai fazer diferença na vida da criança. Quando o professor é um mero reproduzidor, é porque não entende o que faz, não analisa e não reflete sobre as questões dos surdos, mas isso pode ser desenvolvido com os pressupostos da sociolinguística. Diante dessas considerações, me interessei a participar deste curso quando o mesmo propõe estudar a linguagem, a bagagem que esse aluno possui, as metodologias aplicadas, o material didático adequado e as estratégias pedagógicas para se trabalhar diferenciado e diversificado levando em conta os aspectos culturais.]

Excerto 37 (Registro reflexivo. Profª Lena – s/d)

[...] Com a criança surda me deparo com esse mesmo universo, porém, percebo mais e mais a necessidade de refletir sobre minhas ações. Tenho muitas inseguranças e, embora seja um pouco difícil reconhecer, muitas falhas e medos de não estar me utilizando de tudo o que gostaria. A ênfase na ampliação do vocabulário em Português é um grande entrave porque penso que só é possível se a Libras estiver bem instalada; imagino que, serei melhor compreendida se minha comunicação em Libras estiver sempre junto com o Português. Leio pouco, me percebo uma experimentadora e tenho autocrítica suficiente para perceber que ainda estou iniciando a aprendizagem para demonstrar mais e melhores resultados, porém, também me vejo criativa e bastante empenhada em ampliar minhas diferentes aprendizagens no universo da alfabetização/letramento de meus alunos surdos.]

Excerto 38 (Registro reflexivo. Profª Lena – s/d)

[Observo e faço severas críticas a todos os eixos em que meus alunos estão inseridos: vejo que o Estado não os valoriza e respeita quando não lhes dá oportunidade de aprender sua cultura (para mim, base da identidade do sujeito surdo) com um professor adulto surdo; o

currículo em nada contempla e facilita as aquisições dessas línguas; suas famílias recusam-se a aprender Libras e, as que querem, não é fácil tampouco barato tal formação. Vejo que meu desempenho é bastante satisfatório, dadas essas e tantas dificuldades que passamos juntos, porém, esforço-me diariamente adaptando, repensando, refazendo, estruturando para sempre fazer o melhor para meus alunos surdos. E os demais envolvidos, onde estão e o que estarão fazendo?]

Discussão:

A fala da Professora M11F, no excerto 35, revela que tornou-se lugar comum na educação do surdo falar de L1 e L2. E acrescenta para esta discussão ao deixar clara a existência de uma lacuna na formação do professor de elementos que o subsidiem na sua lida com a complexidade de entendimento que o fenômeno demanda. Posso inferir também que, apesar de a professora falar em primeira pessoa, sua fala não trata de uma dificuldade pessoal, mas da sua experiência de muitos anos nesta área que lhe permite observar este fenômeno, e, também, na tentativa de estabelecer um diálogo mais próximo com outras professoras cursistas que se manifestaram nesse sentido. A partir de vários enunciados, pude concluir que o contato desses professores com conceitos específicos da área da linguagem, os quais alicerçam a educação bilíngue para surdos, se dá em consequência de seus trabalhos com esses alunos. Sem uma formação que lhes garanta a apropriação devida desse arcabouço teórico, esses conhecimentos tornam-se frágeis e dificultam o fazer pedagógico coerente, como venho discutindo nesta tese. A obscuridade dos conceitos de primeira língua, segunda língua, língua materna, começa a ser diluída no nosso curso e a apropriação desses conceitos pelos professores passa a ser um diferencial no trabalho de alguns.

O excerto 36 revela que a Professora T2F em seu enunciado reflete sobre a apropriação devida de termos, conceitos já explorados nos encontros do curso. A partir do conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), como exposto no capítulo 3 desta tese, os grupos puderam ampliar as discussões sobre as diferentes funções que a língua de sinais, o português escrito e mesmo o português oral podem ter na vida do aluno surdo. A reflexão sobre o tema permitiu aos professores cursistas reconhecerem que eles também devem depreender esforços para contribuir sistematicamente com a ampliação da competência comunicativa de seus alunos surdos, possibilitando-lhes a adequação da sua linguagem a diferentes domínios sociais (BORTONI-RICARDO, 2005). A

participação da Professora T2F no curso está concatenada com a atividade pedagógica que desenvolve.

No primeiro fragmento do Registro Reflexivo da professora Lena, ela deixa claro que tem suas inseguranças e fala da sua dificuldade em reconhecer as limitações do seu trabalho. Exatamente nesse ponto cumpriu-se toda a minha intencionalidade com os pressupostos da Sociolinguística Educacional na formação reflexiva do professor alfabetizador de surdos. Mas, embora as discussões no curso já tenham perpassado conceitos linguísticos fundamentais na educação do surdo e as dimensões discursivas da língua, a Professora Lena revela que o seu trabalho continua voltado para o ensino de vocabulário com a ideia de “instalar” a Libras. Essa postura, como já discutido nas asserções 1 e 2, não promovem competências linguísticas significativas na L1 e tampouco em L2.

Quanto a sua reflexão no excerto 38, ratifica a sua postura de responsabilizar fatores externos à escola pelo desempenho escolar de seus alunos surdos, enquanto considera sua atuação bastante satisfatória. Devo concordar em parte com a Professora Lena. De modo geral, cabem às políticas públicas de educação aperfeiçoarem suas diretrizes. Assim como às famílias comprometerem-se com a escolarização de seus filhos. Mas também, cabe a cada um de nós professores, reconhecer-nos no inacabamento da nossa formação, o que nos compele a uma busca contínua, em virtude de que o que é satisfatório também não é perene, dado o caráter dinâmico das situações.

5.3.4.2 – Categoria II - O texto na sala de aula

Excerto 39 (Nota de campo. Fala de T5F em 02/06/2011)

Eu não vou trabalhar com texto com meus alunos porque eu não vou pregar um papel na parede com aquele tanto de palavras e de coisas só para os outros verem e acharem que eu trabalho muito, que eu faço um trabalho diferente.

Excerto 40 (Nota de campo. Fala de T5F em 02/06/2011)

Olha, Esmeralda, eu me rendo. E acho até que vale a pena investir nesse tipo de atividade porque olha quantas outras coisas se pode fazer com um texto. Ainda mais se é um texto sobre a vivência do aluno. Transformar esse texto que é dele para outro tipo de texto é importante, sim. Eu realmente não tinha essa compreensão de texto.

Excerto 41 (Registro reflexivo. T9M em 08/06/2011)

[Ao iniciar o trabalho com o surdo, tive realmente que rever todos os meus conceitos sobre as produções escritas dos meus alunos. A primeira atividade proposta foi um verdadeiro fracasso, e eu saí da sala de aula com a impressão de que os alunos não sabiam nada, uma vez que, nesse primeiro eu não consegui identificar pré-requisitos compatíveis à série em que estavam inseridos. Tive que replanejar e modificar completamente as atividades a serem trabalhadas naquela semana, avaliando individualmente o que realmente o meu aluno sabia e o que deveria ser trabalhado. (...) Acredito que é tarefa do professor incentivar o contato com materiais escritos, significativos, para que o aluno surdo sinta a necessidade do ler e do escrever. Os sujeitos surdos são capazes de realizar produções escritas com sentido, entretanto, para que isso ocorra, é necessário que haja um direcionamento para práticas de escritura mais interativas e menos mecânicas e muuuuita paciência.]

Excerto 42 (Registro reflexivo. M3F – s/d)

[Na alfabetização dos surdos, o texto escrito é fundamental para a aquisição da língua portuguesa. (...) Trabalhar com textos possibilita o aluno surdo a ter contato com a estrutura da língua portuguesa, podendo internalizar naturalmente algumas particularidades da língua, como letra maiúscula, parágrafo, sequência de ideias, pontuação, entre outras. Ou seja, o texto deixa de ser o “bicho papão” para ser mais uma forma de expressão.]

Excerto 43 (Registro reflexivo. M10F em 15/06/2011)

[Sei que a construção da escrita dos alunos surdos é muito difícil, muitas vezes o aluno sabe o sinal, mas não sabe escrever em português. A escrita para eles ainda é muito difícil. Acho que precisaria nas escolas um professor surdo para trabalhar vocabulário, sinal, escrita e compreensão. Muitas vezes fazemos esse trabalho, mas não chega totalmente no aluno.]

Excerto 44 (Registro reflexivo. Profª Lena – s/d)

[Ainda não vivi a oportunidade de observar nenhum texto escrito sem que houvesse bastante auxílio e interferências do professor; assim, meu trabalho ainda é voltado para a composição de vocabulário de fase inicial, como palavras mais usadas em suas rotinas escolar e do lar.]

Discussão:

O primeiro excerto da fala da Professora T5F traz a sua representação conceitual sobre texto, com a qual justifica sua postura com relação a esse fenômeno linguístico em sua sala de

aula. Essa postura de acordo com Antunes (2009) é resultante de distorções que acontecem dentro das salas de aula e que levam os professores a crerem que “textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!)” Continua a autora, “Conseqüentemente, a frase ocupou o lugar de objeto de estudo e de análise da língua na escola” (p. 50).

Após apropriar-se do sentido de texto na teoria Sociolinguística, apresentada à turma por mim, como também, depois de fazer a escuta elaborante da fala de outras professoras cursistas que já trabalhavam nessa perspectiva e de outras professoras que acolheram o conceito apresentado de texto, é que a Professora T5F mostrou a reelaboração da sua ideia de texto e não teve receio de expor a sua nova compreensão. E ao recuperar o turno de fala ela, Professora T5F, evidenciou seus processos cognitivos em elaboração.

Defendo que, mediante as diferenças inerentes a qualquer grupo de alunos surdos, atividades com texto apresentam-se como uma estratégia pedagógica que pode dar conta de um trabalho com produção de sentidos, por possibilitar que cada aluno faça uso de conhecimentos já adquiridos e aproprie-se de novos conhecimentos a partir das interações de significados coconstruídos.

Sob essa ótica e em continuidade com a ideia defendida por mim na discussão do episódio Os cachorrinhos de Caio (p. 144), é importante acrescentar a contribuição de Quadros (2000) sobre o trabalho com textos em classes de alfabetização de crianças surdas, ressaltando que o texto da autora também foi utilizado para a aula do curso. Para ela:

As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita. Pensando no contexto das crianças surdas, os professores deveriam ser excelentes na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidade de explorar a capacidade das crianças em explorar suas experiências. Esse é um dos métodos mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua. Por exemplo, as crianças não precisam dizer que uma sentença com uma oração subordinada é uma sentença complexa de tal ou tal tipo, mas elas precisam ter milhares de oportunidades de usar tais sentenças, pois esse uso servirá de base para o reconhecimento da sua leitura e produção escrita com significado. São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português, considerando o contexto escolar da criança surda. Quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões através de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua. O professor precisa explorar ao máximo tais descobertas como instrumentos de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança. Tais produções precisam

apresentar significado sociocultural das relações que as crianças estabelecem (p. 53).

Apesar de a Professora Lena não ter assistido a aula sobre textos, ela produziu seu registro reflexivo sobre o tema. A sua fala é muito produtiva no sentido de corroborar as minhas observações em sua sala de aula e o que diz Antunes (2009) sobre as representações dos professores sobre texto. No entanto, apesar da sua atitude em manter a produção dos registros em dia, ela deixa de participar das discussões e perde a oportunidade de reelaborar seus conceitos a partir das exposições e diálogos entre os cursistas, como aconteceu com a Professora T5F.

A Professora Lena referiu-se pontualmente ao trabalho que ela estava realizando enquanto o curso era ministrado. Ou seja, o foco no vocabulário, como eu observei durante o ano em que estive em sua sala de aula, continuava sendo o centro do seu trabalho. E assim seus alunos continuavam sem ter contato com a estrutura da língua portuguesa na modalidade escrita.

Como venho discutindo nesta tese, é necessário que a criança surda, no seu processo de alfabetização, tenha a oportunidade de vivenciar a reescritura de seus textos produzidos em forma de narrativas sinalizadas, para que possam visualizar continuamente na produção escrita a estrutura da língua portuguesa. E assim compreenderem que, para além de palavras que nomeiam pessoas, coisas, etc, existem outros elementos que compõem a escrita. Quanto maior for a frequência e a qualidade do contato da criança surda com textos escritos, a apropriação da estrutura da língua será mais favorecida. Dessa forma, cabe ao professor alfabetizador de alunos surdos desenvolver o seu trabalho diário em sala de aula, criando possibilidades para seus alunos apropriarem-se deste recurso linguístico que é a escrita por meio de textos.

4.3.4.3 – Categoria III - Métodos e metodologias na organização do trabalho pedagógico

Excerto 45 (Nota de campo. Fala de M3F em 16/06/2011)

Em sala exclusiva os surdos só veem português e matemática. E olhe lá! Quando veem matemática! Quando eu comecei a trabalhar com classe inclusiva, vi que os surdos tem condições de acompanhar todas as matérias. E eles gostam, eles adoram, mesmo que tenham que estudar dobrado! [...] Uma coisa que eu concordo é com a escola pólo, porque lá ele vai ter colegas, vai ter amigos surdos e também vai ter a escola que os ouvintes têm. [...] A tecnologia tá aí e o que levamos para eles na classe exclusiva já tá ultrapassado.

Excerto 46 (Nota de campo. Fala de M12F em 16/06/2011)

Eu acredito nisso aí, M3F. As classes inclusivas são muito mais ricas em materiais. A Ciência em Foco²⁹ para o aluno surdo é um encanto!

Excerto 47 (Nota de campo. Fala de T5F em 16/11/2011)

O aluno surdo ainda está no lucro. Pela própria necessidade, o surdo tem um tempo pedagógico maior que o aluno regular. Eu digo isso porque vejo com os meus próprios filhos [...] Eu acho que tem muito professor do ensino regular que devia fazer um curso desse aqui. [...] O que falta é o professor reconhecer que não tem conhecimentos para trabalhar com esse aluno e, se não tem esses conceitos básicos, como é que vai pensar em metodologia, como é que vai aplicar um método?

Excerto 48 (Registro reflexivo. M3F 18/06/2011)

[Sempre questiono o teste da Psicogênese³⁰ para os alunos surdos, pois analisa as fases do aprendizado do aluno mediante os fonemas da Língua Portuguesa e é a metodologia que a Secretaria de Educação do DF utiliza para avaliar o nível de alfabetização dos alunos da rede. Mas, para o aluno surdo, principalmente o profundo e o severo, que não são oralizados? Neste caso não deixo de aplicar, mas faço adaptações para tentar nivelar com a avaliação realizada com os ouvintes e não ser injusta com os alunos surdos. Durante a aula foi mencionado sobre a interlíngua, pesquisa realizada por Sônia Brochado Dechandt (2001) e que apresenta os níveis de aquisição da escrita da Língua Portuguesa. Gostei muito e acredito que esse deveria ser o teste para se fazer com os nossos alunos surdos. (...) É importante ensinar o surdo ser um aluno ativo e participativo, e não passivo. Como diz o texto de Góes, que o surdo em turmas inclusivas aprende a ocupar lugar de aluno copiando do quadro e imitando o que os colegas fazem. Enfim, este curso muito colabora para que possamos refletir mais sobre a construção da subjetividade do aluno surdo para que eles possam ressignificar o mundo se incluindo como personagem do mesmo, como autor e não como coautor.]

Excerto 49 (Registro reflexivo. M10F – s/d)

²⁹ Projeto da SE/DF que tem como objetivo estimular os alunos do Ensino Fundamental a serem pesquisadores.

³⁰ Refere-se à abordagem psicogenética da língua escrita criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ver referência.

[Quanto mais diversificada for minha forma de trabalhar com meus alunos surdos, também a minha forma de avaliação será diversificada. (...) E a forma como a Prova Brasil³¹ é feita permite ao professor melhorar a sua capacidade de avaliar os alunos. Eu acredito que isso fez mudar as minhas atividades, minhas avaliações, não fazendo aquelas atividades tradicionais, decorebas e, sim, atividades que levem o aluno a pensar, como os modelos da Prova Brasil que hoje são usados em minha sala de aula. Acho importante que os professores de surdos conheçam melhor a metodologia de avaliar que essa prova propõe, porque é uma forma que beneficia qualquer aluno e principalmente o aluno surdo porque o professor vai saber melhor o que está querendo avaliar, e isso vai dar direção ao seu trabalho. Os professores de surdos têm resistência quando se fala de alguma coisa que não é da educação especial. Depois da aula passada, com as explicações da professora Esmeralda, passei a gostar mais ainda, pois entendi ainda mais e me sinto mais motivada com o trabalho que faço com os meus alunos.]

Excerto 50 (Registro reflexivo. M3F em 18/06/2011)

[Ah!!! Um desabafo: discordo totalmente da estratégia de matrícula da SEE quando se trata de “turma bilíngue”. Essa filosofia foge totalmente dos princípios da inclusão dos surdos. Eu não trabalharia em uma turma dessas, mesmo sendo a última opção, pois acredito que estaria prejudicando tanto os alunos ouvintes quanto os surdos, por ser impossível falar duas línguas ao mesmo tempo. Assim, cada grupo (ouvintes e surdos) teriam somente 50% da atenção devida. Acredito que essa turma só daria certo para deficientes auditivos (leve e moderado) não usuários da LIBRAS por opção e por dominarem a língua oral.]

Excerto 51 (Registro reflexivo. Profª Lena – s/d)

[Em minha prática a intervenção é imediata, pois trabalho em turma exclusiva de crianças surdas e com pouca quantidade, trazendo a vantagem do contato mais próximo. Para inovar, percebo que as atividades precisam ser o mais dinâmicas possível, faço bastante uso do computador propondo jogos/atividades de alfabetização encontradas em sites educacionais e infantis. Também faço uso de minivídeos e revistas.]

³¹ Avaliação para diagnóstico em larga escala, desenvolvida pelo INEP/MEC, com objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados de língua portuguesa, com foco na leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas. Essa avaliação é aplicada a alunos do 4º ano/5ª série e a alunos do 9º ano/8ª série.

Excerto 52 (Registro reflexivo. Prof^a Lena - s/d)

[Estou sempre tentando organizar uma rotina “mais fixa” em minhas aulas e, quem sabe, visualizar certa rotina. Porém, na minha prática, não consigo estabelecer isso. Meus alunos têm universos bem distintos, ora por diferentes (e únicos) graus de surdez, ora por diferentes maneiras de demonstrar compreensão do que lhes é proposto. Assim, realmente, gostaria de ter uma “fórmula”, mas reflito diariamente e começo a perceber maior minhas diversificadas tentativas, e até mesmo percebo que muito do meu esforço vale a pena continuar investindo na diferença e diversidade de maneiras de ensinar.]

Discussão:

Os excertos 45, 46, 47, 48, 49 e 50 revelam que suas autoras problematizam os tipos de turmas oferecidas aos alunos surdos para que tenham acesso à educação e os procedimentos presentes nesse processo. O diálogo travado entre M3F e M12F sugere que a classe inclusiva é mais atrativa para esses alunos em contrapartida às limitações da classe exclusiva. O exposto no primeiro fragmento sugere que o observado por mim na Fase I da pesquisa com relação aos aspectos curriculares podem ser generalizados a outros espaços de práticas pedagógicas com alunos surdos. No entanto, a assertiva “A Ciência em Foco é um encanto para o aluno surdo!” traz para a discussão a valoração atribuída pelo professor, seja da classe inclusiva ou exclusiva, ao material de que dispõe. Quando eu acompanhava a Professora Lena em sua sala de aula, ela me disse que não usava com seus alunos o kit que recebera desse projeto porque “o tema Clima e Tempo não era interessante para os seus alunos. Se tivesse recebido o kit que outras turmas receberam sobre o outro tema, seria diferente, porque plantas é mais interessante para os surdos” (Nota de campo. Em 05/08/2010). Penso que talvez a Professora Lena teria mais facilidade com esse tema, mas o surdo precisa conhecer os mais diferentes assuntos e certas atitudes paternalistas, no sentido de minimização ou facilitação do currículo para esses alunos (VYGOTSKY, 1997), podem ser consideradas negação do acesso ao conhecimento, ainda que se dê de forma inconsciente.

No excerto 48, M3F problematiza a avaliação do nível da alfabetização do aluno surdo por meio da Psicogênese. Essa questão também foi levantada por outras professoras cursistas, as quais me pediram uma aula sobre Psicogênese, pois tinham que aplicar o teste em seus alunos, mas tinham muitas dúvidas. Na ocasião expliquei-lhes que esse tema não estava na agenda do nosso curso e fiz uma rápida explanação sobre a proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a psicogênese da língua escrita. Fui bastante enfática ao recomendar-lhes que

se mobilizassem em suas escolas no sentido de formarem grupos de estudo, incluindo as Coordenadoras, para aprofundarem o tema e discutirem suas possibilidades e limitações, levando em consideração as condições de aprendizagem de cada aluno.

Expliquei que o processo de construção da escrita do aluno surdo também é feito inicialmente por hipóteses e a primeira delas é o desenho em diferentes estágios. Mas é a partir da experiência visual com a leitura e a escrita que ele vai entender que se escreve com letras, o que corresponderia aos níveis pré-silábicos 1 e 2 do referido teste. Já, o nível seguinte, qual seja, a escrita silábica (escrita silábica e silábica alfabética) é o ponto crucial da Psicogênese para o aluno surdo, já que o método fônico³² ainda é o preponderante na cultura de alfabetização nas escolas brasileiras e não beneficia as experiências escolares do aluno surdo. Daí a importância de o aluno surdo ter contato com textos escritos desde o início da sua escolarização. É uma das formas mais eficientes desse contato é a escrita de suas experiências pelo fato de terem sentido e significado para o aluno. Nesta fase o professor é o escriba. E a partir daquele texto inúmeras atividades podem ser feitas, como minilivros, atividades lúdicas com jogos, como sugere Queiroz (2006).

Penso que pelo menos duas interpretações podem ser feitas sobre o papel da Psicogênese na alfabetização dos surdos. A primeira delas é que se essa abordagem considera o aprendizado da língua escrita como um processo ativo em que toda criança constrói e reconstrói conhecimentos sobre a natureza e funcionamento da escrita, isso pode não reduzir a sua aplicabilidade ao domínio da correspondência grafema-fonema. Ou seja, à codificação e decodificação, e isso nos permite, de alguma forma, considerar as formas e maneiras singulares de o aluno surdo agir com relação à escrita.

Mas, se a Psicogênese ocupa-se em categorizar os alunos em níveis a partir de suas capacidades de relacionar letras a sons, deve ser entendida apenas como um teste para padronização. E isso não se aplica aos surdos. Nesse caso a sua limitação está em omitir aspectos centrais do processo de alfabetização, como a discursividade e as interações. Se, considerados esses aspectos, o aluno em processo de construção do conhecimento sobre essa forma de linguagem, teria também acesso às suas funções e funcionalidades, além de ter seus processos de elaboração conceitual favorecidos. Vale ressaltar que a consciência fonológica é de grande valor para o desenvolvimento de competências linguísticas orais para os alunos com surdez parcial, ou seja, aqueles que adquiriram a modalidade oral da língua portuguesa.

³² Associação da letra do alfabeto com o seu som.

A outra reflexão que me ocorre a partir das colocações das alunas sobre a Psicogênese aplicada à surdez é a tentativa de entender porque alunos surdos matriculados em séries que correspondem a fases de consolidação inicial de leitura e escrita, como o 2º ano ou 3ª série, ainda têm como principal forma de registro o desenho, quando a própria Psicogênese o considera como elemento inicial do conhecimento sobre a escrita.

É interessante observar que M3F elaborou sobre o que é pedido pela escola com relação à Psicogênese e a aula do curso sobre a Interlíngua. A mesma professora cursista em outro registro reflexivo, excerto 50, faz crítica à estratégia de matrícula adotada na SEE, a partir do seu conhecimento sobre os aspectos linguísticos que envolvem o bilinguismo do surdo. Os critérios apontados pela estratégia de matrícula também devem ser repensados na formação das classes exclusivas para surdos. Para isso, deveria haver uma avaliação diagnóstica das competências linguísticas de cada aluno, para que em uma classe pensada para surdos não tenha como língua predominante o português oral, como a que observei na Fase I desta pesquisa.

O excerto 49 traz importante reflexão de M10F sobre procedimentos de avaliação com alunos surdos. O conteúdo do seu enunciado revela que a proposta de elaboração do exame a que se refere representou para ela um grande achado. Isso confirma a dupla surpresa, quando no encontro em que tratei sobre avaliação para surdos ficamos vislumbradas por termos tido compreensões similares com relação ao uso da forma de elaboração da Provinha Brasil como uma boa referência para o professor de surdos. Entretanto, M10F referia-se à Prova Brasil, por atuar com o 4º ano do Ensino Fundamental. É interessante a forma como ela concebe a avaliação como um norte para o seu trabalho com seus alunos. Ao referir-se à resistência que professores de surdos apresentam para conhecer algo que não seja do ensino especial e ao dizer que a proposta de avaliação apresentada pela Prova Brasil é uma forma de romper com as avaliações tradicionais, suas reflexões vão ao encontro da minha análise sobre o episódio A Prova Final. Nesse episódio ficou evidente que a lei do menor esforço parece orientar a “confeção” de provas para alunos surdos: a professora faz cópias aleatoriamente de outros materiais e as professoras de outras turmas também se apropriam desse instrumento para aplicar a seus alunos.

A partir do excerto 51, é possível compreender que a Professora Lena reconhece o modelo de turma que atua como uma condição favorável à realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Demonstra reconhecer sua prática como inovadora com bastante uso do computador. Esse fragmento ratifica a discussão feita sobre a representação de

criatividade e o uso da internet no contexto escolar, em episódio que contempla a primeira asserção, além de ser paradoxal em relação ao fragmento seguinte.

No Excerto 52 a Professora Lena revela ter refletido sobre os benefícios que a organização e sistematização do trabalho pedagógico poderiam trazer para a sua sala de aula. E, ao mesmo tempo em que produz essa reflexão, atribui o fato de não conseguir estabelecer uma organização, a qual chamou de rotina, à dificuldade de compreensão dos alunos em atender o que ela lhes propõe. Novamente a responsabilidade recai sobre os alunos! Sobre essa narrativa e com base nas observações na sala de aula da Professora Lena, concluo que a dificuldade linguística de compreensão de seus alunos a que se refere a Professora Lena pode estar relacionada a experiências linguísticas ineficazes entre professora e alunos.

Observei que nem a professora nem os alunos tinham boa competência em Libras e, por isso, posso inferir que a docente ainda não conseguiu fazer articulações entre o conceito de competência comunicativa discutido no curso e o contexto da sua sala de aula. A Libras era usada para traduzir as palavras do português escrito, modalidade na qual a professora não fazia uso de estratégias do ensino de segunda língua. A narrativa marca mais uma vez uma negociação de papéis indevida na condução da prática pedagógica. E, embora reconhecendo que se esforça para diversificar suas maneiras de ensinar, admite também que uma “fórmula” lhe bastaria.

Ao contrário do que pensa a Professora Lena, uma receita, uma prescrição a ser seguida, atrofiaria toda a sua capacidade de pensar e repensar; de fazer e refazer; de criar e recriar. Ou seja, ela se acomodaria a não ser sujeito do seu próprio trabalho. Mais que uma fórmula, é salutar que tenhamos experiências provocativas que nos levem a pensar sobre o que já fazemos. A forma como o professor se relaciona com o seu fazer pedagógico é determinante para um resultado de sucesso, ou não. E o fragmento em análise é representativo da incursão da Professora Lena em uma postura crítico-reflexiva que pode ser explicada nas palavras de Freire (1996):

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (p. 113).

Para além de uma fórmula, é necessário que os professores tenham uma base teórica sólida (FREIRE, 1999) que lhe permita definir claramente a visão de linguagem assumida e o seu entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem.

4.3.5 - O conhecimento sociolinguístico educacional na formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos contribui com transformações importantes no processo de construção de suas ações pedagógicas.

Considero que essa asserção está contemplada teoricamente pelas anteriores. Assim, penso que seria redundante qualquer tentativa de diluí-la. Porém, a sua importância se dá a partir da sua postulação como possibilidade da geração de uma categoria que represente, pontualmente, seu objeto.

Portanto, como última asserção postulada para a tese, tem caráter conclusivo. Assim, uma única categoria foi gerada para contemplá-la. Os registros reflexivos dos professores cursistas que compõem essa categoria advêm das suas avaliações sobre o curso e da pertinência da base teórica que orientou as exposições e discussões dos temas para a educação dos surdos.

4.3.5.1 – Categoria I - Contribuições da Sociolinguística Educacional para a formação do professor alfabetizador de surdos

Excerto 53 (Registro reflexivo. T8M em 07/07/2011)

Acredito que a maior mudança advinda do curso na minha prática foi o fato de me despertar para ser um professor melhor, mais atento e comprometido com o trabalho pedagógico.

Excerto 54 (Registro reflexivo. M3F em 07/07/2011)

[Uma palavra que nomino o curso é “conhecimento”, pois a estrutura do curso propôs círculos de debates, estudos e reflexões sobre o fazer no processo educacional do aluno surdo. O enfoque da Sociolinguística Educacional veio consolidar e colaborar com o meu processo de aprendizagem, ou melhor, aliviar a preocupação da obrigatoriedade de encontrar um método único para a alfabetização dos surdos. O curso veio ao encontro dos meus ideais de ver cada aluno como um sujeito de pesquisa (...) Vale ressaltar que amei a metodologia dos registros reflexivos, pois nos expressamos e exteriorizamos nossos conhecimentos, anseios e desejos. Muitas vezes ia além do tema proposto, devido nossas

angústias e necessidade de desabafar sobre o nosso fazer pedagógico. Gostei muito do enfoque dado pela Sociolinguística Educacional para a educação dos surdos, pois acredito que só a partir do estudo de cada tema das aulas compreenderemos que cada aluno surdo/deficiente auditivo apresenta particularidades, as quais o professor deve considerar para planejar, organizar os objetivos e também para avaliar. O curso nos orientou no intuito de alfabetizar e letrar os alunos surdos (...) pois assim exercerão as práticas sociais utilizando a leitura e a escrita. Enfim, quero bis!]

Excerto 55 (Registro reflexivo. M15F em 07/07/2011)

[Às vezes ficamos presos à rotina da escola, seguindo aquele planejamento quase mecanicamente e no decorrer do curso aprendi que precisamos ter um olhar sobre as particularidades de cada aluno, pois os mesmos são diferentes. Assim, precisamos traçar objetivos e procedimentos para ensinar e para avaliar que atendam cada um. Achei maravilhoso o modo como devemos preparar uma prova e esta foi uma das maiores contribuições da sociolinguística para mim.]

Excerto 56 (Registro reflexivo. Profª Lena – s/d)

[Pesquise, faça, refaço e vejo que cada aluno é único e com possibilidades inúmeras. Não observo “fórmula perfeita” ou “receita mágica” em se tratando de alunos da minha realidade: sem reconhecimento e valorização da própria identidade cultural com pouca (ou nenhuma) oportunidade de expressão e sendo diariamente exigidos por mim para que escrevam e leiam com perfeição.]

Excerto 57 (Registro reflexivo. Profª Lena em 07/07/2011)

[O curso me fez iniciar o conhecimento de uma teoria que está muito associada à Educação de Surdos, enquanto minoria. Até então, eu apenas havia visto sugestões para o trabalho com o surdo, sua linguagem e demais temas associados às práticas realizadas por poucos autores. Investigar e aprofundar uma teoria que valoriza e é sensível às minorias e às falhas certamente precisa ser amplamente valorizada e discutida e esse curso cumpriu esse papel: muitas sugestões e críticas foram expressas e interpretadas por mim. Acabo de iniciar minha prática na alfabetização de surdos, e muito do que ouvi será revisto em minha rotina a partir de então.]

Discussão:

T8M traz em seu enunciado a essência de uma Pedagogia Culturalmente Sensível – “ser um professor melhor, mais atento e comprometido com o trabalho pedagógico”. O conteúdo dessa fala revela que o professor captou a transversalidade desse pressuposto da Sociolinguística Educacional, presente em cada tema trabalhado quando eu pontuava que não existe uma única forma certa de se proceder no fazer pedagógico. O que importa é que as opções do professor sejam as mais acertadas possíveis mediante as singularidades dos seus alunos. Ideia trazida também por M3F, juntamente com outras balizas que sintetizam o foco da prática reflexiva no planejamento, na aplicação e na avaliação.

Da mesma forma, M15F traz em seu enunciado que a Sociolinguística Educacional, como foi abordada no curso, permitiu-lhe compreender que as boas intenções do professor precisam ser traduzidas em ações concretas e práticas pedagógicas coerentes para romper com o mecanicismo presente nas salas de aula.

A partir do conteúdo do excerto 56, depreendo que alguma mudança pode estar ocorrendo na atuação da Professora Lena. Ela já não espera por uma “fórmula perfeita” ou “receita mágica” e reconhece as possibilidades - de aprendizagem, talvez – de seus alunos. Embora com expectativa extremista de exigir que seus alunos leiam e escrevam com clareza e perfeição, o registro da professora pode ser revelador de sua incursão em uma prática reflexiva.

Pelo que o excerto 57 revela, a Professora Lena no seu enunciado sugere reconhecer alguma contribuição da Sociolinguística Educacional para a Educação dos surdos. A partir de sua fala “*muitas sugestões e críticas foram expressas e interpretadas por mim. Acabo de iniciar minha prática na alfabetização de surdos e, muito do que ouvi, será revisto em minha rotina a partir de então*”, posso depreender que o objetivo de estender a pesquisa para uma segunda fase foi atingido. Pois constato que, apesar de as análises e reflexões construídas no curso serem compreendidas como apenas críticas, possibilitaram-lhe de alguma forma a desnaturalização de práticas sobre as quais não foi possível estabelecermos um diálogo orientado pelos princípios de uma etnografia colaborativa durante a observação participante. Pois, o lugar de onde atuava e sua concepção de pesquisa não nos permitiram. Quando em momentos em que eu problematizei a sua prática, e tive como reação da professora, respostas como “Eu faço assim, porque é assim que eu sei fazer e não vou fazer diferente do que eu sei”, procurei não desautorizá-la. Jamais! No curso, nossos papéis inverteram-se e fiz uso, com a sua autorização e toda a ética que a situação me impunha, de episódios e eventos observados por mim em sua sala de aula. O que considero como doses homeopáticas das

densas análises dos episódios apresentados nesta tese. Com relação ao exercício do meu papel de docente, cito fragmento de texto de T6F do qual não farei análise: “ Obs: Amei o seu jeito de ministrar o curso. Parecia que eu estava com uma colega que estava ali para ajudar a gente. [...] Abraços!!!”.

Dessa forma, também posso confirmar o constatado por Pelosi (2008) e Nascimento (1998) *apud* Nunes & Schirmer (2011) que a formação continuada de professores que se valha de “modelo interativo-reflexivo é mais eficaz porque suscita menor resistência, permite a solução de problemas de maneira autônoma, aborda a prática do professor e permite inventar novos conhecimentos profissionais” (p. 32).

DISCUSSÃO GERAL

O objetivo desta seção é apresentar genericamente o já discutido, com o intuito de responder às questões de pesquisa e verificar se os objetivos foram alcançados por meio da confirmação, ou não, das asserções postuladas para esta tese, seguindo as mesmas orientações de Erickson (1998) e Bortoni-Ricardo (2008) para análise de cunho interpretativo.

Considero confirmada a primeira asserção - **Metodologias que integrem conhecimento teórico à prática favorecem a elaboração de estratégias e atividades pedagógicas para a alfabetização/letramento de alunos surdos**, pelo fato de as categorias para ela geradas serem contempladas por episódios que evidenciam uma prática pouco sistematizada. Isso elucida a ausência de uma orientação metodológica, ou pelo menos não me foi possível percebê-la na prática da professora colaboradora, o que equivale afirmar como verdadeira a asserção postulada.

A segunda asserção - **Aspectos da prática pedagógica do professor(a) alfabetizador(a) de alunos surdos podem ser beneficiados com ações colaborativas à luz da Sociolinguística Educacional**, pode ser apenas parcialmente confirmada em virtude de as minhas ações colaborativas sofrerem limitações, as quais foram impostas por meio de atitudes da professora colaboradora em que estavam implícitas sua representação de pesquisa, como um ato meramente descritivo. Esse fato é explicado por Nunes & Schirmer (2011) como uma das grandes dificuldades nas pesquisas colaborativas, em que “a receptividade à ideia de mudanças precisa fazer parte das crenças daqueles que se envolvem em uma investigação” (p.35). Para Nunes & Danelon (2009), o trabalho colaborativo junto ao professor de sala de aula constitui-se como uma das formas efetivas de desenvolver processos e estratégias voltados para a implementação de recursos no ambiente escolar. Afirmam que pesquisas

colaborativas diminuem a distância entre a pesquisa educacional das universidades e a prática da sala de aula e possibilitam que o professor seja pesquisador de sua prática e, o pesquisador, participante do cotidiano escolar.

O referencial teórico-metodológico da Sociolinguística Educacional pode promover ao professor alfabetizador/letrador de alunos surdos importantes reflexões sobre suas práticas pedagógicas, como terceira asserção postulada pode ser confirmada pelos enunciados dos professores cursistas os quais contemplaram as categorias desta asserção. Esses enunciados centraram-se fundamentalmente no reconhecimento do aporte teórico-metodológico como ferramenta de instrumentalização para suas práticas pedagógicas.

A quarta asserção - **Conceitos inerentes à alfabetização e ao letramento quando tratados à luz da Sociolinguística Educacional podem modificar as ações pedagógicas do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos favorecendo suas práticas com esses alunos,** considero confirmada. Em cada categoria gerada ficou evidente por meio de seus enunciados que houve apropriação por parte dos professores cursistas de entendimentos e construções conceituais que promoveram um repensar de suas práticas pedagógicas implicando melhor qualidade dessas ações.

O conhecimento sociolinguístico educacional na formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos contribui com transformações efetivas no processo de construção de suas ações pedagógicas, quinta asserção postulada, também considero confirmada mediante o *feedback* dado pelos professores cursistas sobre as contribuições do curso para suas práticas pedagógicas. Apesar de essa asserção contemplar pontualmente informações da Fase II da pesquisa, é possível estabelecer relações com a Fase I.

A ideia da pesquisa em duas fases jamais foi a de confrontar dados ou informações. Contudo, a triangulação como estratégia metodológica, tal como definida por Erickson (1988), Bortoni-Ricardo (2008) e outros metodólogos, se deu naturalmente quando na Fase II puderam ser ratificadas as interpretações da Fase I. Ainda, a consulta de diferentes documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, Atas de reuniões, Adaptações Curriculares e Diário de Classe constituiu-se elemento ratificador de aspectos observados na Fase I da pesquisa e presentes nos episódios selecionados para a tese, sendo possível triangular as informações construídas.

Dessa forma, entendo que as asserções postuladas para esta tese foram confirmadas. Isso me permite defender a Sociolinguística Educacional como importante área de

conhecimento que merece ser agregada à formação de professores/alfabetizadores de surdos por possibilitar a esses profissionais, a tomada de consciência de pontos nevrálgicos da realidade escolar dos seus alunos e da desnaturalização de aspectos de suas práticas por meio do exercício de uma Pedagogia Culturalmente Sensível aos valores sociossimbólicos dos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A consciência do mundo e a consciência de si
como ser inacabado necessariamente inscrevem
o ser consciente de sua inconclusão
num permanente movimento de busca”
(FREIRE, 1996, p.126).*

Início minhas considerações com as palavras com que fechei minha dissertação de mestrado. Digo assim:

A pesquisa científica muitas vezes nos surpreende, sobretudo quando revela o que não esperamos. Fazer ciência é arriscar-se na aventura de contribuir com a desmistificação do conhecimento e da realidade. É ser sensível ao processo, mesmo quando se queira que o resultado advindo seja pleno (QUEIROZ, 2008, p.153).

A experiência da etnografia colaborativa em uma classe exclusiva para surdos converteu-se no esforço de entender a rotina do cotidiano escolar dentro das minúcias que um estudo etnográfico possibilita.

Constatei que, longe de ser um debate superado, a alfabetização e o letramento de crianças surdas ainda merecem ser discutidos frente a práticas mecânicas e descontextualizadas que se repetem no contexto das salas de aulas. Ao mesmo tempo que surpreendem, essas práticas revelam a necessidade de acompanhamento mais próximo das ações docentes.

Apontada em vários estudos como a possível redentora do fracasso escolar, a formação continuada de professores em cursos formais parece não dar conta sozinha de enfrentar esse desafio. Ainda não valorizada pelos docentes, a formação em serviço, urge uma ressignificação no ambiente escolar. Este estudo apontou para a necessidade de maior apoio pedagógico aos professores alfabetizadores/letradores de alunos surdos, com o objetivo de promover uma formação efetiva, que lhes permita exercer assim a sua função social com eficiência.

O conhecimento produzido sobre a educação dos surdos, tanto teórico quanto em propostas práticas metodológicas, tem circulado entre os professores que se apropriam de terminologias, incluindo-as em suas retóricas, mas não conseguem incluí-las efetivamente em suas ações. Os professores necessitam, portanto, de um suporte para consolidar o conhecimento ‘adquirido’ nos cursos de formação e implementá-los em suas práticas.

As observações realizadas na Fase I da pesquisa possibilitaram verificar uma prática que limitava os alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em português. Tampouco promovia a aquisição da língua de sinais e, ainda menos, vivências matemáticas.

Considerando que a turma era formada apenas por duas alunas com surdez profunda e três alunos com surdez parcial, que tinham boa competência na modalidade oral da língua portuguesa, analisei como inadequada a formação dessa turma. Isso aponta para a necessidade de a SEE/DF rever suas estratégias de matrículas.

A meu ver, os alunos com surdez parcial e oralizados - Caio, Daniel e Gina, deveriam estar matriculados em uma classe regular. A língua de instrução desses alunos deveria ser o português. Isso não os destituiria do direito de terem, no horário inverso, o reforço pedagógico na sala de recursos, assim como aula de Libras, para que se tornassem efetivamente bilíngues.

Já as duas alunas com surdez profunda e que não são oralizadas - Carolina e Glorinha, foram matriculadas “acertadamente” no que deveria ser uma classe exclusiva para surdos. A língua de instrução dessas alunas deveria ser a Libras. A questão gira em torno de como se dá a mediação das ações pedagógicas nessa classe. A língua que prevalece é a da maioria - professora e três alunos, o português oral. A língua de sinais faz-se presente no ambiente por meio do português sinalizado. Impreterivelmente, essas alunas, além da Libras como língua de instrução, deveriam frequentar os atendimentos curriculares específicos.

A turma em análise poderia ter tido uma experiência escolar exitosa se o professor fosse uma exceção em língua de sinais e em alfabetização. E, em favor da Professora Lena, considero que o desafio a ela imposto, foi maior que a sua boa vontade.

Se essa reflexão for em vão, deparamo-nos com um problema conceitual da Linguística, que seria sobre a funcionalidade da L1 e da L2.

Considero também que, se as aulas fossem interessantes para os alunos, eles faltariam menos. E se fossem alunos frequentes, Carolina já teria autonomia para escrever algumas palavras em sua carta de amor. Daniel não seria inseguro a ponto de dizer que não sabe algo que ele próprio conclui ser fácil. Gina gastaria menos borracha. Caio escreveria suas histórias. E Glorinha não esperaria por Carolina para copiar as palavras das cruzadinhas e acrósticos, dos exercícios copiados do quadro mesmo quando as respostas estão erradas, ou simplesmente, copiar os desenhos da colega.

Logo no primeiro dia de observação fiquei confusa quanto às minhas intenções de pesquisa que até então estavam bem definidas para mim – defender a língua de sinais como

primeira língua e, por isso, língua de instrução do aluno surdo. Já que o *locus* da pesquisa era uma classe “exclusiva” para surdos. Ora, a realidade com a qual deparei me apresentou um grande desafio, defender também o português oral como a língua materna, e por isso língua de instrução de três alunos da turma, ou seja, da maioria.

As pesquisas na área da surdez apresentam-se bem definidas quanto aos sujeitos surdos pesquisados. De um lado estão os estudos de cunho socioantropológicos que se assentam em pesquisas sobre a identidade, a cultura, a língua e a constituição subjetiva dos alunos surdos. Do outro lado, encontram-se os estudos clínicos que se ocupam da reabilitação como possibilidade de inserção desses sujeitos na sociedade.

O desafio se dava não pelas condições linguísticas dos alunos, mas pelo contexto escolar em que se encontravam – uma Classe de Unidade Especial para surdos. As possibilidades de visualizar cada aluno em uma relação autêntica com sua primeira língua, ou língua materna, foram animadas pela possibilidade de participar ativamente daquele contexto, para atender à proposta metodológica da pesquisa.

Desafio também para a professora, que apesar de ser alfabetizadora há 15 anos, estava apenas há 2 anos na alfabetização de surdos. Por isso, sem muita demora, ela posicionou-se sobre as minhas intervenções colaborativas conduzindo-me a repensar sobre a minha imersão etnográfica. Eu não gostaria de fazer apenas observações e descrevê-las. Afinal, o principal objetivo das pesquisas colaborativas está em promover alguma transformação e isso configurava-se para mim uma grande motivação.

Por outro lado, o seu pouco envolvimento com a proposta inicial da pesquisa, de formação em serviço, a qual envolvia leitura, escrita, discussões, planejamentos e outras ações que configuravam a minha participação colaborativa, também pode sugerir que a sua prática pedagógica, enquanto alfabetizadora, pode retratar a sua lida pessoal com o mundo da leitura e da escrita. Já que, muitos aspectos observados e analisados podem ser extensivos a outros contextos escolares.

A necessidade de repensar a minha postura de pesquisadora colaboradora, durante a Fase I, ao perceber o não reconhecimento da colaboração como formação em serviço, as diferentes motivações da professora colaboradora por cursos formais e a dicotomia entre a sua formação e a sua prática foram de grande valor para este estudo, pois conduziram-me a enxergar as minhas questões de pesquisa de forma mais real e confirmaram a importância de se tratar esses aspectos em um curso que favoreceria a unificação das práticas docentes e suas bases teóricas.

Atualmente, muitas críticas são feitas às pesquisas educacionais descritivas por apenas revelarem nuances particulares da realidade escolar, sem apresentar contribuição para a superação de aspectos que merecem ser transformados.

Talvez seja para evitar esse tipo de crítica que algumas pesquisas colaborativas se detêm em apresentar relatos da participação do pesquisador mesmo sem problematizar as ações do professor colaborador.

As minhas ações nesta pesquisa foram destituídas de qualquer intencionalidade denunciadora, apenas procurei ser autêntica com o contexto pesquisado. Segui os caminhos que me foram delineados no decorrer da própria pesquisa. Nos momentos mais difíceis, confortei-me com as palavras de Pablo Gentili “Na pesquisa educacional como na vida, é preciso ser implacavelmente honesto” (2008, p.78). Antes que seja entendida como uma denúncia, seja entendida como um convite às responsabilidades, e como todo réu também é vítima, seja um anúncio de uma esperança. Esperança de uma utopia viável que se constrói coletivamente (*ibidem*). Esperança da construção efetiva de uma Pedagogia Culturalmente Sensível.

Do ponto de vista formal e tecnocrático, as questões educacionais do surdo estão bem encaminhadas. Tanto as leis como demais documentos pedagógicos garantem para essa população uma educação ideal para o aluno. Ideal para o professor. Ideal para o pesquisador, não fossem as contradições entre as garantias e a realidade da sala de aula, que não favorecem a aprendizagem do aluno, que geram insegurança no professor e que provocam profunda angústia no pesquisador.

Os resultados do que foi observado *in loco* na sala de aula e o que foi narrado pelos vários interlocutores durante o curso de formação se aproximam em alguns momentos. Em outros, as diferentes atuações pedagógicas desses sujeitos se mostram reais à medida em que o grupo vai se constituindo na sua expressividade e na identificação com a proposta teórico-metodológica que orientou nossos encontros, pautada pela reflexão do professor sobre o seu próprio fazer pedagógico. Com a intenção de formar o professor pesquisador, foi possível constatar que “É frequente o fato de os docentes não realizarem pesquisas durante o seu exercício profissional, mas com essa mesma frequência não se reconhece entre suas funções a responsabilidade de pesquisar sobre sua própria prática” (GENTILI, 2008, p. 79).

Quanto ao curso Alfabetização e Letramento de Surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional, foi uma experiência muito fértil para mim. Vivi intensamente todos os momentos - paixão e encantamento durante a preparação de cada encontro. Eles

foram de grandes expectativas, ansiedade e também de confiança. Neste momento entendo que aquela confiança era simplesmente a convicção, a certeza de que a sensação de inacabamento que marcou a Fase I da pesquisa estava sendo superada, mesmo consciente da sua incompletude. Prova disso era a necessidade de realinhamento da minha motivação nos encontros em que a Professora Lena não estava presente.

As leituras que fazia me remetiam aos meus próprios processos de construção do conhecimento e me faziam reviver, por vezes, a mesma prazerosa sensação de ter desvendado algum conceito em leituras que marcaram a minha incursão no mundo da surdez, registradas em páginas marcadas por dúvidas e observações com uma letra que se transformara no decorrer do tempo. Remetiam-me às minhas experiências profissionais, umas recentes, outras apesar de tão vivas na memória, estavam situadas cronologicamente ao meu início de trabalho com os surdos e isso me permitia compreender melhor os professores cursistas. Quantas vezes no processo de preparar os encontros eu trazia para a cena os Emanoéis, as Monoelas, os Vinícius, Vitória, os Adelinos, as Thauanes e Joãoes, Arthus, Andersons e Alexandres, os Késsios e Adrieles, as Érikas, as Thailanes e Rutes, Igors, Álvaro, Pedros e Léos; as Bias e Karolynes, os Márcios, Franciscos, Ednaldos, Franciscas, Alex e Rosilenes? Assim compreendia a necessidade que os professores tinham de expor verbalmente *in loco* sobre suas experiências, à medida que conceitos se manifestavam nos temas de cada encontro. Muitas vezes cuidadosamente tive de monitorar esse tipo de participação para que não se tornasse um estudo de caso. O que nem sempre era fácil para mim, pois desde os primeiros encontros tive o entendimento do que foi revelado na fala de uma professora cursista no último encontro:

Excerto 58 (Nota de campo. Fala de M8F em 28/07/2011)

Aprendi muito porque, pela primeira vez, pude abrir o meu coração para falar das coisas que eu faço com meus alunos, vendo que eu posso fazer melhor. E o caminho é esse, pensar sobre o que eu faço e estudar para fazer diferente ou então aprimorar. A gente só pode fazer bem uma coisa quando conhece o que está fazendo. E aqui encontrei muita resposta e explicação para muita coisa que não é só para o surdo, mas pra qualquer aluno.

Em outros momentos de preparação dos encontros, dediquei-me mais ao estudo sobre alguns temas, em especial àqueles que não são contemplados na formação pedagógica inicial de professores alfabetizadores, exatamente nos quais residia a principal justificativa do curso.

Isso me conferiu maior segurança e domínio, pois não tenho formação específica em linguística. O partilhar com o grupo esse meu processo de construção do conhecimento linguístico também foi fundamental porque evidenciou, mais uma vez, a aproximação da pesquisa com a minha própria experiência profissional.

Ter um método de ensino de português para surdos apresentado por uma linguista - a Professora Daniele Grannier, permitiu passar para os professores a importância da sistematização do trabalho voltado para alunos surdos. Exemplificou com a prática um trabalho pautado pelo conhecimento teórico, com planejamento, objetivos, sequência e material didático adequado.

Um tema do curso que não foi possível avançar foi O tempo pedagógico na educação do surdo. Atribuo este incidente ao fato de ter sido tratado na última aula do curso, após o recesso dos professores, devido ao curto espaço de tempo do encontro ser destinado ao tema, à apresentações de cenas de aula por professores cursistas, previamente agendadas para esse dia e ao encerramento com um lanche coletivo. Dessa forma, o tema foi apresentado por mim com algumas questões para reflexão e discussão. Devido à mudança de estratégia, assumo a dificuldade que tive para fazer as notas de campo. Como não foi possível os professores fazerem seus registros reflexivos sobre o tema, optei por não incluí-lo em uma categoria de análise. Assumo também o meu desconforto para tratar do tema. Considero constrangedor o fato de o tempo que o aluno passa diariamente na escola, excluindo os horários que deveria frequentar o AEE, no turno contrário, não corresponder a um tempo efetivamente pedagógico. Atribuo o fato à ausência de uma organização sistematizada do trabalho pedagógico, quando as aulas, em si, representam o objetivo fim da atividade docente. O planejamento, por exemplo, parece não ser reconhecido como uma atividade que possibilita o professor refletir sobre sua prática, sobre os conteúdos e a forma de conduzi-los com seus alunos. Esse tipo de postura confere-lhe um caráter obsoleto e implica perda na qualidade do trabalho do professor e dos processos de aprendizagem dos alunos. Pois, como afirma Gimeno Sacristán (1998), o planejamento caracteriza-se como uma das atividades mais conscientes do ensino, que além de revelar a relação entre teoria e prática, revela as concepções de mundo, de homem e de aprendizagem por meio das opções do professor.

O estudo apresentado permite-me defender que a escola seja o espaço privilegiado para o aluno surdo apropriar-se do conhecimento, sendo também sujeito de construção desse conhecimento, e não apenas um ambiente de socialização. Assim, fazem-se necessárias práticas pedagógicas pensadas a partir de uma Pedagogia Culturalmente Sensível para que se

abram possibilidades reais de alfabetização e letramento de alunos surdos e lhes conceda, efetivamente, a palavra. A palavra lida, escrita, sinalizada ou oralizada. Mas, palavra sentida, vivida, significada. Palavra.

Para Kramer (2003), só há um jeito de gerar na criança a vontade de ler e escrever. Fico por aqui e faço minhas as suas palavras, por nelas reconhecer-me:

O que se faz preciso é a leitura constante por parte das crianças de maneira que lendo livros, jornais, revistas, seus próprios escritos; lendo-se umas às outras – troquem informações, sentimentos, ideias e relatos de experiências passadas. Dessa forma elas podem se colocar na posição de quem escreve e de quem lê, dando assim a importância à clareza e à correção ortográfica e gramatical, pois do contrário não irão entender o que escreveu o amigo, ou não conseguirão expressar o que pretendem contar para ele. Que além dessa prática se realizem trabalhos específicos? Muito bem. Que ao lado da escrita viva e real sejam feitos exercícios, montados dicionários ou consultados manuais? Também muito bem. O que precisamos, tão somente, é evitar um destino para nossas crianças de meras copistas da palavra estereotipada do professor, e que o próprio professor não seja mais um singelo repetidor de uma palavra que não é a sua e na qual não se reconhece. Pois é delas – da cópia, da estereotipia, da repetitividade e da clausura da palavra – que emana a chateação tão flagrante da vida escolar (p. 146).

Considero que este estudo aponta a necessidade de um repensar sobre as condições de ensino oferecidas na escolarização do aluno surdo. Ainda há que se pensar, essa educação a partir das suas possibilidades cognitivas e linguísticas para que, efetivamente, esses alunos se tornem bilíngues e até políglotas. Com uma escolarização inicial de qualidade teremos, cada vez mais, surdos nas universidades, surdos mestres e doutores como sujeitos participantes ativos da educação dos surdos. Espero que esta tese possa ser uma modesta contribuição às reflexões de professores alfabetizadores/letradores acerca da alfabetização e letramento do aluno surdo.

REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANDRADE, L. T. de *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de, *Etnografia da prática escolar*. 16ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e Observação Participante*. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 29ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992b.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BORBA, A. M. de *Identidade em construção – Investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: EDUC, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M., SOUSA, M. A. F. Andaimos e pistas de contextualização- um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008a.

BORTONI-RICARDO, S. M., SOUSA, M. A. F. de. *Falar, ler e escrever em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2008b.

BORTONI-RICARDO, S. M., FREITAS, V. A. L. Sociolinguística Educacional. In: HORA, D. et alli (Orgs.) *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 217-240, 2009a.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas e perspectivas na formação de professores. In: MOLLICA, M. C. (org.). *Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009b.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O que tem a Sociolinguística de fato, a dizer aos professores?* Palestra proferida no Seminário de Letras da FAJESU, Taguatinga, 2010b.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

BRASIL, MEC: SEF/SEE. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 1998.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC/SEF. *Programa Parâmetros em Ação. Reflexões e Orientações sobre a organização e o uso dos cadernos de registro*. Brasília, 2000.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto 5626*. Brasília, 2005.

BRASIL, Presidência da República. *Lei 10.436*. Brasília, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução No. 02*. Brasília, 2001.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M., PERLIN, G. (Orgs.) *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPOS, S. R. L. de O efeito da língua no desenvolvimento motor de crianças surdas com peculiaridades motoras. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. de. *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAFAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol. I. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAFAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol. II. São Paulo: Edusp, 2001.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6ª Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática S.A., 2010.

CORÔA, M. L. M. S. *Diferentes concepções de língua na prática pedagógica*. Revista do GELNE. vol.3, nº 2, 2001.

CUMMINS, J. *Interview with Jim Cummins*. Califórnia Reader (Spring 2001). Disponível em www.iteachilearn.com/cummins. Acesso em 31/08/2006.

DECHANDT-BROCHADO, S. M. *A apropriação da escrita por crianças surdas*. In: QUADROS, R. (Org.) *Estudos Surdos*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DENZIN, K.; LINCOLN, Y. S. *Collecting and interpreting qualitative material*. Califórnia: SAGE, 1998.

DETONI, R. do V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. UnB/Dissertação de Mestrado. Brasília, 1995.

DISTRITO FEDERAL, SEE/DF; GEE/DF. *Orientação Pedagógica*. Brasília: GDF, 2010.

ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ERICKSON, F. *Ethnographic description on Sociolinguistics _ An International Handbook of the Science of Language and Society*. Texto traduzido com a autorização por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Originariamente editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Nobert Dittmar Klaus J. Mattheier. Vol 2, New York, 1988.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ERTING, C. J. Acquiring linguistic and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult. In: STRONG, M. *Language, learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FAVORITO, W. “*O difícil são as palavras*”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2006.

FARACO, C. A. *Escrita e Alfabetização: características do sistema gráfico do português*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, S. P. de *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. UnB: Instituto de Letras, 2003.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. [2ª reimpressão] Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, E. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIORIN, J. L. (org.) *Introdução à linguística – I Objetos teóricos*. 6ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010.

FLAVELL, J. A. *A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. (Trad. Maria Helena Souza Patto) 3ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1988.

FLICK, U. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: *Etnografia e Observação Participante*. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, F. *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec, 1977.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. MACHADO, R. (Org.) 23ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Unesp: 1995.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de

currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos – Interfaces entre Pedagogia e Linguística*. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRANÇOSO, M. F. C. Família e surdez: algumas considerações aos profissionais que trabalham com famílias. In: SILVA, I. R. *et al* (Orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GENTILI, P. *Desencanto e Utopia – A educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERALDI, W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.

GESSER, A. *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis: UFSC, Material Didático para o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GLAT, R. (Org) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GOFFMAN, E. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GÓES, M. C. R., TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. [et al] Orgs. *Letramento e minorias*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.

GÓES, M. C. R de; BARBETI, R. de S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.) *Uma escola duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GOTTI, M. O. *Português para deficiente auditivo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GRANNIER, D. M. *Para um programa escolar de ensino de português-por-escrito a surdos*. Brasília: UnB, Texto apresentado na ABRALIN, Fev. 2005.

GRANNIER, D. M. *Português-por-escrito para usuários de Libras*. Revista Integração, Nº 24, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GREEN, J. L., DIXON, C. N., ZAHARLICK, A. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 42, p. 13-79. dez. 2005.

GROSJEAN, F. *O direito da criança surda de crescer bilíngue*. Disponível em: www.francoisgrosjean.ch Acesso em 07/07/2008.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GUMPERZ, J. J. Sociolinguistics and Communication in Small Groups. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (Orgs) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education, 1972.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (Orgs) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education, 1972.

HEYL, B. S. Ethnographic Interviewing. In: ATKISON, P. A. *Hand book of ethnography*. London: Sage Publications, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1974.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. *Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*. In: LODI, A. C. B.; *et all* (Orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KARNOPP, L. B. *Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KELMAN, C. A., BRANCO, A. U. *Era uma vez...: narrativa literária em língua de sinais como fator de desenvolvimento*. Linhas Críticas. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. V. 9, n. 16, jan/jun. 2003.

KELMAN, C. A. *“Aqui tudo é importante!” Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço inclusivo*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB – Instituto de Psicologia, 2005.

KELMAN, C. A. *Significação e aprendizagem do aluno surdo*. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A., TACCA, M. C. V. R. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

KELMAN, C. A., QUEIROZ, E. F. *Sign of resilience in writing acquisition of a child with cochlear implant*. In: Book of Abstracts: 2nd International Conference on Special Education. Turkey: Anadolu Universitesi, 2008. ISBN 978-975-06-0517-8

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAFON, J. C. *A deficiência auditiva na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2010.

LODI, A. C. *A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos*. Campinas: Caderno CEDES, vol. 26, nº 69, Mai./Ago., 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L. *et al* (Orgs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MADEIRA-COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A., TACCA, M. C. V. R. *A complexidade da aprendizagem*. Campinas: Alínea Editora, 2009.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MANZANARES, V. Ensinando a alegria de pensar. In: GROSSI, E. P. (Org.) *Por que ainda há quem não aprende? A teoria*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. *El profesor como sujeto: elemento esencial de La formación de profesores para La educación inclusiva*. Revista movimento, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. In: MOLLICA, M. C. (Org.). *Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

MUNIZ, C. *Conhecimento matemático em ação*. Texto produzido para o Projeto GESTAR - Fundescola. Brasília: MEC/SEF, 2004.

MUNIZ, C. *Avaliação em Educação Matemática*. Texto produzido para o Projeto GESTAR – Fundescola. Brasília: MEC/SEF, 2004.

MUNIZ, C. A. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, Alínea, 2006.

NUNES, L. R. O. de P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995.

NUNES, L. R. O. de P.; DANELON, M. C. T. A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.) *Conhecimento e margens – Ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NUNES, L. R. O. de P.; SHIRMER, C. R. Formação de professores/pesquisadores em tecnologia assistiva/comunicação alternativa na UERJ. In: CAIADO, K. R. M., et al. (Orgs.) *Professores e educação especial – formação em foco*. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLSON, D. R. *O mundo do papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PAPALIA, D. E, OLDS, S. W. FELDMAN, R. D. *Human Development*. New York: Mc Graw-Hill Co, 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. *Bilinguismo e educação dos surdos*. São Paulo, Revista intercâmbio, vol. XIX, p. 62- 67, LAEL/PUC, 2009.

PEREIRA, M. C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. *et all* (Orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETITTO, L. A., MARENTETTE, P. F. *Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language*. Science, Vol. 251, 22 March 1991. Disponível em www.utcs.utoronto.ca Acesso em 15/07/2010.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Papirus, 2002.

PINO, S. A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, 1991.

QUADROS, R. M. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

QUADROS, R. M., CRUZ, C. R. *Língua de Sinais – Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. *Alfabetização e o ensino da língua de sinais*. Canoas: Textura, n. 3; p. 53-62; 2000.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos – A aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira – Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, E. F. *A metodologia dialógica e a resignificação do cotidiano produzindo saberes e conhecimentos em crianças surdas*. ISBN 85-373-0068-3. UFPE: XIII ENDIPE, 2006.

QUEIROZ, E. F. *A escrita inicial de uma criança surda com implante coclear*. Brasília: UnB. Dissertação de Mestrado, 2008.

QUEIROZ, E. F., KELMAN, C. A. *Libras e Implante Coclear: pólos necessariamente opostos? IV Encontro de Pesquisa da Pós- Graduação em Educação*. Brasília: UnB, 2006. ISBN: 85-89273-05-9.

QUEIROZ, E. F., ANTUNES, R. *Mediação de leitura com aluno parcialmente surdo*. In: BORTONI-RICARDO, S. M. [et al] (Orgs.) *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. *Falando ao pé da letra – a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SALLES, H. M. M. L. [et al] *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004a.

SALLES, H. M. M. L. [et al] *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

SILVA, O. M. da *A epopéia ignorada – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. *Surdos na escola – Letramento e bilinguismo*. MEC/Unicamp/Cefiel, 2009.

SILVA, R. C. da, A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. Artigo: ROMANELLI, G. *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa*. Rio Preto: Editora Legis-Summa, 1998.

SILVA, M. R. F. F. da; GRANNIER, D. M. *Um projeto de material didático flexível para o ensino de português a surdos*. Anais do VIII Congresso de Humanidades. Brasília: UnB, 2005.

SKLIAR, C. *Bilinguismo e biculturalismo – Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos*. Caxambu: Anped, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C.(Org.) *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. *Letramento – um tema em três gêneros*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, A.; CARDOSO JÚNIOR, V. *Novo olhar sobre a alfabetização*. Letra A. Edição Especial. CEALE. Belo Horizonte, junho/julho de 2008.

STUMPF, M. *Possibilidade de escrita pelos surdos*. Anais do VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro, 2007.

SVARTHOLM, K. Educação bilíngue para surdos na Suécia: teoria e prática. In: MOURA, M. C. de; VERGAMINI, S. A. A; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.) *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008.

TEZZARI, N. dos S. A leitura na Educação Infantil: caminhos possíveis. In: BRASILEIRO, T. S.; AMARAL, N. F. G.; VELANGA, C.(orgs.) *Reflexões e sugestões práticas para a atuação na Educação infantil*. Campinas: Editora Alínea, p. 99-108, 2008.

TORRES, R. M. *Educação para todos – a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. *Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo III: *Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo V: *Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. de F., *Apontamentos sobre registros reflexivos*. No prelo. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portafólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2005.

WEIIS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YOSHINAGA-ITANO, C.; APUZZO, M. *Identification of hearing loss after age 18 months is not early enough*. American Annals of the Deaf. Vol. 143, 5, p. 380-387, 1998. Disponível em www.language-brain.com Acesso em 15/05/2011.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Apêndices

Apêndice A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA A PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, concedo a Esmeralda Figueira Queiroz, como doação, o direito de uso de documentos, filmagens, fotografias, entrevistas concedidas por mim a ela, dados obtidos informalmente em nossas conversas e dados observados por ela, sobre minha atuação docente em sala de aula com alunos surdos. Autorizo a utilização do referido material, no todo ou em parte, em sua tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações de livros, periódicos ou mídias eletrônicas e demais meios de divulgação científica.

Brasília, 28 de maio de 2010.

Assinatura da Professora

Apêndice B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS/PELOS ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG nº _____, CPF nº _____, residente à _____ na cidade de _____, telefone nº _____ responsável pelo menor _____, autorizo sua participação na pesquisa de doutorado de Esmeralda Figueira Queiroz sobre Sociolinguística, Alfabetização e Letramento de crianças surdas, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Stella Maris Bortoni-Ricardo, no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Autorizo gravações em vídeo, áudio e fotografias, assim como a apresentação destes materiais em eventos científicos e publicações, desde que preservada a identidade com o uso de nome fictício. Fui informado(a) de que minhas autorizações serão cumpridas e respeitadas.

Brasília, ____/____/____.

(Assinatura do responsável)

Apêndice C: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

- 1- Nome:**
- 2- Idade:**
- 3- Formação Inicial:**
- 4- Cursos voltados para a educação dos surdos?**
- 5- Há quanto tempo é professora?**
- 6- Há quanto tempo trabalha com surdos?**
- 7- Com qual série trabalha atualmente?**
- 8- Qual sua competência em Libras?**
- 9- Como aprendeu Libras?**
- 10- Qual a competência de seus alunos em Libras?**
- 11- Você leva em consideração os diferentes graus de perdas auditivas dos seus alunos?**
- 12- Você traz alguma teoria ou conhecimento que oriente o seu trabalho com surdos?**
- 13- Que diretrizes norteiam o seu trabalho?**
- 14- Estamos no início do ano, como você espera que seus alunos estejam no final do ano com relação à alfabetização e o letramento?**
- 15- A sua forma de trabalho favorece o desenvolvimento de competências leitoras?**
- 16- Como é a participação dos pais dos seus alunos na escola?**
- 17- Gostaria de saber da sua disponibilidade para fazer algumas leituras e também para discutirmos e planejarmos juntas algumas aulas.**



**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS SOB O ENFOQUE
DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

**PROPOSTA DE CURSO -
PROPOSTA DE CURSO**

A - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

1. Denominação:

Alfabetização e letramento de surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional

2. Solicitante:

A docente

3. Responsável:

Nome	E-mail	Telefones		
		Celular	Trabalho	Residênc
Esmeralda Figueira Queiroz			Afastada/Licenciada para estudos	

4. Justificativa:

A proposição deste curso faz parte do meu projeto de doutorado, cujo objetivo é levar contribuições da sociolinguística educacional para a educação de surdos. Acreditando que a formação continuada de professores seja o meio mais viável de se promover a construção do conhecimento favorecendo a prática pedagógica, pleiteio esta oportunidade junto à EAPE para executar parte do meu projeto.

Sendo o interesse central da Sociolinguística Educacional as questões relacionadas à alfabetização e letramento dos grupos minoritários e por constituir-se uma área de conhecimento já bastante consolidada, encontrei em seu aporte teórico subsídios relevantes para a formação de professores alfabetizadores em geral.

Respalhada por muitos estudos e pesquisas que apontam para o baixo rendimento escolar de alunos surdos e pela minha própria experiência de quase 20 anos de trabalho com estes alunos em fase inicial de escolarização e também capacitando professores e pesquisando em escolas públicas do Distrito Federal na área da surdez, constato que os professores alfabetizadores de surdos necessitam

apropriar-se de conteúdos e conceitos básicos de ancoragem da prática alfabetizadora e letradora, para além, de conhecimento específico sobre a surdez. Para que a atual proposta de educação bilíngüe para surdos, a qual defende a língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa na modalidade escrita e/ou oral, como segunda língua, seja efetiva, exige que o professor alfabetizador esteja instrumentalizado pelo conhecimento dos aspectos envolvidos no processo de alfabetização, e conseqüentemente, no ensino de língua.

Outra justificativa para a proposição do curso é a constatação de que os currículos da formação inicial de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental não contemplam a formação lingüística desses professores (em formação). Ainda nesse sentido, os cursos de formação continuada voltados para a surdez centram-se em questões específicas da surdez, acarretando lacunas em sua formação. Dessa forma, faz-se necessário contribuir com a formação destes professores para que sejam capazes de compreender e analisar a prática pedagógica que se faz necessária na alfabetização bilíngüe de surdos. Nessa perspectiva esperamos contribuir com a atuação pedagógica de professores formadores de surdos letrados e autores de seus próprios textos.

5. Objetivo do curso:

Levar contribuições da Sociolingüística Educacional para a formação continuada do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos.

7. Atribuições:

7.1) EAPE: aprovação da proposta; certificação, coordenação e avaliação do curso; enturmação; reprodução de material institucional.

7.2) Parceiro(as):

Da professora/formadora:

- 1-A própria professora/formadora assumirá a docência nos encontros.
- 2- Fará contato com professores convidados e os acompanhará em suas atuações com o grupo.
- 3- Disponibilizará para o grupo textos para leitura (e impressão) por meio eletrônico.

8. Plano operativo

8.1 - Público-alvo

Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (Unidades Especiais e Classes Inclusivas) que trabalham com alunos surdos.

8.2 - Pré-requisito(s) para a pré-inscrição

Ser professor das Séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do DF e que esteja trabalhando com surdos.

8.3 – Divulgação

DIVULGAÇÃO		
PERÍODO	RESPONSÁVEL	MEIOS DE DIVULGAÇÃO

Observação: as propostas de cursos das instituições parceiras seguirão o mesmo calendário dos cursos propostas pela EAPE.

8.4 - Pré-Inscrição

PERÍODO	LOCAL	HORÁRIO	VAGAS			DRE	
			mat.	vesp.	not.		
1º Sem/2011		Matutino (08 às 11 h)	20				
1º Sem/2011		Vespertino (14 às 17 h)		20			
TOTAL							

Obs.1: Solicito, se possível, reserva de 4 vagas em cada turno para professoras da EC [REDACTED] de [REDACTED], local onde foi realizada a primeira parte de minha pesquisa.

8.5 - Inscrição

- Será efetivada no primeiro encontro/aula do curso como o professor-formador responsável.
- O não comparecimento no primeiro encontro/aula implicará na perda da vaga, salvo em caso de doença ou convocação da justiça, sendo obrigatória a entrega do comprovante no prazo máximo de 48 horas na EAPE.

8.6. Realização

Turma	PERÍODO		LOCAL (sala)	HORÁRIO	Dia(s) da semana	Datas de encontros							
	Início	Término				Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
A	07/04/2011	07/07/2011		8:00 às 11:00 h	5ª feira	07 14 28	05 12 19 26	02 09 16 30	07				
B	07/04/2011	07/07/2011		14:00 às 17:00 h	5ª feira	07 14 28	05 12 19 26	02 09 16 30	07				

8.7 – Modalidade do curso:

(X) presencial

() semipresencial

() a distância

8.7.1 – Cursos presenciais (caracterização: cursos com carga horária indireta de, no máximo, 30% da carga horária total)

Carga Horária Direta: 42 h

Carga Horária Indireta: 18 h

Carga Horária Total: 60 h

N.º encontros presenciais: 12

8.8 - Docentes

PROFESSORES-FORMADORES								
Polo	Turma	Nome/Matrícula	E-mail	Telefones			Horário	Dia(s) de encontro
				Celular	Escola	Residência		
		Esmeralda Figueira Queiroz- 43.279/2						

Observação: A presença de outro professor/palestrante, como convidado, será de total responsabilidade da professora formadora.

A certificação do docente corresponderá a carga horária total (direta e indireta) e não ao número de turmas atendidas. No caso de mais de um docente por turma, relacionar os conteúdos ministrados por cada um, com a respectiva carga horária e período de desenvolvimento.

B – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

1. Objetivos de aprendizagem

- Apropriar-se de conhecimentos/conceitos da Sociolinguística Educacional (alfabetização/letramento/língua materna/competência lingüística, dentre outros) fazendo a transposição destes conceitos para a educação dos surdos.
- Refletir sobre os temas abordados, aproximando a teoria de sua prática pedagógica.
- Entender teoricamente as atividades que faz com seus alunos.
- Desenvolver ações pedagógicas que favoreçam a formação de alunos (surdos) leitores competentes.

2. Procedimentos

Aulas expositivas com interação professor / aluno. Discussão sobre leituras e apresentações dos registros reflexivos.

3. Conteúdos do curso

07/04 – A Sociolinguística Educacional

14/04 – Construção da Identidade do professor alfabetizador/letrador de surdos

28/04 - Linguagem

05/05 - Aquisição de língua (L1 e L2)

12/05 – Bilinguismo para surdos

19/05 – Alfabetização

26/05 – Letramento

02/06 – Letramento matemático

09/06 – Letrando com textos dos alunos

16/06 – A importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais

30/06 – O professor como agente letrador

07/07 – O tempo pedagógico na educação dos surdos/ Encerramento

4. Conteúdos para fins de certificação

A Sociolinguística Educacional/Identidade do professor alfabetizador/letrador de surdos/ Linguagem/ Aquisição de língua (L1 e L2)/Bilinguismo para surdos/Alfabetização e Letramento/ O professor como agente letrado.

6. Recursos didático-pedagógicos

Recursos áudio-visuais e textos impressos.

7. 6. Avaliação

6.1 – Dos cursistas

A avaliação dos cursistas será realizada com base na produção escrita de registros reflexivos sobre temas tratados nos encontros presenciais. Cada aluno deverá escrever no mínimo 10 registros.

Obs: Esta atividade é uma das recomendações dos Referenciais Curriculares para a formação de professores, MEC: 2002.

6.2 – Do curso por meio de relatórios

6.2.1 – Relatório Final do Curso

Realizar com base na avaliação processual (quando for o caso) e final do curso, bem como nas observações do coordenador da EAPE.

7. Certificado

7.1 - Cursistas:

7.1.1 – Frequência

Será exigido 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas.

7.1.2 – Trabalhos

Entrega de projetos, pesquisas ou outros, se houver, bem como o registro do aproveitamento na ata de frequência.

7.2 – Professor-formador

Cumprimento de carga horária direta e indireta ministradas no curso.

8. Recursos financeiros

Sim Não (X)

8.1 – Oriundos da EAPE

Sim Não (x)

8.2 – Proveniência dos recursos: _____ Valor (R\$) _____

APRECIADO _____ / ____ / ____.

GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

APROVADO _____ / ____ / ____.

DIREÇÃO DA EAPE

Apêndice E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES CURSISTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concedo a Esmeralda Figueira Queiroz, como doação, o direito de uso da minha participação no curso Alfabetização e letramento de surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional. Autorizo a utilização do material coletado pela pesquisadora, no todo ou em parte, em sua tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações de livros, periódicos ou mídias eletrônicas e demais meios de divulgação científica. Fui informado(a) que minha identidade será preservada.

Brasília, 07 de Abril de 2011.

(Assinatura do Professor(a) Cursista)

Apêndice F: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR

Ficha de identificação do colaborador

Nome: _____

Sexo: M () F ()

Idade: _____

Formação Inicial: _____

Outros Cursos: _____

Há quanto tempo é professor na Secretaria de Educação do DF?

Há quantos anos trabalha com surdos?

Que atividade desenvolve atualmente? Qual a série?

Qual a sua competência em Libras?

() não sei Libras

() sei pouco

() sei razoavelmente

() sou fluente

Apêndice G: RELAÇÃO DOS TEXTOS LIDOS DURANTE OS ENCONTROS

- O professor pesquisador – Stella Maris Bortoni-Ricardo
- Aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo – Márcia Goldfeld
- Bilinguismo e educação de surdos – Maria Cristina da Cunha Pereira e Maria Inês da Silva Vieira
- Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula - Maria Cecília Rafael de Góes e Dulcéria Tartuci
- Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos – Lodenir Becker Karnopp
- Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos – Lodenir Becker Karnopp e Maria Cristina da Cunha Pereira

Apêndice H: RELAÇÃO DOS TEMAS MOTIVADORES PARA OS REGISTROS REFLEXIVOS

Registros Reflexivos

1º Registro

- Como me tornei professor(a) de surdos.

2º Registro

- Para você, o que significa ser um professor pesquisador?
- Você é um professor pesquisador?
- Que aspectos de sua ação pedagógica mereceriam ser melhor “investigados”?
- Que benefícios a “investigação” desses pontos poderá trazer para o seu trabalho?

3º Registro

- Como tenho desempenhado o meu papel de professor na aquisição e aprendizado de primeira e segunda língua de meus alunos surdos?

4º Registro

- Em que condições se dá a minha experiência bilíngue com alunos surdos?

5º Registro

- Sua prática pedagógica favorece efetivamente o processo de alfabetização /letramento dos seus alunos surdos?
- Reflita sobre aspectos que você considera positivos em sua prática.
- Reflita sobre aspectos de sua prática que merecem ser repensados para melhor contribuir com o processo de alfabetização/letramento dos seus alunos surdos.

6º Registro

- É possível fazer opção por um único método no processo de alfabetização /letramento de alunos surdos?
- Qual o espaço a reflexão sobre a metodologia/método de trabalho ocupa na sua ação alfabetizadora?

7º Registro

- Qual o espaço que o texto ocupava/ocupa em sua prática pedagógica?
- Que sentidos você atribui ao trabalho com texto com crianças surdas nas séries iniciais?

8º Registro

- Que tipo de intervenção você pode fazer para inovar sua prática pedagógica favorecendo o processo de alfabetização/letramento de seus alunos surdos?

9º Registro

- Faça uma reflexão sobre a sua compreensão e ação diante das construções escritas de seus alunos surdos.

Curso: Alfabetização e Letramento de surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional

Profª: Esmeralda Figueira Queiroz

Aluno (a): _____

Data: ___/___/_____

Atividade: 10º Registro Reflexivo

Considerando que a Sociolinguística Educacional propõe ao professor uma atitude reflexiva sobre sua ação por meio do redimensionamento de suas concepções, da problematização, do confronto e da reconstrução da sua prática pedagógica, para uma Pedagogia Culturalmente Sensível, reflita sobre:

- Contribuições que o curso trouxe para a sua formação.
- A intenção colaborativa da pesquisadora promoveu alguma intervenção/mudança na sua prática pedagógica?
- Contribuições e limitações da Sociolinguística Educacional para a formação do alfabetizador/letrador de alunos surdos.

Apêndice I: RELATÓRIO FINAL APRESENTADO À EAPE

Relatório do curso Alfabetização e Letramento de Surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional

O curso ocorreu em consonância com o projeto e planejamento apresentados à EAPE pela professora responsável, ocorrendo pequenos ajustes.

Foi ministrado em uma sala da DRE [REDACTED] nos turnos matutino e vespertino. Além da estrutura física a referida Regional de Ensino prestou, gentilmente, apoio com recursos didáticos como data show e som.

As aulas obedeceram fielmente ao calendário previsto. Com início em 07 de abril e finalizando em 28 de julho de 2011.

Inicialmente alguns alunos, em ambos os turnos, chegavam muito atrasados, sendo necessário a intervenção da professora para reverter a situação.

A frequência dos alunos foi excelente e nem todos fizeram uso das faltas justificadas.

Não houve nenhuma desistência por parte dos alunos matriculados no curso no turno matutino. No turno vespertino houve duas desistências, sendo que um dos alunos justificou-se à professora alegando estar também matriculado em outro curso.

Os alunos foram bastante participativos e demonstraram interesse pelos temas trabalhados.

Quanto às horas indiretas os alunos cumpriram o que lhes foi solicitado com tranquilidade e satisfação. Apenas uma aluna apresentou resistência ao cumprimento da proposta de trabalho, não cumprindo as horas indiretas, assim como críticas infrutíferas ao curso.

Todos os alunos aceitaram participar como colaboradores da pesquisa de Doutorado da professora ministrante e responsável pelo curso e assinaram no primeiro dia de aula o Termo de Consentimento Livre e Informado.

No último encontro o curso foi avaliado positivamente pelos alunos e professora.

Profª Esmeralda Figueira Queiroz

Brasília, 29 de Julho de 2011.

Anexos

Anexo A: REGISTROS REFLEXIVOS DA PROFESSORA LENA

Eu e o trabalho com o Surdo:
Curiosidade / Motivação / Estudos

Minha formação para ser professora iniciou na Escola Normal, onde fiz Magistério; cursei Pedagogia para as séries Iniciais - PIE. Também fiz Especialização / Pós Graduação em Ensino Especial já com o objetivo de me aprimorar na área da Surdez.

Apenas a partir de 2005 iniciei meus estudos para atuar com surdos, onde, apenas em 2009 ingressei, estou e pretendo continuar.

Sou da Secretaria desde 1997 e, apenas por causa da "obrigação" da Inclusão fiz meu primeiro curso na área de Ensino Especial: Comunicando com o Surdo I. Aconteceu que a escola onde eu trabalhava receberia crianças surdas e todos fomos "obrigados" a cursar.

Para minha surpresa me apaixonei pela Língua Brasileira de Sinais e suas particularidades. Desde então, tudo o que me é possível participar/perquisar/questionar nessa área me proporho com bastante satisfação.

Trata-se de uma língua rica de particularidades e não podemos nos aventurar. Acredito que só com estudos e sensibilidade podemos (tentar) nos aproximar desse Universo.

[14/05/2013]

O Professor Pesquisador

Ser um professor pesquisador implica em repensar, refazer, reelaborar, reorganizar a rotina e isso não é tarefa fácil.

A partir do meu "início de opção" para o trabalho com o surdo, tenho confirmado diariamente a necessidade de ser uma pesquisadora. Minha realidade demonstra particularidades diferentes e com muita especificidade para cada aluno surdo. Realmente sem o auxílio da dúvida e da necessidade da investigação, não teria sido despertado em mim essa característica; vale ressaltar que, também me percebo muitas vezes sozinha e sem rumo a seguir, penso também que isso é um propulsor para que continue a investigar para sanar minhas dúvidas.

Redescobrir maneiras e vivenciá-las realmente nos possibilita uma infinidade de benefícios, todos eles, quando pensados para a nossa prática. Trabalho de pesquisa, investigação não é para ser tratado como "castigo" e sim como a possibilidade de aceitar e fazer com segurança tudo o que já foi de maneira feita, porém agora com maiores possibilidades do acerto e de um recomeço mais seguro.

26/04/2011



Em que condições se dá minha experiência bilingue com alunos surdos?

Certamente a língua Portuguesa é uma língua difícil e misteriosa para os brasileiros natos, estudiosos, fluentes ou não como nós. Esta língua é um desafio diário para quem a usa diariamente para se comunicar desde as primeiras palavras pronunciadas. Conseguir fluência nessa língua não me parece tarefa fácil e, desde o ventre materno temos acesso a essa valiosa ferramenta.

Meus alunos são todos surdos desde o ventre, certamente sua língua "principal" é o Português. Porém, como entender uma comunicação que precisa ser feita de maneiras tão distintas? Uma, realizada com o corpo e outra que apenas se usa uma pequena parte dele: a boca.

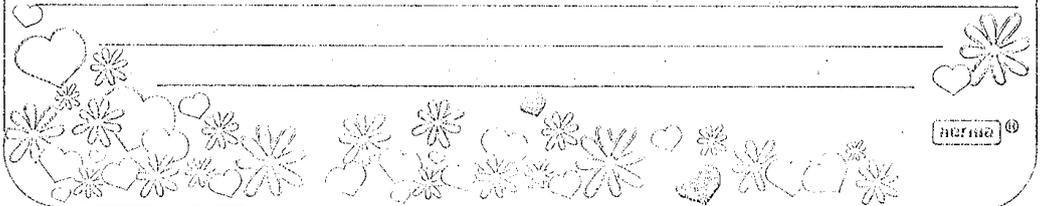
A sensibilidade para ampliar e entender as diferentes formas de nos comunicar com o surdo me parece um grande desafio da perspectiva bilingue. Usar Libras para "falar" e Português para "escrever" é meu grande foco na aquisição da linguagem para que meus alunos vençam tamanha diferença de realidades. Nenhum dos pais de meus alunos são surdos e, tampouco interessam-se ou ampliam seus conhecimentos/aprimoramentos de comunicação para com seus filhos.

Preciso me atentar diariamente para as culturas em Libras e Português não serem desai-





valorizadas em excesso. Penso também que as experiências vividas por meus alunos na escola são apenas em Português, percebo que a interação se observa apenas entre os professores que atuam diretamente com eles, demonstrando assim que não está sendo valorizada sua língua: a Língua Brasileira de Sinais.



Como tenho desempenhado meu papel na aquisição da 1ª e 2ª Línguas dos meus alunos surdos?

A valorização da Língua de Sinais perpassa por questões sociais, econômica, familiares, pedagógicas e tantas quantas estão relacionadas ao sujeito surdo.

Ser professora de surdo certamente já amplia minha sensibilidade e me traz mais experiências e vivências em suas principais dificuldades e, essa realidade, me atrai para tentar solucionar e repensar minhas ações pedagógicas para valorizar as diferentes aprendizagens das línguas que meus alunos se utilizam: Português como 2ª língua e Libras como sua língua materna (será?) e, por assim dizer, 1ª língua.

Observo e faço severas críticas a todos os eixos em que meus alunos estão inseridos; vejo que, o Estado não os valoriza e respeita quando não lhes dá oportunidade de aprender sua cultura (para mim, base da identidade do sujeito surdo) com um professor adulto surdo, o currículo em nada contempla e facilita as aquisições dessas línguas, suas famílias recusam-se a aprender Libras e, as que querem, não é fácil tampouco barato tal formação.

Vejo que meu desempenho é bastante satisfatório dada essas e tantas dificuldades que passamos juntos, porém, esforço-me diariamente adaptando, repensando, refazendo, estruturando para sempre fazer o melhor para meus alunos surdos. E os demais envolvidos, onde e o que estarão fazendo?



Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos

(5º Encontro)

O trabalho nas séries iniciais com ênfase na alfabetização tem, em minha opinião, muito de experimentos e diversificação de métodos, técnicas e necessidade de se observar particularidades vividas por cada criança.

Com a criança surda me deparo com esse mesmo universo, porém, percebo mais e mais a necessidade de refletir sobre minhas ações. Tenho muitas inseguranças e, embora seja um pouco difícil reconhecer, muitas falhas e medos de não estar me utilizando de tudo o que eu gostaria. A ênfase na ampliação do vocabulário em Português é um grande entrave porque penso que só é possível se a Libras estiver bem instalada; imagino que, serei melhor compreendida se minha comunicação em Libras estiver sempre junto com o Português.

Seio pouco, me percebo uma experimentadora e tenho auto crítica suficiente para perceber que ainda estou iniciando a aprendizagem para demonstrar mais (e melhores) resultados, porém, também me vejo criativa e bastante empenhada em ampliar minhas diferentes aprendizagens no universo da alfabetização/letramento de meus alunos surdos.

Reflexão:

(6ª Encontra)

1. É possível fazer opção por um único método no processo de alfabetização/letramento dos seus alunos surdos?
2. Qual o espaço a reflexão sobre minha metodologia/método de trabalho ocupa na minha ação alfabetizadora?

A metodologia para o aluno surdo compreender o letramento não precisa ser parada e com sequência rígida e sem elo. Porém, observo que muito do que se percebe em sua alfabetização nos remete à certa memorização. Talvez seja por ser a fase da alfabetização uma fase bastante visual e, no surdo, essas facilidades se demonstrem mais efetivamente.

Estou sempre tentando organizar uma rotina "mais fixa" em minhas aulas e, quem sabe, visualizar certa rotina, porém na minha prática não consigo estabelecer isso. Meus alunos tem universos bem distintos, ora por diferentes (e únicos) graus de surdez, ora por diferentes maneiras de demonstrar compreensão do que lhes é proposto. Assim, realmente, gostaria de ter uma "fórmula", mas reflito diariamente e começo a perceber maior minhas diversificadas tentativas e, até mesmo percebo que muito do meu esforço, vale a pena continuar investindo na diferença e diversidade de maneiras de ensinar.

1. Qual o espaço que o texto ocupa em sua prática pedagógica?
2. Que sentidos você atribui ao trabalho com o texto com crianças surdas nas séries iniciais?

Em minha realidade (mesmo ainda recente) meus alunos utilizam-se pouquíssimo de quaisquer linguagens. A escola/sala de aula passa a ser o único espaço para a conversação e/ou troca de experiências, tão necessárias para que haja objetivo textual.

Ainda não vivi a oportunidade de observar nenhum texto escrito sem que houvesse (bastante) auxílio e interferências do professor; assim, meu trabalho ainda é voltado para a composição de vocabulário de fase inicial, como palavras mais usadas em suas rotinas escolar e do lar.

Reconheço que é de extrema e valiosíssima importância a produção textual, seja oral ou escrita, porém, ainda vejo a necessidade de ampliar/complementar oral e escrito de meus alunos para que não se sintam frustrados diante das exigências que um texto requer.

- Que tipo de intervenção você pode fazer para inovar sua prática pedagógica favorecendo o processo de alfabetização/letramento de seus alunos surdos?

Compreender, ampliar, estimular e valorizar a comunicação é, inicialmente, o primeiro passo para que o processo de letramento se inicie; uma vez que meus alunos, na maioria, não se reconhecem surdos, tampouco têm sua cultura valorizada. Tal valorização também não é percebida em razão de não se utilizarem de quaisquer línguas/linguagens antes de ingressarem na escola e na rotina que ela exige.

Em minha prática, a intervenção é imediata, pois trabalho em turma exclusiva de crianças surdas e com pouca quantidade, trazendo a vantagem do contato mais próximo. Para inovar, percebo que as atividades precisam ser o mais dinâmicas possível, faço bastante uso do computador propondo jogos/atividades de alfabetização encontradas em sites educacionais e infantis, também faço uso de mini vídeos e revistas.



8ª Reflexão

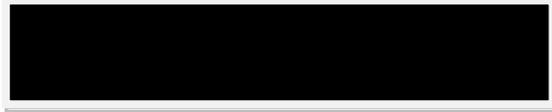
- Faça uma reflexão sobre sua compreensão e ação diante das construções escritas de seus alunos surdos.

O trabalho com crianças surdas nas séries iniciais e, principalmente na alfabetização, é voltado quase totalmente para a construção da escrita. Em minha realidade, a escrita e sua compreensão por parte dos alunos é bastante rudimentar; por várias vezes parecem "decorar" palavras e prendem-se a elas. Assim, minha tentativa na compreensão das construções de meus alunos ainda está em fase de experimentação e pesquisa por mim. Realizo variadas tentativas: reescrita, leitura, fichas visuais, produções em Libras e/ou Português - oral e, ainda percebo ~~que~~ muitas limitações em definir uma linha única para que eu possa ter maior ação como facilitadora do processo de construção escrita de meus alunos.

Pesquiso, faço, refaço e vejo que cada aluno é único e com possibilidades inúmeras. Não observo "fórmula perfeita" ou "receita mágica" em se tratando de alunos da minha realidade; sem reconhecer

→

to e valorização da própria identidade cultural,
com pouca (ou nenhuma) oportunidade de expressão
e sendo diariamente exigidos por mim para
que escrevam e leiam com clareza e perfeição.



Curso: Alfabetização e Letramento de surdos sob o enfoque da Sociolinguística Educacional

Prof: Esmeralda Figueira Queiroz

Aluno (a): XXXXXXXXXX

Data: 07/07/2011.

Atividade: 10º Registro Reflexivo

Considerando que a Sociolinguística Educacional propõe ao professor uma atitude reflexiva sobre sua ação por meio do redimensionamento de suas concepções, da problematização, do confronto e da reconstrução da sua prática pedagógica, para uma Pedagogia Culturalmente Sensível, reflita sobre:

- Contribuições que o curso trouxe para a sua formação.
- A intenção colaborativa da pesquisadora promoveu alguma intervenção/mudança na sua prática pedagógica?
- Contribuições e limitações da Sociolinguística Educacional para a formação do alfabetizador/letrador de alunos surdos.

O curso me fez iniciar o conhecimento de uma teoria que está muito associada à Educação de Surdos, enquanto minoria. Até então, eu apenas havia visto sugestões para o trabalho com o surdo, sua linguagem e demais temas associados às práticas realizadas por (poucos) autores. Investigar e aprofundar uma teoria que valoriza e é sensível às minorias e às falhas certamente precisa ser amplamente valorizada e discutida e esse curso cumpriu esse papel: muitas sugestões e críticas foram expressas e interpretadas por mim. Acabo de iniciar minha prática na alfabetização de surdos e, muito do que ouvi, será revisito em

minha rotina a partir de então.

Observei na pesquisadora bastante conhecimento e, infelizmente, poderíamos (ou deveríamos?) tê-la ouvido mais e falado menos em muitos temas. Percebi que as vivências são necessárias mas, como sinto necessidade da parte teórica, vi que nos deixamos encantar por vivências e, pessoalmente, gostaria de ter ouvido mais das contribuições teóricas de nossa pesquisadora, mas até consegui levar bastante do que se debateu para minhas aulas.

A vivência de meus alunos que explorava menos, atualmente vejo que é de extrema importância; fazer/produzir textos advindos de sua realidade certamente amplia (e muito) meus e seus conhecimentos. A Sociolinguística, que precisarei pesquisar mais, me deixa bastante confortável para que eu possa ter mais tranquilidade em valorizar e compreender os erros, tão comuns se comparados entre Libras e Português; assim, ~~compreen~~ refletir melhor que não se faz tão necessária a exigência para o acerto se não consigo entender a origem do erro.

Anexo B: CERTIFICADO DE DOCENTE DO CURSO ALFABETIZAÇÃO ELETAMENTO DE SURDOS SOB O ENFOQUE DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE

CERTIFICADO

Certificamos que **ESMERALDA FIGUEIRA QUEIROZ** 00432792
participou do(a) **CURSO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS SOB O ENFOQUE DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL**
no período de **07/04/2011 a 28/07/2011**
como **DOCENTE**
Brasília-DF, **11/08/2011**

FRANCISCO JOSÉ DA SILVA
Diretor da EAPE

CONTEÚDO:

- . A sociolinguística educacional e surda
- . Identidade do professor alfabetizador
- . Letrador de surdos
- . Linguagem
- . Aquisição de língua (L1 e L2)
- . Bilinguismo para surdos
- . Alfabetização e Letramento
- . O professor como agente letrado.

TOTAL DE HORAS

60 (sessenta horas)

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO 540

