

Heloisa Andreia de Matos Lins
Organizadora

Experiências docentes
ligadas à educação de surdos:
aspectos de formação

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador Geral), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

COLEÇÃO ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita

Lilian Lopes Martin da Silva (Coordenadora), Universidade Estadual de Campinas. Ana Cláudia Pessoa, Universidade Federal de Pernambuco. Andrea Tereza Brito Ferreira, Universidade Federal de Pernambuco. Cláudia Maria Gontijo, Universidade Federal do Espírito Santo. Filomena Elaine Paiva Assolini, Universidade de São Paulo. Heloisa Andreia de Matos Lins, Universidade Estadual de Campinas. Lázara Nancy de Barros Amâncio, Universidade Federal do Mato Grosso. Luciane Moreira de Oliveira, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo, Universidade Federal de São João del-Rei. Norma Sandra de Almeida Ferreira, Universidade Estadual de Campinas. Renata Junqueira de Souza, Universidade Estadual Paulista. Rosa Maria Hessel Silveira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rosângela Branca do Carmo, Universidade Federal de São João del Rei. Sérgio Antonio da Silva Leite, Universidade Estadual de Campinas. Sonia Pascolati, Universidade Estadual de Londrina. Telma Ferraz Leal, Universidade Federal de Pernambuco.

COLEÇÃO GESTEC - Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias

Heloisa Andreia de Matos Lins (Coordenadora), Universidade Estadual de Campinas. Audrei Gesser, Universidade Federal de Santa Catarina. Carlos Henrique Rodrigues, Universidade Federal de Juiz de Fora. Maria Cecília Rafael de Góes, Universidade Metodista de Piracicaba. Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, Universidade Federal do Espírito Santo. Luzia Bueno, Universidade São Francisco. Maria Nivalda de Carvalho-Freitas, Universidade Federal de São João Del-Rei. Maria Sílvia Cárnio, Universidade de São Paulo. Paulo Cesar Machado, Instituto Federal de Santa Catarina. Shirley Vilhalva, Universidade Federal de Santa Catarina.



Heloísa Andreia de Matos Lins
organizadora

Co-autoras

Heloísa Andreia de Matos Lins
Lais Sayuri Yasunaka
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Márcia Aparecida Amador Mascia
Maria Salomé Soares Dallan
Neiva de Aquino Albres
Nelma Cristina de Carvalho Francisco
Teresa Cristina Leança Soares Alves
Vanessa Regina de Oliveira Martins

**Experiências docentes
ligadas à educação de surdos:
aspectos de formação**



leitura
crítica

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Tiragem

500 exemplares

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí
13024-200 Campinas – SP
e-mail: emarthi@terra.com.br

Coleção ALLE – Alfabetização, leitura
e escrita

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Ex71 Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação / Heloisa Andreia de Matos Lins (organizadora) Laís Yasunaka, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Márcia Aparecida Amador Mascia, Maria Salomé Soares Dallan, Neiva de Aquino Albres, Nelma Cristina de Carvalho Francisco, Teresa Cristina Leança, Vanessa Regina de Oliveira Martins. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

(ALLE – Alfabetização, leitura e escrita)

ISBN: 978-85-64440-06-7

1. Educação. 2. Ensino. 3. Surdos. 4. Formação. 5. Linguagem de sinais. 6. Docentes – Experiências. I. Lins, Heloísa Andreia de Matos. II. Série.

12-0210-BFE

20a CDD – 370

Impresso no Brasil

Outubro - 2012

ISBN: 978-85-64440-06-7

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: “Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

1ª Edição

2012

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a Lei 9.610/98

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA:

Edições Leitura Crítica

www.leituracritica.com.br

Fone: (19) 3294-2540 - Campinas, SP - Brasil

E-mail: ezequiel@leituracritica.com.br

Aos nossos (*ex*) alunos-professores
do curso de Pós-Graduação *Libras e Educação de Surdos*,
pelo compromisso com os estudantes que não ouvem
e com um processo educativo que
realmente possa favorecer a diferença e a pluralidade!

Agradecemos também a colaboração da intérprete
Priscila Paula da Silva Ferreira.

Sumário

Prefácio	9
<i>Shirley Vilhalva</i>	
Apresentação.....	11
<i>Heloísa Andreia de Matos Lins</i>	
Parte I – EXPERIÊNCIAS DOCENTES, A PARTIR DE ÓPTICAS OUVINTES	
Artigos	
A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS	19
<i>Maria Salomé Soares Dallan e Márcia Aparecida Amador Mascia</i>	
Libras e educação de surdos: experiências docentes na formação de educadores.....	55
<i>Vanessa Regina de Oliveira Martins e Lilian Cristine Ribeiro Nascimento</i>	
Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes	67
<i>Heloísa Andreia de Matos Lins</i>	
O ensino de português para alunos surdos: experiência na rede regular de ensino de Campinas	93
<i>Nelma Cristina de Carvalho Francisco</i>	

Educação Infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico	107
<i>Neiva de Aquino Albres</i>	

Parte II – EXPERIÊNCIAS DOCENTES, A PARTIR DE ÓPTICAS SURDAS

Vídeos

Conversas pedagógicas das professoras de LIBRAS.....	132
<i>Teresa Cristina Leança e Laís Yasunaka</i>	
Experiência das aulas de LIBRAS na Pós-Graduação	132
<i>Teresa Cristina Leança e Laís Yasunaka</i>	
Sobre as autoras	133

Prefácio

O objetivo desta obra tem o compromisso de apresentar diferentes saberes, além dos entendidos somente na área da educação. Um livro cheio de alternativas, oferecendo condições que, se colocadas em prática, terão diferentes resultados. Uma leitura que apresenta caminhos já percorridos e com buscas mais lapidadas pelas autoras, a fim de colocar o trabalho para uma leitura pública.

Ser convidada para escrever este prefácio foi um grande desafio, perante a ciência da educação no mundo globalizado, onde pouquíssimas pessoas conseguem acompanhar as mutações frenéticas de pensamento que se reúnem dentro de uma obra; aqui o leitor sairá ganhando, já que conta com as autoras/professoras surdas e ouvintes que se propuseram a escrever e reescrever de forma a construir, a desconstruir, a refletir e a propor, usando os elementos de uma educação que já passou pelas linhas políticas enraizadas na burguesia e no perfeccionismo e hoje vem sendo colocada no espaço “a todo vapor da diversidade”, no ponto de vista de inclusão que, como bandeira de frente, está sendo valorizada na Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência, uma inclusão com conceito de “preparado/pronto”, que diverge nas realidades vividas e pesquisadas.

Na trajetória reflexiva, as autoras compartilham a soma de experiências na formação docente, numa concepção bilíngue para pessoas surdas. Faz-se importante entender

que, quando se usa a expressão pessoa surda, está sendo direcionada a potencialidade da pessoa e, quando se usa a forma surdez, mostra-se mais a falta de algo, ou seja, deixa-se a potencialidade de lado e enaltece-se a “orelha sem língua”.

As autoras foram além, uma vez que pautaram a garantia de que a educação de pessoas surdas deve ser efetivada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social, apontando assim um novo olhar, que devemos acompanhar mais de perto, diante da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi publicada em árabe, chinês, inglês, francês, russo e espanhol. Do mesmo modo, o Protocolo aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611, vem influenciar, no Brasil, a publicação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

As autoras levantaram a importância do aprendizado da língua de sinais e da promoção da identidade linguística da comunidade surda e as questões como a escrita de sinais, os contrapontos sobre a alfabetização e o letramento de crianças surdas e ouvintes, a formação docente, as práticas de ensino, entre outros aspectos; compuseram o cenário para histórias/ experiências ou debates, trazidos tanto em artigos escritos (em Português), como em vídeo (em LIBRAS, com tradução para o Português).

Finalmente, considero que o leitor vai encontrar nesta obra assuntos atuais que emergem dentro das comunidades surdas brasileiras.

Shirley Vilhalva
Professora Surda e Mestre em Linguística

Apresentação

Com o objetivo de arregimentar e divulgar algumas práticas pedagógicas no campo da surdez, o presente trabalho foi constituído. Através de diferentes perspectivas docentes, compreendidas aqui pelo “mosaico” formado a partir das concepções, das crenças e de (inter)subjetividades, bem como pela formação e pelas especificidades das práticas pedagógicas das autoras, são lançadas algumas reflexões que evidenciam, fundamentalmente, os Surdos, aspectos de sua cultura e identidade(s), mas também os ouvintes, a cultura (no plural), assim como os processos de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Desta maneira, no primeiro semestre de 2011, várias professoras (e ex-professoras), surdas e ouvintes, atuantes num curso de Pós-Graduação em Educação - que estava sendo oferecido para algumas cidades do Estado de São Paulo, desde o ano de 2007 -, reuniram-se (após muitas mensagens trocadas por correio eletrônico, a partir do segundo semestre de 2010) para manifestar o desejo comum pela partilha das experiências vividas nesse trajeto, pelos aprendizados e pelas trocas com alunos (em muitos casos, já professores da Educação Básica) que manifestavam interesse particular pelos Surdos e a educação. A partir desse primeiro encontro, algumas conseguiram perseverar em seus propósitos e, nesse contexto, encontram-se aqui os resultados desse empenho

coletivo, traduzido por alguns relatos dessas experiências e reflexões sobre esses processos e seus desdobramentos, num movimento de fragmentos das memórias e (res)sentimentos, como duas dimensões essenciais da condição humana, “quando não somos induzidos ou constrangidos a expor por meio da linguagem, ou melhor, das linguagens, aquilo que guardamos [...]” (BRESCIANI; NAXARA, 2004, p. 9¹)

Assim, no primeiro artigo, Maria Salomé Soares Dallan e Márcia Aparecida Amador Mascia trazem à tona, corajosamente, uma importante reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento dos sujeitos surdos, a partir dos estudos sobre a Escrita de Sinais ou Escrita SignWriting, no artigo intitulado “A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS”.

Ancoradas fortemente pelo legado foucaultiano, Vanessa Regina de Oliveira Martins e Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, em seguida, em “Libras e Educação de Surdos: experiências docentes na formação de educadores”, oferecem subsídios valiosos para uma análise mais aprofundada sobre a formação subjetiva de pessoas surdas, tendo como objetivo principal a tessitura de considerações sobre o atual movimento do que chamaram de institucionalização da língua de sinais no currículo dos cursos superiores, bem como o movimento de busca por formação na área da surdez.

No artigo “Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes”, destaco a minha experiência docente no referido curso de Pós-Graduação e tensiono temas, a partir de uma (re)discussão relativamente recente, no cenário nacional, sobre os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes,

1 BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (org.). Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

desencadeados pela disciplina “Ensino e Aprendizagem de Português para Surdos”.

Posteriormente, Nelma Cristina Carvalho Francisco relata uma experiência de ensino de Português para alunos surdos, com o objetivo de divulgar e compartilhar possibilidades de novas práticas pedagógicas sobre esse ensino. Do mesmo modo, apresenta, em “O Ensino de Português para alunos Surdos: experiência na rede regular de ensino de Campinas”, reflexões desencadeadas por sua participação no curso de Pós-Graduação.

Finalizando as “Experiências Docentes, a partir de ópticas ouvintes” – Parte I, Neiva de Aquino Albres, em seu artigo “Educação Infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico”, destaca um tema extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem, que é a avaliação. Assim, apresenta o Programa de Estudo e Aperfeiçoamento da Proposta Bilíngue, realizado na Escola Especial Para Surdos, como um espaço de formação continuada para seus profissionais e que é (re)tomado e (re)discutido, a partir de sua experiência no curso de Pós-Graduação, com os (futuros) professores ligados à área da surdez, da educação.

Na Parte II dos trabalhos, Experiências Docentes, a partir de ópticas surdas, Laís Yasunaka e Teresa Cristina Leança trazem suas memórias e análises, contribuindo enormemente para a abertura de novas perspectivas sobre os processos de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e da formação docente, através de perspectivas pouco valorizadas ou “ouvidas” historicamente, ou seja, de perspectivas constituídas na/pela surdez, como docentes que se formam nessa seara.

Nos vídeos intitulados Experiência das aulas de LIBRAS na Pós-Graduação, Laís Yasunaka demonstra as especificidades desse trabalho pedagógico com a LIBRAS e suas

“leituras”, a partir do que vivenciou com os alunos ouvintes. Do mesmo modo, Teresa Cristina Leança discorre sobre elementos linguísticos da língua de sinais, suas impressões em relação aos processos de ensino-aprendizagem com as turmas de ouvintes e destaca a constante busca por processos formativos dos docentes também surdos.

No último vídeo, Teresa e Laís protagonizam um “Diálogo Pedagógico” - em Conversas pedagógicas das professoras de LIBRAS -, que sintetiza o que trataram de forma individual nos vídeos anteriores e fazem um “balanço” de suas concepções nesse ínterim, o que evidencia o compromisso dessas docentes com o aprendizado dos alunos ouvintes, na tentativa de fazê-los superar suas dificuldades. E relativiza a lógica do que temos acompanhado pela literatura na área (e também pelas práticas cotidianas), em que os surdos foram (e continuam a ser, em muitos casos) representados socialmente como sendo aqueles com “necessidades especiais” e para quem os ouvintes devem concentrar os esforços didáticos! Nessas breves videograções, as autoras sinalizam as evidências de que quaisquer práticas pedagógicas devem ser “especiais”, porque se referem ao compromisso daquele que ensina para com aquele que aprende e a todas as especificidades da relação entre ambos. Além disso, mostram as proximidades e os distanciamentos em suas atividades docentes e os dilemas das condutas profissionais nesse campo de sua formação continuada, comuns a profissionais que ouvem ou não, como podemos perceber.

Em síntese, vislumbramos aqui algumas trilhas pedagógicas que podem ser compreendidas como trabalhos subjetivos que, num determinado momento, descobriram que não estavam sós e, a partir daí, podiam encontrar muitos outros, dizer sobre o que vivenciaram, (des)aprenderam, (des)construíram e podiam, quem sabe, potencializar outras práticas e “bons encontros” (como foram os nossos!), no

dizer espinosano, no campo da surdez e da educação. Assim, finalmente, talvez as palavras de Cora Coralina possam significar essas aproximações e os nossos desejos, a partir daí:

*Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.
Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.
Não te procurei, não me procurastes –
íamos sozinhos por estradas diferentes.
Indiferentes, cruzamos
Passavas com o fardo da vida...
Corri ao teu encontro.
Sorri. Falamos.
Esse dia foi marcado
com a pedra branca
da cabeça de um peixe.
E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...
(Meu Destino)*

Heloísa Andreia de Matos Lins
Campinas, 25 de junho de 2012.

**Parte I – EXPERIÊNCIAS DOCENTES, A
PARTIR DE *ÓPTICAS OUVINTES***

A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS¹

Maria Salomé Soares Dallan²

Márcia Aparecida Amador Mascia³

1. O surdo e sua escrita: pano de fundo

A prática vivenciada como professoras de Educação Especial, atuando com alunos surdos falantes de Libras, fez com que concordássemos com os vários pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, afirmando que a proposta de educação bilíngue no processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos – respeitando a Libras como primeira língua, a natural, e a língua portuguesa como segunda língua - com metodologia de ensino apropriada, é ideal e adequada para que esses sujeitos do ensino se desenvolvam e adquiram conhecimentos.

Porém, na prática, percebemos lacunas que nem a Escola para Surdos nem a Escola Regular conseguiram ainda resolver, sendo a primeira delas proficiência insuficiente na Língua Portuguesa escrita por parte do aluno surdo – se for

1 Este artigo contém partes da Dissertação *Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais?*, defendida em 24/02/2012, na USF - Universidade São Francisco, *Campus* de Itatiba - SP.

2 Mestre em Educação.

3 Doutora em Linguística Aplicada.

comparado o desempenho deste aluno ao do ouvinte/falante de língua portuguesa –, tornando aquele sujeito eternamente dependente do tradutor na mediação da comunicação escrita. Afirmamos isso porque encontramos em nossos alunos surdos todas as dificuldades escolares já apontadas por diversos estudiosos da área (BRITO, 1995; CAPOVILLA, 2001, FERNANDES, 2003; GÓES, 1999; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SOUZA, 1998).

Ressaltamos que percebemos que as exigências escolares são pautadas prioritariamente pelo manejo eficiente da língua portuguesa, e que ainda faltava um *substrato psicológico*⁴ adequado que permitisse ao aluno surdo organizar seu pensamento e expressar-se durante o momento da escrita, sem o intermédio da tradução.

Objetivando buscar alternativas de ensino que oferecessem a esses alunos oportunidades de aprendizagem mais adequadas e que respeitassem o seu potencial cognitivo, sócioafetivo, linguístico e político-cultural, mas, principalmente, que fossem compatíveis com a língua visual/espacial que utilizavam para comunicar-se e possibilitassem a implantação de um processo educacional escolar efetivamente bilíngue/bicultural, encontramos uma escrita para Línguas de Sinais criada em 1974 – a Escrita *Sign Writing*.

Essa escrita visual foi desenvolvida pela norte-americana Valerie Sutton, é apropriada para grafar quaisquer

4 *Substrato psicológico* – uma escrita de modalidade visual que permita maior expressão criativa no momento da escrita; neste caso, uma escrita em língua de sinais, compatível com a língua natural desse sujeito. Compreendemos a importância e a necessidade do aprendizado da língua portuguesa e os estímulos que devem ser oferecidos ao aluno surdo para que ele adquira tal habilidade. Concordamos com Gesueli (1998, p. 133) quando afirma: “No ensino da criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever”. Porém, nossa preocupação estava focada na escrita da Libras, sem desconsiderar a importância da língua portuguesa escrita.

línguas de sinais, por ser visual/espacial e por respeitar os parâmetros de realização dos sinais: configuração de mãos, expressão facial e corporal, localização espacial, direcionalidade e movimento. Essa escrita proporciona acessibilidade⁵ e condições para que o surdo falante de Libras se desvincule do processo de tradução da escrita de uma língua oral para a língua de sinais e vice-versa. A aquisição desse conhecimento embasou definitivamente a nossa prática pedagógica, desenvolvida com os alunos surdos falantes de Libras, a partir do ano de 2002.

Aqui no Brasil, alguns pesquisadores de universidades da região sul do País já vinham se mobilizando desde aproximadamente 1996 (Marianne Stumpf, Antônio Carlos da Rocha Costa, ambos da Universidade Católica de Pelotas), empenhados em repensar tecnologias de suporte para nativos da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras). Um desses estudos culminou na tradução e divulgação do manual *Lições sobre o SignWriting: Um sistema de Escrita para as Línguas de Sinais*⁶, que favoreceu, de certa forma, a difusão desse tipo de escrita que pode favorecer um letramento em Libras, dentro de uma perspectiva de Educação Bilíngue/Bicultural, onde as duas línguas podem ser mais bem desenvolvidas, uma vez que o ambiente escolar prioriza a escrita⁷ (BARTON; HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001, 2009).

5 Acessibilidade, nesse contexto, refere-se a uma escrita de modalidade visual própria para a língua de sinais, como é o caso da escrita *Signwriting*, que visa a facilitar o acesso ao conhecimento difundido por meio escrito, através de uma escrita da Língua de Sinais, isenta do processo de tradução, tal qual ocorre com a língua portuguesa escrita.

6 Disponível *on-line* em: <http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>. Acesso em janeiro de 2007.

7 A menos, é claro, que a escola seja “reinventada”, uma vez que, secularmente, ficou conhecida por usar a escrita como tecnologia pedagógica fundamental ao ato de aprendizagem. A alfabetização é, inclusive, avaliada a partir dos índices que medem o desenvolvimento da escrita entre as populações.

Embora os movimentos atuais em prol da educação escolar dos surdos – Política Nacional de Educação Especial⁸ e Estudos Surdos⁹ (BRASIL, 2008; QUADROS, 2006) – afirmem desejar uma educação de qualidade, que contemple as especificidades educacionais e sociais das pessoas surdas – nenhum dos dois aparenta haver chegado a um denominador comum que indique que a Escrita de Sinais pode auxiliar a suprir as especificidades linguísticas do alunado com surdez. As várias propostas pedagógicas sugeridas nesses documentos indicam uma abordagem bilíngue no processo de ensino-aprendizagem, respeitando a LIBRAS como primeira língua, a natural, e a língua portuguesa como segunda língua, com metodologia de ensino adequada. Vários dos autores que compartilharam seus conhecimentos através dos Estudos Surdos abordam a Escrita de Sinais como parte da cultura surda, mas não reivindicam de forma mais incisiva uma escrita para a Libras. Em relação às políticas educacionais, o assunto sequer é trazido para a discussão (DALLAN, 2012, p. 81).

Indo ao encontro das reais necessidades da pessoa surda e respeitando a acessibilidade linguística, a Atualize¹⁰, através do Curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Libras e Educação de Surdos, inseriu em sua grade curricular o Módulo: Ensino e Aprendizagem de *SignWriting* – Escrita de Sinais, desde 2007, disciplina que ministramos até hoje no referido curso. O curso Letras-Libras, em nível de graduação,

8 De 2008, que substitui a anterior, datada de 2004. A atual PNEE institui o Atendimento Educacional Especializado, que está sendo difundido através de cursos de formação continuada, custeados pelo Ministério da Educação, em parceria com outras instituições.

9 Coletânea de quatro volumes, publicados pela Editora Arara Azul em 2006. Esses volumes estão disponíveis para *download* no site: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/pesquisas-em-estudos-surdos/>

10 Empresa promotora de cursos em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em parceria com a Universidade Espírita de Curitiba, PR – UNIBEM – e o Centro de Ensino dos Campos Gerais – CESCAGE. Maiores informações podem ser acessadas em: <http://www.atualizeposgraduacao.com.br/index.php>

promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, também mantém em sua grade curricular o ensino da escrita *Sign Writing*. Outras pós-graduações estão surgindo em virtude da demanda por pessoas fluentes em Libras, também com a proposta de inclusão da disciplina de Escrita *Sign Writing*.

Nossa finalidade neste artigo é, de forma sucinta, apresentar o que vem a ser essa escrita que está conseguindo abrir novas possibilidades para o processo de expansão das línguas de sinais, ao mesmo tempo em que se mostra capaz de também contribuir no processo de letramento escolar em uma proposta bilíngue/bicultural, uma vez que tanto a língua portuguesa quanto a Libras não são línguas ágrafas¹¹, o que será desenvolvido no próximo tópico deste artigo.

Ao escopo deste artigo também cabe um breve levantamento bibliográfico sobre o que vem sendo pesquisado sobre essa forma de escrita, que será abordado no tópico “O que se diz sobre a Escrita de Sinais – *Sign Writing*?”. Pretendemos demonstrar que está havendo uma expansão significativa de pesquisas sobre essa escrita, cujo denominador é basicamente comum: aprovação e reconhecimento de que esta escrita favorece o letramento em língua de sinais, promovendo acessibilidade ao conhecimento escrito na própria língua falada pelo aluno. Encerramos o tópico com algumas considerações sobre Educação Bilíngue e como essa escrita pode favorecer um letramento em Libras

No tópico “Ensino da Escrita de Sinais para Ouvintes”, apresentaremos nossa experiência de ensino do

11 Temos visto alguns autores considerando a Libras como “ágrafa”. Em nosso entendimento, essa forma de apagamento visa a diminuir o valor social da Língua de Sinais, de forma a norma(t)izar esse sujeito surdo à sociedade oral, escritora de línguas orais. Ou, talvez, falte a esses pesquisadores acesso a informação com relação às várias produções científicas que se debruçam especificamente sobre o estudo do contexto de uso dessa escrita (FINAU, 2006; FLOOD, 2002; GANGEL-VASQUEZ, 1998; SHAIRA, 2007; SILVA, 2009; STUMPF, 2005).

código *Sign Writing* em cursos de Pós-Graduação, tecendo um comentário geral acerca do conteúdo abordado e das impressões trazidas como resultado do trabalho de ensino. Concluimos o artigo com as “Considerações Finais” almejando que o leitor tenha aproveitado os dados coletados, em prol de pensar uma educação bilíngue pautada na escrita das duas línguas, a língua portuguesa e a Língua de Sinais, tal qual ocorre nas escolas bilíngues, onde as duas línguas são equacionadas de forma igualitária (a Escola Americana de Campinas-SP é um exemplo dessa prática).

Esperamos, no âmbito deste artigo, oferecer uma sugestão viável de implementação de uma escrita funcional – própria para línguas de sinais – que permita ao aluno com surdez compreender integralmente os conteúdos em sua própria língua através de alternativas metodológicas bilíngues/biculturais de ensino-aprendizagem, mostrando ações e intervenções possíveis em seu processo educacional. Essas reflexões decorrem do fato de que já temos um número inicial de pessoas com conhecimento real dessa escrita de língua de sinais¹².

2. O que vem a ser Escrita de sinais?

Não há só uma maneira de se pensar a linguagem. Há várias. [...] há ainda os que propõem outros discursos. Estes últimos são os que percebem que o objeto da ciência também é objeto de desejo. E em torno dele tecem

12 Em nível de Pós-Graduação, a Atualize foi pioneira na inserção da Escrita *Signwriting* na grade curricular de um curso voltado ao ensino de Libras; outras deram consecução ao projeto de ensino de uma escrita de língua de sinais: a FACIS de Itu-SP, a UNIANCHIETA, de Jundiaí-SP, dentre outras. Já tivemos oportunidade de ensinar o código para mais de 200 pessoas nesses cursos de formação. Em nível de graduação, em 2010, o curso Letras Libras - da Universidade Federal de Santa Catarina - formou sua primeira turma, com aproximadamente 500 alunos, vindos de diversas regiões do Brasil, facilitando, assim, a difusão do aprendizado desse código escrito.

suas aventuras reflexivas, constituindo-se em cientistas ao mesmo tempo em que instituem as diferentes formas de conhecimento sobre a linguagem. (ORLANDI, 1999, p.66)

O *SignWriting* ou *Sistema Sutton*, ou ainda Escrita de Sinais, como ficou conhecido no Brasil, não foi o único sistema capaz de grafar visemas¹³ de uma língua visual-gestual. William C. Stokoe foi o primeiro linguista a realizar um estudo sistemático das línguas de sinais, nos Estados Unidos, na década de 60, quando criou uma escrita extremamente técnica, capaz de descrever essas línguas: o sistema Stokoe, que foi muito utilizado por outros pesquisadores da área da linguística. Através de sua análise escrita da língua visual, ele conseguiu descrever a gramática das línguas de sinais, mostrando que esta forma de comunicação só difere das línguas orais em relação à modalidade, pois, anteriormente, se pensava que as línguas de sinais não eram línguas naturais¹⁴.

O sistema Stokoe é constituído por um conjunto de símbolos e regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos visético-visológicos das línguas de sinais, abrangendo três dos cinco parâmetros gramaticais necessários para a realização de uma palavra em língua de sinais:

13 Conforme Barros (2008), quando na modalidade escrita, a língua de sinais deve ser nomeada de modo diferente daquele de uma língua oral, uma vez que possui uma modalidade visual. Sendo assim, seguem definições dessa autora para termos que continuaremos utilizando na pesquisa: **Visograma**: o conjunto de símbolos que representam o recorte do *continuum* visual das LS (seria o equivalente ao alfabeto das línguas orais). **Visema**: passa a ser uma unidade visual de uma LS (ou seja, um sinal). **Visêmico** seria o equivalente ao “fonológico” das línguas orais (*viso* ao invés de *fono*, por conceber que é visual e não oral).

14 <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html> : **William C. Stokoe, Jr Founder of Sign Language Linguistics**. David F. Armstrong, Gallaudet University, Washington, DC. May 4, 2000. Consultada em julho de 2008.

Localização do sinal, configuração de mão e movimento da(s) mão(s). Um exemplo desta escrita seria¹⁵ a Figura 1:

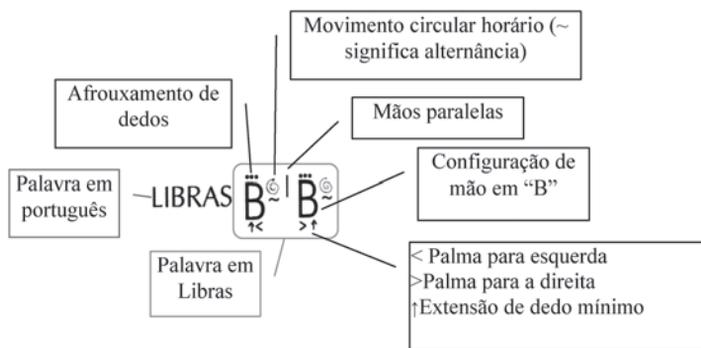


Figura 01

O sistema *Sign Writing*, em relação ao sistema *Stokoe*, é mais completo, pois agrega outras informações importantes: além da configuração das mãos, do ponto de articulação e dos movimentos existentes, existe ainda a possibilidade de demarcação de velocidade e tensão na hora da realização do sinal; expressões faciais e corporais (indicando inclusive marcações para os olhos, as sobrancelhas, a língua, etc., que são expressões não manuais).

O sistema foi desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton, por volta da década de 70, na Universidade de Copenhague, Dinamarca, quando esta estava grafando balés tradicionais através de um sistema criado por ela para tal finalidade, o *Dance Writing*. Sutton despertou a atenção de pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa da Universidade de Copenhague, que viram naquela escrita uma possi-

15 O sinal foi retirado de: *Guia Prático Para Comunicação Sinalizada*, Aparecida Elmôr e Lilian Serpa, Registro MEC n. 9493 – Edição Artesanal, sendo que a apresentação com as explicações sobre cada parte que compõe a sinalização escrita foi feito pela primeira autora do presente artigo.

bilidade para notação dos sinais utilizados na comunicação/ interação das pessoas que fazem uso desta língua visual. De sistema escrito a mão, passou-se a um sistema possível de ser escrito no computador, com um programa, o *Signwriter*, criado dentro do próprio movimento Sutton para grafia das línguas visuais (CAPOVILLA, 2001).

O *SignWriting* entrou no Brasil em 1996, quando a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, através do Professor Doutor Antonio Carlos da Rocha Costa, descobriu a possibilidade de uso desta escrita no computador. Esse professor formou um grupo de trabalho com as professoras Márcia Borba e Marianne Stumpf (que, na época, era doutoranda em Informática na Educação) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE).

Fruto desses estudos iniciados pelo Professor Rocha, em 2004, surgiu um programa mais amistoso desenvolvido por pesquisadores da Universidade Católica de Pelotas – o *SWEdit*¹⁶, que facilitou o uso para pessoas com pouco conhecimento de informática, uma vez que emprega a plataforma *Windows*. Utilizamos esse programa hoje e à consideramos muito acessível, pois possibilita o uso de gravuras em interface com editores de texto e programas de desenho gráfico. Embora ainda seja uma versão experimental, podemos produzir uma infinidade de materiais em Libras com o auxílio desse *software*.

Segundo Quadros¹⁷, o *SignWriting* apresenta características de evolução na forma de ser escrito; ela afirma ainda

16 Projeto realizado com apoios diversos, do CNPq e da FAPERGS, durante o período 1996-2006 e em estreita ligação com o *Center for Sutton Movement Writing* (<http://www.signwriting.org>). Disponível em: <http://sign-net.ucpel.tche.br/>. Acesso em julho de 2002.

17 Quadros, R. M. Um capítulo da história do *SignWriting*. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>, Acesso em julho de 2002.

que, em maio 1998, discutiu-se a possibilidade de padronização da escrita do mesmo sinal, pois, logo que o sistema surgiu, cada pessoa escrevia da forma como entendia que um determinado sinal deveria ser escrito, ou seja, alguns eram mais detalhistas no traçado, outros mais simplistas. Ela também esclarece que processo semelhante aconteceu com a língua inglesa, quando esta começou a ser escrita. Cada pessoa escrevia a palavra de acordo com o som que ouvia, porém com a grafia que considerasse ser a correta, processo que teve fim com o surgimento da imprensa. Com o estabelecimento de normas referentes à ortografia, passou-se a escrever de forma socialmente convencionada. Segundo Capovilla (2001, p. 55), “quando as convenções ortográficas de uma língua já estão consolidadas, o trabalho de leitura e escrita é imensamente facilitado e as ambiguidades são reduzidas”.

Um movimento pioneiro e de suma importância para tornar público este novo sistema no Brasil ocorreu devido à divulgação do *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*, de autoria dos pesquisadores Fernando Cesar Capovilla e Walkíria Duarte Raphael. Essa obra, além das explicações formais sobre o sistema *SignWriting*, apresenta grafia em escrita de sinais para cada termo em português, o que possibilita a reflexão e o exercício desta escrita (CAPOVILLA, 2001, p.55). Apresento, a seguir, um exemplo desta escrita para o sinal “Libras” – Figura 02¹⁸. É possível observar que se comparado ao sinal anterior, na escrita *Stokoe*, a leitura em *signwriting* é mais dinâmica e compatível com a visualidade expressa pelas mãos:

18 A escrita do sinal, com a apresentação e as explicações sobre cada parte que compõe a sinalização escrita foi feita pelas autoras do presente artigo.

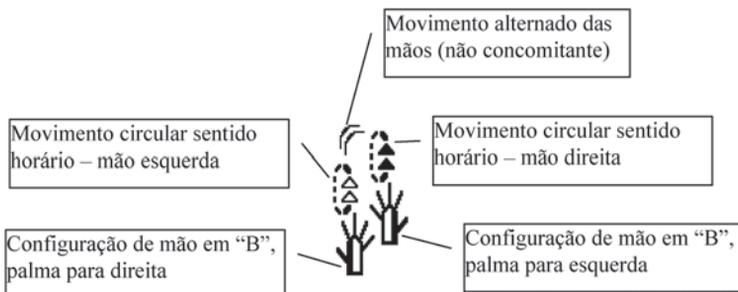


Figura 02¹⁹

Ao contrário da ilustração analógica (receptiva), a escrita *Sign Writing* é feita a partir do ponto de vista do sinalizador: na perspectiva expressiva, como se o leitor estivesse atrás do sinalizador, facilitando enormemente a leitura. As expressões faciais também são escritas na perspectiva expressiva – Figura 03⁽²⁰⁾:

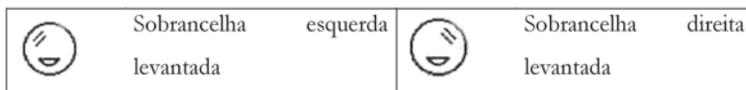


Figura 03

Os sinais são escritos na vertical, de cima para baixo – Figura 04:

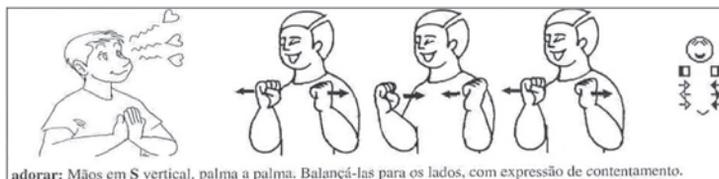


Figura 04

19 A escrita do sinal, com a apresentação e as explicações sobre cada parte que compõe a sinalização escrita, foi feita pela autora do presente artigo.

20 Todas as figuras seguintes, do número 03 ao 08, foram retiradas do *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira* – Volume 1.

A forma manual, que é o principal parâmetro para configuração de um sinal, é descrita na Figura 05:



Figura 05

Figura 06 – Orientações da mão e da palma.

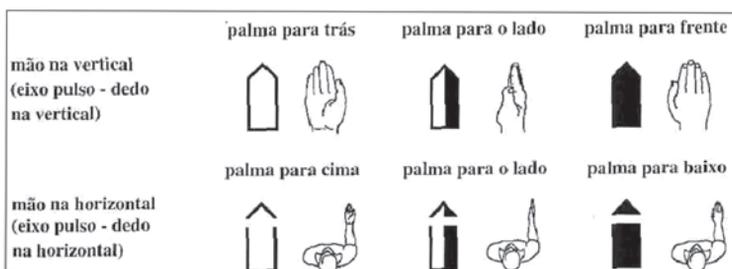


Figura 06

A expressão fisionômica e a expressão do olhar podem ser descritas em detalhes, através de setas com configuração predeterminada pela idealizadora do sistema. Os pontos de contato auxiliam a determinar o tipo de aproximação em relação ao próprio ponto de contato do corpo – Figura 07:

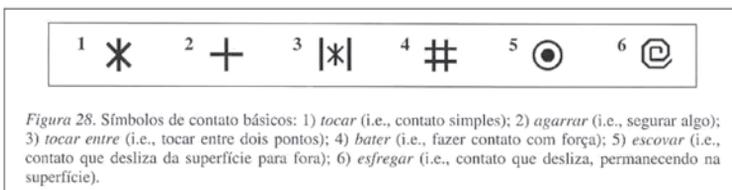


Figura 07

Eixos imaginários, onde ocorre o movimento, geram todas as setas de direção, baseadas nos parâmetros de horizontalidade (XZ), verticalidade (YZ) e profundidade (XY), ou frontal – Figura 08:

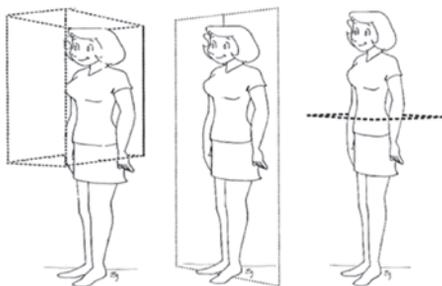


Figura 08

Este sistema também possibilita a escrita dos numerais e do alfabeto manual (ou datilologia) e possui uma fonte *True type* que pode ser instalada no *Windows* – Figura 09:

Romano	A	B	C Ç	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
SignWriting													
Digital													

Figura 09²¹

No trabalho didático com alunos surdos falantes de Libras, pudemos observar um resultado bastante positivo: a coerência e a coesão textual do material escrito produzido por eles em Libras (Escrita de Sinais) não apresenta problemas gramaticais, diferentemente do que ocorre quando escrevem em Língua Portuguesa. Devido ao pouco contato que têm com essa língua oral/auditiva, a coesão e a coerência textual

21 A figura 9 foi feita pela autora do presente artigo.

ficam extremamente prejudicadas. Estudos diversos comprovam essa particularidade (CAPOVILLA, 2001; DALLAN, 2009; FERNANDES, 2003; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SACKS, 1998; SILVA, 2001; SILVA, 2003; SOUZA, 1998, entre outros).

3. O que se diz sobre a Escrita de Sinais – *Sign Writing?*

Neste tópico, apresentaremos algumas pesquisas que chegaram ao nosso conhecimento através dos estudos que empreendemos, buscando visualizar o crescimento de trabalhos acadêmicos sobre Escrita de Sinais. Portanto, tentamos fazer o levantamento de forma a trazer o maior número possível de autores que se dedicaram a estudar o tema, concentrando nossos esforços na busca de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, embora também tenhamos trazidos dois trabalhos de conclusão de curso. Isso não significa que só existam essas pesquisas exemplificadas aqui. No entanto, consideramos que as que serão apontadas por nós neste espaço são um referencial positivo para um início de conversa.

A primeira pesquisa que visou ao ensino e à verificação de aprendizagem da Escrita de Sinais foi realizada por Janice Gangel-Vasquez (GANGEL-VASQUEZ, 1997), na Escuelita de Bluefields, através da escrita da Língua de Sinais Nicaraguense. Sua dissertação demonstra que mesmo aqueles alunos que estavam aprendendo sinais pela primeira vez, conseguiram dominar com facilidade os sinais escritos, o que promoveu a ampliação do léxico em sinais. A autora também concluiu que as evidências sugerem que a realização da “alfabetização em língua de sinais” pode facilitar a aprendizagem da língua oral.

Amy Rosenberg (ROSENBERG, 1999) ressalta a importância dessa Escrita na ampliação dos verbetes em ASL,

através de dicionários e outras publicações, como por exemplo, jornais. Em pesquisa realizada por meio de entrevistas na comunidade surda de seu país, esta pesquisadora pôde coletar as ideias equivocadas que algumas pessoas, surdas e ouvintes, têm a respeito deste tipo de escrita. Ela diz que essas pessoas pretendem, de fato, manter o *status quo* que garante que o processo escolar não sofra mudanças, de modo a evitar que seja instituído um novo sistema (na maioria dos lugares, Língua de Sinais é o veículo de comunicação, mas a escrita é apenas a da Língua oral). A autora considera, ainda, que, em uma abordagem bilíngue/bicultural, o reforço das competências linguísticas na primeira língua, no caso, em sinais, favorece o aprendizado da segunda língua.

Cecilia Mary Flood (FLOOD, 2002), em sua tese de doutorado, afirma que os resultados de sua pesquisa enfatizam a importância de reexaminar modelos bilíngue-biculturais, sugerindo a inclusão do sistema SignWriting, porque este representa a língua natural dos alunos surdos. A autora destaca que pôde perceber características positivas de autonomia nos alunos surdos da escola elementar pesquisada, após a aprendizagem da Escrita em Sinais. Sugere a criação de um contexto no qual os alunos surdos aprendam a ler e escrever em duas línguas, o que promove o desenvolvimento tendo em vista o paradigma educacional bilíngue-bicultural. Nesse sentido, Dallan (2002) também questiona se essa escrita não deveria ser incluída na educação de surdos, dentro de uma perspectiva bilíngue, porque, segundo a autora, através da Escrita de Sinais, “a fluência do conteúdo, a coesão e a coerência do texto são facilitadas, uma vez que a tradução para a segunda língua é feita em uma etapa posterior, em que apenas basicamente a memorização é que atua no processo (DALLAN, 2002, p. 48)

Rafael Piccin (TORCHELSEN, 2002) produziu um editor para textos em língua de sinais escritos em

SignWriting. Seu trabalho consistiu no desenvolvimento de um sistema para auxiliar o usuário surdo na criação de textos em linguagem de sinais, com base no sistema de representação de sinais *SignWriting*. O sistema consiste em um editor chamado SWEdit para a criação dos textos propriamente ditos, e da ferramenta AlfaEdit, que auxilia na atualização dos conjuntos de símbolos utilizados pelo editor. Ambos foram desenvolvidos especialmente para os surdos, com interfaces que exploram a capacidade de interpretação visual destes, através da utilização de figuras onde normalmente seriam utilizados textos. Trata-se de programa gratuito, cuja interface amistosa permite a produção de uma infinidade de materiais no *word*, como mensagens de *e-mail* e outros.

Cristiane Loureiro (LOUREIRO, 2004) investigou o processo de apropriação da escrita da Língua de Sinais e escrita da língua portuguesa. A autora parte do pressuposto de que uma educação bilíngue postula, além da inserção da Libras, também sua escrita, através do *SignWriting*. Ela concentrou seus esforços no aprimoramento de um teclado padrão, transformando-o em suporte para a escrita dos sinais. Através da pesquisa, a autora pôde observar o processo de apropriação tanto da escrita em sinais quanto da escrita em língua portuguesa, através de atividades mediadas por ambientes digitais de aprendizagem. Ela coletou dados muito positivos a respeito das interações dos alunos com a comunicação escrita: em sinais e também em português. A autora relata que observou ter havido a apropriação da escrita dos sinais:

envolvendo a capacidade de criação e reprodução mais significativas tanto na elaboração da comunicação através da Libras (L1) como sua representação escrita seguindo as construções gramaticais envolvidas nos níveis linguísticos, ressaltando a reflexão sobre a complexidade da Libras (LOUREIRO, 2004, p. 137).

A pesquisadora conclui que além de ser uma ferramenta capaz de intermediar o aprendizado da língua portuguesa escrita,

[...] a escrita dos sinais traz, além de benefícios de aumento do vocabulário, conceitualizações (*sic.*), decodificações, favorece a construção textual coerente e ainda estimula a busca de novos conhecimentos via ambientes digitais para leitura e posterior campo de registros utilizando a escrita dos sinais própria dos Surdos” (LOUREIRO, 2004, p. 138).

Vinícius Costa de Souza (SOUZA, 2005) criou o SWService: uma biblioteca para a escrita da Língua Brasileira de Sinais, baseada em Web Services. Tendo como finalidade possibilitar troca de informações em Língua de Sinais escrita, a conclusão de sua pesquisa trouxe um programa que possibilita à comunidade de desenvolvedores os recursos necessários para disponibilizar a escrita em Libras, através do uso da biblioteca SWService. Além disso, o autor destaca que o serviço proporciona total disponibilidade e interoperabilidade através dos recursos implementados na biblioteca, visando a serem reutilizados pela tecnologia de Web Services.

Quanto a Marianne Stumpf (STUMPF, 2005), ela foi precursora no Brasil da pesquisa sobre a Língua de Sinais Escrita. Em sua tese, ela indica que a escrita de língua de sinais, se incorporada à educação das crianças surdas, pode significar um avanço legítimo na consolidação de uma educação bilíngue, bem como na evolução das línguas de sinais. A autora considera que também existe a possibilidade de novas abordagens no ensino da língua oral como segunda língua, através do uso da Escrita *Signwriting* (STUMPF, 2005, p. 14).

Rúbia Medianeira (DENARDI, 2006), motivada pela expansão da Internet e das tecnologias que fazem com que grande número de pessoas busque informação nesse espaço, utilizando-o como meio de ensino e aprendizagem, criou um

animador de gestos aplicado à Língua de Sinais, o AGA-Sign, com o objetivo de auxiliar na prática da escrita de sinais e também na familiarização com a língua. O sistema funciona a partir da Escrita *Signwriting*, porque esta dispõe de expressões faciais e corporais. Possui um tradutor de textos SWML/AgaML, cuja interface torna possível a animação dos sinais, fazendo a tradução de um sinal escrito para um sinal animado, favorecendo o leitor que desconheça a Escrita *SignWriting*.

Já Maria Galea (GALEA, 2006) usa a Escrita de Sinais para fazer um estudo sobre as formas de mão usadas em alguns classificadores na LSM (Língua de Sinais Maltesa), concluindo que a Escrita *SignWriting* é ideal e necessária para escrever as línguas de sinais.

Creice (BARTH, 2008) pesquisou a construção da leitura/escrita em Língua de Sinais por crianças surdas em ambientes digitais. Este estudo teve como objetivos: observar os processos e as estratégias que as crianças surdas utilizam para a construção da escrita/leitura na língua de sinais; analisar a partir de que momento a criança surda começa a interpretar a sua escrita em língua de sinais; verificar quais os benefícios que as crianças surdas desenvolvem ao interagir com seus pares na construção desta escrita, sob mediação, em ambientes digitais. Barth (2008) afirma que as contribuições de sua pesquisa apontam para a necessidade de modificar o olhar sobre as práticas pedagógicas, no que diz respeito à alfabetização de crianças surdas, visando a considerar as diferenças relevantes ressaltadas nessas investigações, no sentido de respeitar a relação sujeito – língua natural – processo de construção da escrita dessa língua.

Mohammad Shaira (SHAIRA, 2007) alerta para os resultados positivos que a disponibilidade de material didático em *SignWriting* pode prover, aumentando a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento linguístico. Este

pesquisador considera o *Sign Writing* como uma ferramenta de ensino que pode, no mínimo, auxiliar no processo de desenvolvimento escolar do aluno surdo, pois reconhece que a língua de sinais é a língua nativa dos surdos, sendo a língua falada a segunda língua; portanto, o uso da Escrita de Sinais *Sign Writing* deve ser incentivado pelas escolas. O resultado de sua pesquisa, realizada com um grupo de alunos surdos de uma 5^a. série durante as aulas de ciências, demonstrou que o grau de compreensão do conteúdo e o desempenho durante os testes foi superior no grupo que estudou através da escrita *Sign Writing*, se comparado ao do grupo que estudou o mesmo conteúdo em língua escrita baseada na língua oral daquele país (o árabe).

Fábio Irineu da Silva (SILVA, 2009) relata em sua pesquisa que a análise dos resultados do processo de leitura em *Signwriting* demonstrou que, ao ler em *Signwriting*, o leitor fluente é capaz de associar informações já adquiridas a novas informações, além de demonstrar habilidade em acrescentar, interpretar e sintetizar as informações. Concluiu que, com o aprimoramento do sistema *Sign Writing* e sua adaptação à realidade brasileira, os surdos terão um novo caminho de acesso ao conhecimento e um novo modo de expressar seu pensamento.

Carla Tatiana (ZAPPE, 2010) teve por objetivo investigar o movimento acerca da Escrita da Língua de Sinais, vista por ela como legitimada na Educação de Surdos em fóruns de discussão em comunidades da rede virtual *Orkut*. Os dados coletados em sua pesquisa levaram a autora a concluir que escrever a Língua de Sinais é entendido como marca cultural surda, ultrapassando o campo das questões de ensino-aprendizagem, mais evidentes numa primeira análise. Ela relata que foram encontradas evidências de marcadores culturais em que os discursos provocam questões que ultrapassam o viés metodológico, remetendo para a importância

de pertencer à cultura surda, potencializando a diferença de se ser um sujeito surdo. A autora afirma que

a Escrita da Língua de Sinais ocupa um “lugar” de marcador cultural, de tradução cultural surda, pois retrata a diferença e experiência de ser surdo no sentido mesmo de disseminador de uma cultura, que se alicerça em conceitos como diferença e de experiência visual. A partir deste estudo, não tem sentido pensar a Escrita da Língua de Sinais só da lógica do ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, mais um ensino da Língua por si, sem falar nas questões fonéticas do ensino, que nesse caso não têm sentido. (ZAPPE, 2010, p. 62)

Pudemos perceber que a maioria dos autores que estudam a Escrita de Sinais procura mostrar o vínculo necessário entre esta Escrita e a Língua de Sinais, complementando o sentido de uma educação bilíngue. Skliar (1998, p. 11) afirma que a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida. Propõe a divulgação de modelos de educação bilíngue e bicultural, bem como a difusão das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, em prol da afirmação de um novo olhar educacional sobre esse sujeito (SKLIAR, 1998, p. 8). Para ele, no entanto, são necessários alguns cuidados em relação a determinadas representações de alguns grupos sobre este tipo de educação, para que a Libras não se transforme apenas em ferramenta para aquisição da língua oral. Skliar afirma ainda que “a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser **politicamente construída tanto quanto sócio-linguisticamente justificada**” (SKLIAR, 1999, p. 10, grifos nossos).

Nesse sentido, Lopes (1998) analisa a importância de pensar uma construção de escola pautada no parâmetro linguagem, com estratégias capazes de “ver o sujeito como um instrumento/meio de produção de sentidos, assim como, passe a identificar os diversos mecanismos de poder utiliza-

dos por ela para impor saberes, culturas, valores e identidades” (LOPES, 1998, p.109). Ela propõe um questionamento aos valores seculares do ambiente escolar. Pensa uma escola bilíngue e multicultural, recomendando que “na escola para surdos, embora exista a surdez como fator aglutinante, este não deve ser o único considerado. Em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos” (LOPES, 1998, p. 112).

Teske (1998) também se alinha com a perspectiva de Lopes, afirmando que “uma comunidade surda bilíngue-multicultural, prepara os sujeitos a conviverem com duas linguagens e várias culturas” (TESKE, 1998, p. 147). Nesse sentido, Sá (1998) reflete sobre a importância das duas línguas e analisa que a proposta de abordagem educacional bilíngue para a educação de surdos precisa – mais do que considerar a necessidade das duas línguas no espaço educacional – dar **“espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos bem como considerar a identidade e a cultura surda como eixo fundamental”** (SÁ, 1998, p. 185 grifos nossos).

Para Skliar (1999), a proposta de uma educação bilíngue para surdos é uma oposição aos discursos e as práticas clínicas e, também, um “reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999, p.7), sendo que o “político” quer dizer uma construção histórica, cultural e social e também “as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (SKLIAR, 1999, p. 7). Por se tratar de estar centrada no âmbito educacional, não pode ser neutra nem opaca, embora o autor aponte a “falta de consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos” (SKLIAR, 1999, p. 9).

Sobre a Escrita de Sinais (*Signwriting*), Stumpf afirma que: “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente

os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir.” (STUMPF, 2002, p. 63).

Para FINAU (2006), há uma forma de bilinguismo que carrega em si uma possibilidade real de inclusão da Escrita de Sinais nas escolas para surdos: o bilinguismo diglôssico, “no qual se utiliza a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é usada e o emprego da escrita da segunda língua oral” (FINAU, 2006, p. 230). A autora questiona o mesmo que nós: “se existe um sistema de escrita para a língua de sinais, não seria possível a criança surda aprimorar antes o seu letramento dentro de sua perspectiva linguística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua?” (FINAU, 2006, p. 235). Ela afirma que, “se há transferência de um sistema de linguagem para outro, seria mais fácil a compreensão da escrita da oralidade, a partir da escrita da língua de sinais” (FINAU, 2006, p. 235), sugerindo a necessidade de

avaliação do papel da escrita de sinais no letramento das pessoas surdas, pois parece que **ao se negar a existência dessa modalidade linguística, está se negando a possibilidade real de letramento dessas pessoas**, uma vez que elas são impedidas de registrar, elaborar e reelaborar os acontecimentos vividos em suas comunidades a partir de sua identidade. (FINAU, 2006, p. 236, grifos nossos).

Para Finau, para que a escrita de sinais também seja aceita, “são necessárias mudanças **estruturais e ideológicas** com relação ao ensino/aprendizagem por surdos, nas escolas” (FINAU, 2006, p. 237, grifos nossos). Souza complementa essa ideia, afirmando que

a alfabetização em Sign Writing se constitui, a meu ver, em uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de professores até a versão de materiais, hoje em português, para essa língua.

E, nesse jogo, obviamente, começaríamos a ter a produção de novos textos também em SW. Essas novas práticas poderiam gerar novos saberes, sobre a Libras, por exemplo, que a reforçariam. A escola teria que rever sua ideologia sobre a surdez e o surdo. (SOUZA, 2002, p. 142)

Embora não defendam especificamente a Escrita *Sign-Writing*, Lodi, Harrison e Campos (2002) também refletem sobre a importância da escrita de uma língua, apontando que “a imersão social dos surdos e a ausência de registro escrito da língua de sinais acabam sendo fatores que **dificultam o processo de resistência pela língua**” (FINAU, 2006, p. 238). Outros autores, também comentam a existência e reforçam o direito a uma Escrita de Sinais, especificamente o *Sign Writing*: Avelar (2009, p. 380); Campello (2007, p. 129); Leite e McCleary (2009, p. 254); Machado (2006, p. 221); Marques (2007, p. 139); Perlin (2007, p. 11); Quadros, Cerny e Pereira (2008, p. 47-48); Silveira (2007, p. 158-159, 170); Silveira e Resende (2008, p. 73); Souza (2009, p. 209); Stumpf (2009, p. 427-430).

Em nosso ponto de vista, a escola necessita refletir sobre todos esses aspectos para que consiga desenvolver adequadamente sua função enquanto difusora intrínseca de conhecimento e participe na convivência social e cultural dos que ocupam seu espaço singular.

4. Ensino da Escrita de Sinais para Ouvintes²².

Nossa experiência de ensino na Pós-Graduação teve início em 2007 e acontece até hoje nos seguintes moldes: a) curso com 10 horas de duração (um sábado, manhã e tarde); b) curso com 15 horas (três encontros, semanais ou quinzenais, de cinco horas-aula cada); c) curso com 30 horas (três

²² Muitos dos materiais usados no curso estão disponíveis para o público interessado no seguinte endereço eletrônico: <http://www.escritadesinais.com.br>.

encontros – consecutivos ou intercalados – de dez horas de duração cada). O curso contempla a presença de até vinte alunos, mas a experiência prática nos capacita a dizer que o número ideal é de até quinze, principalmente no curso que tem apenas dez horas de duração.

O curso com dez horas de duração (excessivamente condensado) permite apenas que seja abordado: a) um panorama geral sobre escrita e sua importância na sociedade em geral; b) grafia básica de algumas configurações de mão; c) funcionamento das setas de direção e movimento; d) expressões corporais e faciais; e) pontos de contato; f) datilologia; g) tradução da escrita de sinais para o português; h) noção básica da Escrita de Sinais no computador, através do programa SWEdit (TORCHELSEN, 2002); i) possibilidades de uso do manual Lições sobre o *SignWriting*²³. Trazemos também atividades práticas de fixação da Escrita *Signwriting*, dentro desse curto período: uma atividade de transcrição usando a datilologia, uma atividade de escrita de configuração de mão, Jogo Veritek²⁴ para fixação dos conteúdos apresentados, escrita do sinal pessoal – no papel e no computador. Este módulo já foi ministrado em Atibaia/SP (duas vezes), Campinas/SP (três vezes), Jundiaí/SP, Itu/SP, Santos/SP, São José dos Campos/SP (três vezes) e Sorocaba/SP.

Quando existe a possibilidade de o curso ter quinze horas de duração, como foi o caso de Jundiaí, o tempo permite que agreguemos um maior número de informações sobre a Escrita de Sinais e permite que o conteúdo seja mais bem explorado. Acrescentamos nesse curso mais duas atividades práticas: jogo da memória (de configuração de mão) e sugestões para produção de materiais didáticos em Escrita de Sinais.

23 <http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>.

24 Ver detalhes do jogo em: <http://www.escritadesinais.com.br>.

Nossa melhor experiência de ensino foi na cidade de Itu²⁵, em um curso de Pós-Graduação em Educação de Surdos pela FACIS²⁶, cujo módulo de Escrita *Signwriting* teve 30 horas de duração, em uma turma de apenas oito alunos, fluentes em Libras, em fase final de conclusão do curso. Nessa turma, além dos conteúdos abordados nos dois formatos anteriores, foi possível realizar a tradução de nove livros que foram originalmente escritos em língua portuguesa, os quais foram traduzidos para a Libras e, posteriormente, escritos em *SignWriting: O homem que amava caixas*²⁷.

Embora o espaço do artigo não permita que nos alonguemos, a metodologia de trabalho merece ser mais bem explicitada. No primeiro dia do curso foi possível apresentar todo o conteúdo de um módulo de dez horas, com tempo suficiente para que os alunos tirassem suas dúvidas e se sentissem seguros em relação ao sistema. Combinamos que na aula seguinte (que ocorreria dentro de quinze dias), todos trariam *notebook* para que pudéssemos desenvolver melhor a grafia dos sinais. Outro combinado foi que a turma faria uma revisão do conteúdo estudado, visando à melhor fixação.

Na aula seguinte, após uma rápida revisão, tanto através de *slides* quanto através de jogos, apresentei para os alunos o livro *O homem que amava caixas* de Stephen Michael King, dividindo o conteúdo escrito em oito partes, uma para cada aluno; a função de cada um era traduzir da língua portuguesa para a Libras, cada sinal sendo grafado em *Signwriting* no dicionário do programa SWEdit, visando

25 FACIS de Itu, o curso ocorreu no espaço “Pro-Arte”.

26 Faculdade de Ciências da Saúde.

27 Autor: Stephen Michael King. A tradução do texto para a Libras ocorreu de forma coletiva. Esclarecemos que a Brinque-Book lançou o livro em vídeo na versão em Libras, porém, só tomamos conhecimento após o término de nosso trabalho. Portanto, a versão produzida pelos alunos da FACIS não tem vínculo com essa da Brinque-Book.

à produção do livro na Escrita da Libras (Figura 10). Após a tradução individual para a Libras, cada aluno apresentou sua versão, visando a uma apreciação crítica por parte do grupo. Após a aprovação de cada versão, cada aluno passou a traduzir para a Escrita de Sinais o seu trecho. O exemplo seguinte (Figura 10) mostra os verbetes: *mas, homem, preocupar, saber, agora, conhecer, jeito, especial, amor, pai-olhar-filho, amor, filho-olhar-pai* (no original: “Mas nada disso preocupava o homem, porque ele sabia que tinham encontrado uma maneira especial de compartilharem o amor de um pelo outro” (KING, 1997).

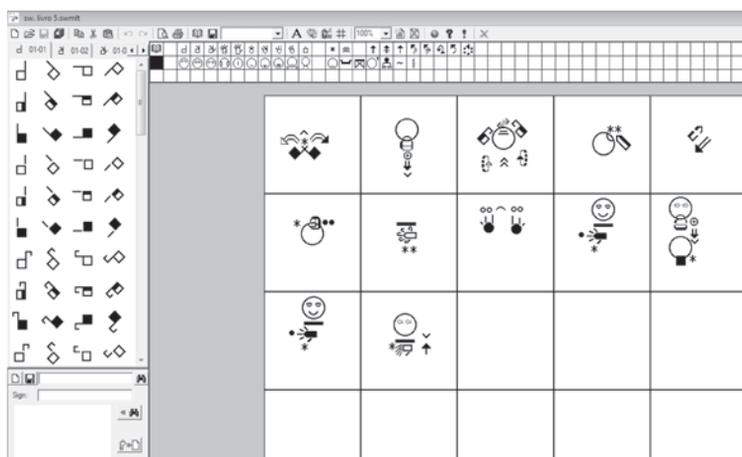


Figura 10

Através dessa experiência de tradução coletiva de um livro, tivemos oportunidade de discutir sobre a gramática da Libras e a questão da tradução do português para a Libras, mas, fundamentalmente, de descobrir a possibilidade de traduzir outros livros de vários gêneros. Os alunos ficaram tão empolgados, que cada um levou um livro para casa (eu havia selecionado vários para trazer para a aula), visando a fazer a tradução através de um vídeo, em Libras, para pos-

terior tradução para a Escrita de Sinais. Quinze dias depois, além da discussão da tradução dos livros, ainda houve tempo para que eu ensinasse a confeccionar um jogo pedagógico de que eles gostaram bastante: Veritek²⁸. Como projeto, pretendemos montar um grupo de estudo de tradução em Escrita *Signwriting* para que outras obras sejam traduzidas para a Libras escrita.

Como finalização dessas experiências de ensino, percebemos que os alunos puderam desmistificar a ideia de que a Escrita *SignWriting* é “impossível” de ser aprendida, ou ainda “muito difícil”, “só para surdo”. A ideia de grafar os verbetes através de dicionários encanta a maioria dos alunos, que veem nessa possibilidade uma forma de ampliar seu próprio conhecimento em sinais. Mas o grande avanço que tenho percebido é que a maioria dos alunos afirma que, ao conseguir aprender o código, visualiza possibilidades de uso da escrita através de programas bilíngues, em que cada língua – língua portuguesa ou Libras – tenha seu próprio espaço, sua própria expressão escrita.

5. Considerações Finais

A aquisição da escrita em língua de sinais pode favorecer o aluno surdo falante de Língua de Sinais na aquisição de novos mecanismos para abstrair e teorizar sobre o mundo que o cerca, uma vez que a escrita complementa os conhecimentos já construídos no discurso do sujeito em suas interações, socialmente. Outra vantagem da escrita de sinais é que esta pode ajudar as pessoas não surdas a aprenderem mais facilmente a Língua de Sinais, pois possibilita a grafia do sinal, o que vem a facilitar a organização de um material de consulta posterior.

28 Materiais disponíveis no site: <http://www.escritadesinais.com.br>.

O sistema escrito também propicia a ampliação e a divulgação do léxico desta língua, pois permite maior avanço no registro de termos científicos e tecnológicos. A representação gráfica de uma língua que era considerada ágrafa até pouco tempo auxilia o processo de desenvolvimento e expansão desta, uma vez que abre oportunidades variadas em seus aspectos discursivos e/ou modalidades de uso: um sistema escrito compatível com uma língua visual-gestual possibilita aos usuários constituírem-se como sujeitos letrados, permitindo o desenvolvimento da consciência linguística dos usuários desta e auxiliando na produção de sentidos que o escritor e o leitor tecem sobre os efeitos discursivos inclusos nos textos produzidos.

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

Nossa experiência de ensino, tanto com alunos surdos quanto com ouvintes, tem retornado como muito produtiva, indicando possibilidades para o surgimento de novos horizontes de aplicação desta escrita. Sugerimos que outros profissionais interessados em Língua de Sinais e em sua escrita se unam aos nossos esforços, no sentido de reconhecer que uma escrita em sinais pode favorecer a implantação de uma educação efetivamente bilíngue/bicultural.

6. Obras Consultadas:

ARMSTRONG, D. F. William C. Stokoe, Jr — **Founder of Sign Language Linguistics**. Washington, DC: Gallaudet University, May 4, 2000. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>. Acesso em julho de 2008.

AVELAR, T.F. **Entrevista com tradutores surdos do curso de Letras Libras da UFSC**: discussões teóricas e práticas sobre a padronização linguística na tradução da Língua de Sinais In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

BARTH, C. **Construção da leitura/escrita em Língua de Sinais de crianças surdas em ambientes digitais**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **La literacidad entendida como practica social**. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Ed.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

BRITO, L.F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1 e v. 2.

CUNHA, P.M.A. **Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue**: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber/poder. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

DALCIN, G. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

DALLAN, M.S.S. **Educação de jovens e adultos**: estudo sobre o processo de aquisição do português escrito por alunos surdos. Monografia do Curso de Licenciatura em Pedagogia — Formação de Professores em Educação Especial, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

_____. **Signwriting**: escrita visual para Línguas de Sinais – O processo de sinalização escrita II. In: CONGRESSO NACIONAL SOBRE SURDEZ, 22 e 23 de maio de 2009, Centro Tecnológico de Eventos. São José dos Campos: Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo, 2009. Disponível em: <http://www.escritadesinais.com.br/artigos_10.html>. Acesso em julho de 2012.

_____. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação**: a questão da escrita de sinais. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2012.

DECHANDT, S.B. **A apropriação da escrita por crianças surdas**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FARIA, S.P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FLOOD, C. M. **How do deaf and hard of hearing students experience learning to write using SignWriting, a way to read and write signs?** - Doctoral Degree Thesis. Long Island University: December, 2002.

GALEA, M. **Classifier constructions in Maltese Sign language (LSM): an analysis.** Dissertation – Masters of Arts – M. A. – in Linguistics. Malta: University of Malta, 2006.

GANGEL-VASQUEZ, J. **Literacy in Nicaraguan Sign language:** Assessing “Written Sign” Recognition Skills at the Escuelita de Bluefields. Master’s Degree Thesis. Dominguez Hills, California State University, 1997.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e Educação Contemporânea.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KING, S.M. **O homem que amava caixas.** 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEITE, T.A.; MCCLEARY, L. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LODI, A.C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOPES, M.C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOUREIRO, C.B.C.L. **Processo de apropriação da escrita da Língua de Sinais e escrita da língua portuguesa:** informática na educação de surdos. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, P.C. Integração/inclusão escolar: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

MARQUES, R.R. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

MASCIA, M.A.A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

MIORANDO, M. Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, R.J.: Arara Azul, 2006.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 12ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999a. (Coleção primeiros passos).

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PERLIN, G. Prefácio: Nós surdos somos... In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. **Um capítulo da história do SignWriting**. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acesso em julho de 2002.

QUADROS, R. M.; CERNY, R.Z.; PEREIRA, A.T.C. **Inclusão de surdos no Ensino Superior por meio da Tecnologia**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI,

I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção ideias sobre linguagem).

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSENBERG, A. **Writing Signed Languages in Support of Adopting an ASL Writing System**. Master's Degree Thesis. Department of Linguistics. University of Virginia, 1999.

SÁ, N.R.L. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHAIRA, M.I.M.A. **The Effect of Sign Writing on the Achievement and Acquisition of Vocabulary by Deaf Students at "Al-Amal School for the Deaf" in the City of Amman-Jordan**. Doctoral Degree Thesis. Amman-Jordan: Jordan University, may, 2007.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação e Processos Inclusivos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, I.; DALLAN, M.S.S. **Letramento e surdez: ainda muitas questões**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., 2003, Campinas. Anais ... Campinas: UNICAMP, 2003. v. 1, p. 171-171. Mesa-redonda: Diferentes possibilidades de letramento do indivíduo surdo e do deficiente visual no processo de inserção social. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_antteriores/anais14/Cinda.html. Acesso em março de 2012.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVEIRA, C.H. O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, cultura e identidade surda. In: QUADROS, R. M.;

PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____.; REZENDE, P.L.F. **Os discursos sobre a educação de surdos na Revista Nova Escola**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1 e 2.

SOUZA, R.M. **Que palavra que te falta? Linguística e Educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Educação de surdos e questão de norma. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, S. X. Traduzibilidade poética na interface Libras – português: aspectos linguísticos e tradutórios com base em “Bandeira Brasileira” de Pimenta (1999). In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

SOUZA, V. C. **SWSservice: uma biblioteca para a escrita da Língua Brasileira de Sinais baseada em Web Services**. Dissertação (Mestrado) — Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Computação Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TORCHELSEN, R.P. **Editor para Textos em Língua de Sinais Escritos em SignWriting**. Trabalho de Conclusão de Curso — Ciência da Computação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

ZAPPE, C.T. **Escrita da língua de sinais em comunidades do ORKUT: marcador cultural na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Libras e educação de surdos: experiências docentes na formação de educadores

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento²

1. INTRODUÇÃO

O que quer, o que pode esta língua?

Caetano Veloso

Segundo Foucault (1979), o sujeito é efeito de relações de poder e saber que se formam em jogos de verdade sobre si e sobre o outro. Sobre seus corpos aplicam-se modos de existência que se constituem, ou emergem em efeitos, nas e pelas tramas históricas de seu tempo. Portanto, há uma historicidade que influencia nas formas de subjetividades emergentes, as quais se relacionam pelas relações de poder e saber que se estabelecem em seu tempo, na contingência vivida por cada um de nós. Sobre isto, as relações de poder, e as relações de saberes entre os sujeitos, produzidas pelas ciências, o autor afirma: “ora, o que os intelectuais desco-

1 Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Professora bilingue para surdos na Rede Municipal de Campinas. Professora da Faculdade Jaguariúna.

2 Professora tutora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Educação pela UNICAMP.

briram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber [...] mas existe um sistema de poder que barra, proíbe e invalida esse discurso e esse saber” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Deste modo, podemos afirmar a existência de saberes circulantes socialmente e sobre eles exercem-se a produção de verdades e de práticas cotidianas. Assim, percebe-se que nos jogos de poder há sempre legitimação de verdades e, deste feito, alguns saberes sobressaem em detrimento de outros. Esse processo se dá por múltiplos interesses políticos, que são modificados em cada época: a representação da mulher na sociedade; o conceito de surdez; abordagens de ensino. Há verdades construídas e há estilos práticos que fundamentam a concepção adotada sobre o sujeito e seu corpo. No entanto, ainda que se tenha saberes legitimados pela ciência, pelo Estado, pelas leis, os saberes comuns das pessoas, mesmo sendo considerados saberes “menores”, nunca deixam de (co)existir numa “luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível [...]” (FOUCAULT, 1979, p.71). E são exatamente estes saberes que não foram legitimados (muitas vezes) que mobilizam as zonas de resistências, que fogem, transgridem o esperado, e desestabilizam uma total dominação das verdades criadas e circulantes num sistema “maior”, gerando um fluxo de produção de outras verdades e outros discursos (GALLO, 2008).

Seguindo essa trilha, Foucault (1979) argumenta que o poder não se exerce apenas nas instâncias superiores – nos documentos legais, no Estado, de modo longínquo –, mas penetra de modo intenso, sutil e aprofundado nas tramas sociais, locais, conferindo saberes que se inscrevem nas mais variadas práticas cotidianas dos sujeitos. Dessa forma, pode-se derivar que os saberes das pessoas comuns são válidos e, ainda que em intensidade menor, reverbera resistência nos espaços em que se instalam. E nos dá pista sobre um possí-

vel posicionamento do intelectual nesse bojo de relações de controle e resistências a uma massificação subjetiva:

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é prática. Mas local e regional, como você diz: não é totalizadora. (FOUCAULT, 1979, p.71 – grifo do autor)

Portanto, trazendo esse conceito de sujeito ‘efeito de relações’ e assim formado em um processo intersubjetivo, de controle, resistências locais e singularidades, dialogaremos a partir desta ferramenta conceitual sobre a formação subjetiva de pessoas surdas, tomada como efeito de discursos e saberes que se aplicam aos seus corpos; ora numa perspectiva de deficiência vinculando a práticas de correção, ora numa perspectiva da diferença, entendida como constitutiva de uma marca surda da qual não se busca reparo, mas se estabelece um olhar cultural, e de alteridade com o outro (surdo). Nesse espaço de discussão, nos posicionaremos como intelectuais, não acima, nem ao lado dos sujeitos surdos, mas como pesquisadoras que buscam praticar a teoria que fundamenta este artigo: de que sujeitos surdos, sem um totalitarismo existencial, tendo a língua de sinais como constitutiva de seus fazeres corporais, devem ter a possibilidade de existir em sua diferença, e nela aprender dentro da escola. Sabemos, todavia, que os sujeitos surdos sentem em si os efeitos da produção de saberes sobre a surdez que circulam na sociedade, nas mais variadas instituições.

Após um movimento de parada sobre o processo de construção subjetiva dos sujeitos surdos, efeito de produções discursivas, via linguagem, partimos para a contextualização do mote deste artigo. Traremos, portanto, algumas consi-

derações sobre o movimento atual de institucionalização da língua de sinais no currículo dos cursos superiores, assim como o movimento de busca por formação na área da surdez nestes últimos anos. Com a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais - Libras, através do Decreto 5.626/05, (BRASIL, 2005), inúmeras mudanças, em termos de políticas inclusivas, vem sendo implementadas – ainda que muitas vezes de forma deficitária ou mesmo encobrindo uma real exclusão pedagógica, e fazendo, superficialmente, o que nomearíamos de uma “suposta inclusão”.

Ainda assim, com todas as questões que inquieta-nos quanto a uma política linguística e educacional para surdos, podemos notar que desde 2005 houve uma crescente visibilidade no campo da surdez. Sobretudo destaca-se a busca por profissionais intérpretes de língua brasileira de sinais para atuar em espaços educacionais, uma vez que a lei prevê acessibilidade linguística para alunos surdos nos mais variados espaços escolares. Com esta maior visibilidade em relação à educação das pessoas surdas, percebemos uma crescente busca dos educadores pelo conhecimento da Libras, para melhor exercer a docência em situação em que se tenha alunos surdos incluídos (LACERDA & POLETTI, 2004; SOUZA, 2006; ARAUJO & LACERDA, 2008; LODI & LACERDA, 2009, entre outros). Em relação ao momento político vigente, trazemos a seguinte afirmação da autora que faz uma análise política da legislação citada:

Em relação aos surdos, o Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta um novo horizonte: o direito, também aos surdos, de terem escolas bilíngues, nas quais o currículo lhes seja franqueado em sinais, o português ensinado a eles como segunda língua com a consequente adoção de “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras” (Capítulo IV, Seção1, VII). Além disso, determina um conjunto de medidas para serem cumpridas pelos cursos de formação

de professores e pelas escolas de ensino fundamental, médio e superior, a fim de que a condição bilingue da pessoa surda seja respeitada, e o direito a processos de educação diferenciada lhe seja garantido com base em sua singularidade linguística. (SOUZA, 2006, p. 269 – grifo da autora)

Em consonância com a citação recortada, de modo geral, percebemos um novo cenário discursivo sobre a prática de ensino de surdos, o que tem acarretado uma movimentação na escola e uma busca por profissionais especialistas na área: tanto no ensino de Libras, como na área de tradução/interpretação educacional. Muitos pontos específicos são tencionados pela legislação, provocando uma série de mudanças na concepção de educação de surdos, o que mobiliza necessárias modificações na escola para que se tenha, de fato, uma inclusão desses alunos no ensino (BRASIL, 2005). Estas modificações dizem respeito a uma série de pressupostos debatidos academicamente através de pesquisas que endossam a importância da Libras na constituição subjetiva dos surdos, e colocam a surdez numa posição de diferença e não de deficiência (LOPES, 2007). Posição esta inventada por determinados grupos, filiando-se a um conjunto de enunciados sobre este outro surdo, tomado num viés sociocultural, que busca resistir aos discursos que enunciam e anunciam a surdez como uma falta ou deficiência a ser reparada.

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve. Para além da materialidade de um corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínico, linguísticos, religiosos, jurídicos, filosóficos etc. (LOPES, 2007, p.7).

No bojo destas questões em torno da formação de profissionais atuantes na área da surdez, vemos atualmente a abertura de inúmeras especializações que buscam atender a demanda da legislação quanto à formação de especialistas na Libras, no ensino e na tradução/interpretação desta língua.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, Decreto/LEI 5.626/05)

Desse modo, mobilizadas pelo cenário de possibilidades de “fazer falar” a surdez na perspectiva cultural, à qual nos filiamos, elaboramos um projeto de especialização de profissionais atuantes na educação, para pensar e praticar saberes sobre a surdez num viés que convoca a diferença surda para dentro da escola. Uma especialização que visa à formação, não nos moldes fechados e únicos, como formato, mas que traz um direcionamento, alguns questionamentos sobre as questões político-culturais e as questões linguísticas de alunos surdos. Falaremos do currículo deste curso, do perfil dos alunos que buscam o curso e da presença de educadores surdos como docentes destas especializações. Sem tentar apagar a formação em massa que estamos vivendo, tencionaremos o momento atual como: abertura de espaço para minar germes de dúvida sobre as políticas inclusivas que negam ou apagam a diferença surda, de um lado; e de outro, o perigo de certificar profissionais sem domínio na língua de sinais e que poderão, certificados, adentrar o espaço escolar. De qualquer modo, são questões para se problematizar e que só estão no bojo da crítica pelos efeitos de um saber prático que vivemos nesta contemporaneidade em relação à educação de pessoas surdas.

2. Experiências docentes: algumas considerações sobre o processo formativo de especialistas na educação de *surdos*

Não há um setor particular na sociedade onde se possa fornecer a todos os outros aquilo que os proverá de significação. Seria restaurar o modelo unitário: uma religião imposta a todos, uma ideologia do Estado, ou ‘o humanismo’ de uma classe colonizadora. *Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles?* É verdade que a cultura está mais do que nunca, nas mãos do poder, o meio de instalar, hoje como no passado, o oculto sob ‘um sentido do homem’, uma razão de Estado. *Mas a cultura no singular tornou-se uma mistificação política. Mais do que isso, ela é mortífera. Ameaça a própria criatividade.* (DE CERTEAU, 1995, p. 142, grifos nossos)

Partimos deste lugar para narrar algumas experiências ou algumas experimentações que nos foram possíveis vivenciar na posição de educadoras num curso de formação de especialistas em Libras e Educação de Surdos. É pelas singularidades dos efeitos que cada acontecimento experienciado inferiu em nós, vinculados pelas tessituras entre o lugar da experiência e uma análise geral dos movimentos políticos no campo da surdez, que faremos alguns apontamentos. Um espaço singular de múltiplos saberes que podem ser partilhados e que, certamente, causarão múltiplos efeitos no leitor. Iniciamos com a seguinte problematização: Como pensar num curso de especialização que forme sujeitos para as singularidades culturais surdas que estarão na escola? Como pensar num ensino que não defina previamente o que é bom e significativo para o outro? Como falar da história da surdez, sem reduzir as possibilidades de singularidades desses sujeitos que são efeitos dessa história? Como produzir uma história em que os surdos façam parte, de fato, de suas tramas? Como possível encaminhamento para as questões levantadas, pensamos que esses sujeitos devem trazer, para

o espaço da escola, suas experiências, seus anseios, e, com isso, provocar rompimentos ou tentativas de minar algumas mudanças institucionais necessárias para um ensino surdo – ensino que priorize a questão visual. Assim, nesta especialização, a procura por professores surdos, compondo o quadro docente, indica de fato esta busca: de procurar um currículo em que os surdos pensem, repensem conosco formas e caminhos formativos, trazendo como premissa o pensar em suas singularidades.

Já anunciada a busca por um curso de especialização que tenha como mote a questão da diferença surda numa perspectiva antropológica, partimos agora para a descrição do curso mencionado. Temos lecionado em um curso de especialização em Libras e Educação de surdos e dessa experiência trataremos algumas análises sobre os cursistas egressos e a implicação da formação *lato sensu* em Libras no espaço escolar. De modo geral, faremos algumas considerações após entrevistas com egressos desse curso, relatando a motivação para fazer a especialização, a fluência ou não na Libras, o processo formativo no curso e a contribuição geral da especialização para o trabalho geral com alunos surdos. Pudemos participar da criação do projeto inicial e, com isso, lecionar desde o início, participando do processo de formação dos educandos.

Este curso em especial tem a grade disciplinar voltada para a formação de educadores de surdos. Por isso, temos disciplinas de ensino de português como segunda língua, ensino de matemática para surdos, surdez e relações familiares, surdez e educação infantil, ensino médio, ensino superior, políticas educacionais, linguística e surdez entre outras disciplinas que estão no eixo, ou que transversalizam o campo da educação. Nossa preocupação com o oferecimento do curso se deu pelo número grande de profissionais, professores e intérpretes de língua de sinais que buscam e necessitam de uma formação específica na área da surdez. Sabemos que

outras especializações na área da surdez, com outros focos estão sendo abertas, e entendemos que são especificidades distintas. Assim, não é possível misturar os focos: ensino e tradução da língua de sinais.

Recentemente realizamos uma pesquisa com alunos egressos da especialização por meio de entrevistas por *e-mail*. Após a devolutiva da entrevista endereçada aos alunos, com a análise das questões respondidas, tivemos algumas considerações importantes que serão trazidas neste texto: 90% dos alunos que procuram o curso são educadores, lecionam em algum nível escolar. A minoria entra na especialização com fluência na Libras, mas a maior parte dos alunos já teve em algum momento um contato com surdos o que incentiva a busca pela formação. Os que entram com domínio na língua de sinais dizem que a formação ajudou mais no conhecimento teórico, visto que a prática ficava aquém do que precisavam.

Assim, notamos a inviabilização de formação de intérpretes de língua de sinais em um mesmo curso introdutório e que traz como foco tematizar as questões gerais que tocam o campo educacional. No geral notamos que os alunos saem com um conhecimento importante acerca da surdez e da perspectiva social assumida no curso, mas não com domínio necessário da Libras, num viés prático. Para tal teríamos que pensar em outra especialização, com outro enfoque formativo. Pelas respostas notamos que a certificação tem ajudado, de algum modo, na visibilidade e na busca por trabalho nesta área, visto a necessidade formativa que a legislação impõe.

3. Possíveis paradas: alguns fechamentos e novas aberturas

Com as questões levantadas pudemos rever a nossa participação na formação de profissionais que atuam ou atuarão na área da surdez, no campo educacional. Já se for-

maram alunos em 17 turmas no estado de São Paulo, com média de 20 alunos em cada turma.

Como anunciado, estamos em um momento importante no campo dos estudos surdos. Há uma procura maior, e diríamos que estratégica, por conta de um “vazio” no mercado – poucos formados, e fluentes na língua, em relação a quantidade de vagas disponíveis – por formação na área da surdez, o que pode levar a alguns caminhos: uma banalização, ou folclorização da formação de especialistas, ou seja, cursos com poucas horas e sem o cuidado devido com as questões linguístico-culturais para o ensino de alunos surdos – cursos que se propõem a formar professores para surdos, intérpretes de língua de sinais e professores de Libras, tudo em uma única formação; ou, ainda, cursos que tragam as questões gerais da surdez, preocupando-se com as questões políticas implicadas, desconstruções de pressupostos da surdez como “anormalidade”, para uma preocupação com as questões educacionais destes sujeitos, em suas singularidades – que não focam na prática, mas que acabam direcionados mais para a questão teórica; e ainda, cursos que foquem mais a formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais, aprofundando as questões linguístico-gramaticais da língua de sinais.

Entretanto, assumimos a concepção de que “menos é mais”. Melhor é delimitar as implicações e objetivos do curso proposto, adensar nos aspectos anunciados no objetivo geral, do que se propor a formar um “especialista generalista que sabe tudo na área da surdez”, o que não seria possível, em nenhuma área.

Um ponto importante a ser destacado é que para uma maior fluência da Libras por alunos cursistas, nas aulas teóricas, os professores devem trazer atividades que façam os alunos pensar e praticar a Libras – dentro de suas disciplinas. O melhor é não distanciar teoria e prática, mesmo sabendo que não se aprende língua apenas no espaço da disciplina.

Contudo, a especialização pode e deve reconstruir saberes, ser um espaço de resistência no campo da surdez. Formar, reformar, transformar.... o que? (Trans) formação de educadores de surdos: um aprendizado que temos feito, compartilhado e que ainda tem muito a ser repensado, por nós, com os surdos – se quisermos um ensino e uma prática para surdos.

4. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, C. & LACERDA, C.B.F. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 186, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 18 de abril de 2006.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Trad. de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LACERDA, C. B. F. de & POLETTI, J.E. **A escola inclusiva para surdos**: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: **Anais da 27 reunião anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 10 de julho de 2012.

LODI A, C. B. (org.) & LACERDA, C. B. de F. (org.) . **Uma escola duas línguas**: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas 15 iniciais de escolarização. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. v. 1. 160 p.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, V.R.de O. **Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação**: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso. **ETD (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**. Vol. 8, 2007. pp. 171-191.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>. Acesso em 10 de setembro de 2012.

SOUZA, R.M de. **Língua de Sinais e escola**: consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. In: **ETD (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais**. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>. Acesso em 30 de setembro de 2011.

Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes

Heloísa Andreia de Matos Lins¹

*Sei que as coisas podem até piorar,
mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.
(Paulo Freire - Pedagogia da autonomia)*

1. O cenário teórico-prático envolvido no curso/disciplina

Com o objetivo de apresentar uma prática pedagógica na área da surdez, especificamente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento, o presente artigo traz à tona aspectos que direcionaram a organização e a discussão de temas considerados relevantes numa disciplina intitulada *Ensino e Aprendizagem de Português para Surdos²*, num curso de pós-graduação *stricto-sensu³* (em educação).

1 Profa. Dra. do Depto. de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita – onde coordena o Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (GESTEC): <http://www.fe.unicamp.br/alle/gestec.htm>.

2 Com duração de vinte e quatro horas, subdividida em três encontros sequenciais.

3 Tal disciplina foi ministrada pela autora do presente artigo, em algumas cidades do Estado de São Paulo, como Campinas (em duas

Em princípio, foram propostas reflexões sobre o “modelo tradicional” de alfabetização escolar e as “concepções atuais” nesse âmbito, assim como sobre os processos de apropriação da escrita pelos alunos surdos, particularmente, utilizando-se, para tanto, os referenciais a partir de Botelho (2002), Capovilla (2006), Costa (2003), Gesueli (2000), Gesueli (2004, 2006), Góes (1995?), Leite (2001, 2006a, 2006b), Oliveira (2006), Peixoto (2006), Pereira (2003), Soares (1998, 2004), Tatagiba (s/d) e Weiz (2006a, 2006b), fundamentalmente⁴.

diferentes turmas), São José dos Campos (idem) e Sorocaba. Em Atibaia, SP, foi assumida uma outra turma, com a disciplina *Surdez, Ensino Fundamental e Médio*, com vários aspectos de discussão comuns à outra disciplina mencionada. Havia alunos matriculados (surdos e ouvintes) que residiam em outras cidades, tendo como área de formação inicial, principalmente, a Pedagogia, além de Serviço Social, Fonoaudiologia, Tecnologia, entre outros. Uma parte dos estudantes já havia tido experiências pedagógicas com alunos surdos e outra não, evidenciando um cenário bastante diverso e abrangente para as discussões propostas. Foi feito um levantamento, portanto, das experiências prévias desses alunos e suas expectativas em relação à disciplina em questão, a fim de adequar a proposta de trabalho articulada, anterior ao contato com os mesmos. Com a mesma importância, era feita uma avaliação da disciplina, ao final do módulo. Assim, em cada turma encontrada, novos ajustes eram feitos a essa proposta pedagógica, dando ênfases diferenciadas aos tópicos que se julgavam importantes para a conclusão da disciplina, em função da opinião dos alunos participantes e das experiências obtidas nas diferentes turmas.

- 4 As indicações bibliográficas eram feitas anteriormente aos encontros presenciais e enviadas, por *e-mail*, à coordenação do curso, para (re) encaminhamento. Durante as aulas, o filme *O milagre de Anne Sullivan* (*The Miracle Worker*, Direção de Arthur Penn, EUA, 1962) foi também apresentado, além da animação *Professor, aqui quem fala é seu aluno surdo* (Direção Lúcia Reily, Brasil, 1999). O artigo de Reily (2001) foi também utilizado como parâmetro para as discussões feitas em torno do vídeo. Foi exibido o documentário *Linguagem silenciosa* (MEC/ TV Escola), disponível em <http://portal.mec.gov.br/tvescola/> Acesso em 20 de janeiro de 2012. O livro *Toda força ao primeiro ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/>

A ideia era iniciar um processo de reflexão sobre os pontos de *aproximação e distanciamento*⁵, no que se refere à alfabetização e ao letramento de crianças surdas e ouvintes, além de provocar a análise a respeito de fatores que, embora interfiram nas práticas de ensino-aprendizagem, não são intrínsecos aos chamados “métodos” de ensino e, principalmente, ao suposto sucesso ou fracasso dos mesmos.

Foi interessante observar, nesse momento inicial, que havia muitas críticas, por parte desses alunos, ao que ficou conhecido como “modelo de alfabetização construtivista” – mais do que ao chamado “modelo de alfabetização tradicional” –, pelos prejuízos, mais recentes, ao que se referia ao processo de apropriação da língua escrita (erros gramaticais, de ortografia, etc.), como destacam Soares (2004) e Gontijo (2008), por exemplo, referindo-se ao cenário geral sobre a alfabetização no País, principalmente entre as décadas de 1980 e 90. Do mesmo modo, as memórias sobre o próprio período de alfabetização dos alunos – trazidas à tona a partir de imagens de várias cartilhas apresentadas – faziam com que houvesse a manifestação da ideia partilhada de que o “modelo tradicional” de alfabetização possibilitava a apropriação do código escrito com relativo êxito; coisa que diziam não verificar mais (na maioria dos casos), a partir da entrada do chamado “modelo construtivista” nas redes de ensino, num momento em que os mesmos já figuravam como professores ou pais.

Era curioso observar como muitos deles ficavam bastante emocionados quando as capas e as pequenas frases/textos cartilhescos eram (re)apresentados em sala de aula.

BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiro%20Ano_ContemplandoEspecificidades_dos_Alunos_Surdos.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2011, de 2007, foi indicado para leitura, bem como o trabalho de Matos (2006). Entrevistas videogravadas (feitas pela autora) com sujeitos surdos - adultos e adolescentes - sobre suas histórias de alfabetização e letramento também foram exibidas e discutidas em sala.

5 A esse respeito, ver Leme e Oliveira (2011).

Alguns diziam “*dá tanta saudade, apesar de todas as críticas que são feitas hoje ao método tradicional*” ou “*naquele tempo, queiram ou não, a gente aprendia*”⁶. Em contrapartida, embora fossem em menor número, como mencionado, alguns alunos mostravam posição diversa a esse respeito, como: “*Nossa! Cada texto pobre!*” ou “*Não sei como a gente aprendeu assim, né?!*”, em meio a risos, muitas vezes.

Contudo, era curioso observar como aspectos ligados às políticas educacionais (e também a questões sociais mais amplas) “atravessavam” esses discursos dos alunos. Muitos deles indicavam a Progressão Continuada⁷, a falta de “autoridade” do professor nos dias atuais, a indisciplina dos alunos, etc., como fatores inerentes ao que chamaram de “fracasso do construtivismo”. Em todas as cidades onde foi proposta a discussão mencionada, ocorreu essa espécie de “mosaico” sobre os “modelos” de alfabetização e as políticas públicas, num cenário em que questões específicas de cada campo mencionado ficavam distorcidas, sobrepostas, evidenciadas ou apagadas de modo excessivo, ao invés de uma contextualização mais “depurada” a respeito das influências macrossociais, particularmente políticas e econômicas, nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a proposta inicial era exatamente uma (re)definição do que seria, em sentido estrito, pertencente

6 Os discursos mais significativos, a respeito dos temas tratados, eram registrados pela autora, durante uma espécie de “roda de conversa” inicial. Os alunos tinham a tarefa de elencar aspectos “positivos” e “negativos” de ambas as perspectivas (*tradicional x atual*), individualmente, como será tratado a seguir. A partir disso, uma assembleia era aberta, e os destaques daquela turma eram colocados na lousa, a respeito dos “prós e contras” mencionados.

7 Ver a esse respeito, por exemplo, a matéria publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 29 de janeiro de 2011, disponível em: http://www.udemo.org.br/2011/Leituras11_0014_OEstadoSPdeveabandonarprogressaocontinuada.html. Acesso em 13 janeiro de 2012.

(ou *próprio*) ao campo da alfabetização e seus “modelos”, na tentativa de evidenciar pontos importantes em cada uma das perspectivas em questão: *tradicional x atual* e as inter-relações pertinentes nesse cenário, tendo como base os aspectos históricos da alfabetização no Brasil e também no mundo. As obras de Mortatti (2000) e Soares (1998, 2004) foram fundamentais para o aprofundamento dessas questões.

Nesse contexto, vale destacar que foram apresentados às turmas muitos recortes de jornais sobre a grande discussão em torno dos chamados “modelos” de alfabetização ou “métodos” (como os jornais apresentavam) – basicamente do período de 2003-2006 – em que o MEC propunha a revisão do processo de alfabetização no Brasil⁸.

Assim, entre os anos de 2007 a 2009, a proposta para essa disciplina foi também o resgate do amplo debate nacional sobre a volta da discussão dos chamados “métodos” de alfabetização escolar, em que o “constitutivismo” era colocado - em matérias publicadas nos principais jornais escritos do País (lembrando que Telma Weiz foi a principal representante⁹) - como oposto ao

8 Um recorte da *Folha de S. Paulo*, de 29 out. 1995, cuja matéria era “Modernização esbarra em baixa escolaridade e atraso profissional” - que evidenciava as características do novo trabalhador que estava em desalinhamento com o que a escola tradicional “preparava” - de Carlos Alberto Sardenberg e Vivaldo de Sousa - foi também apresentado e discutido, assim como a matéria de Raymundo Costa, no mesmo jornal, em 01.10.2007, intitulada “Falta de mão-de-obra qualificada afeta 65% das indústrias, aponta CNI” (disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital_031007.shtml). Acesso em 26 de novembro de 2011).

9 Num dos casos, a referida autora argumenta que “[...] a escola que não consegue alfabetizar adequadamente seus alunos é um poderoso instrumento de exclusão social, e índices de fracasso dessa dimensão representam um genocídio intelectual. E o que os professores usavam para conseguir esses assombrosos resultados? As cartilhas que todos conhecemos e que têm como único foco o ensino de quais letras representam quais sons.

“método fônico”¹⁰) (que Fernando Capovilla, por exemplo, representava), com discussões bastante polêmicas e acaloradas¹¹.

Sob a justificativa de revisão, pelo MEC, do processo de alfabetização no Brasil, várias matérias circularam, principalmente entre os anos de 2003 e 2006 e, segundo a própria Folha de São Paulo, em 11 de fevereiro de 2006, o Governo Federal estaria revendo o processo de alfabetização e o debate oporia “linha construtivista”, predominante no país, e o “método fônico”¹².

O construtivismo nunca teve nada com isso[...]. Do mesmo modo, diz que “Para ensinar a ler e a escrever, é preciso que a metodologia possa dialogar com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do seu processo [...]” (WEIZ, 2006a)

- 10 Pela leitura dessas matérias jornalísticas, pode-se inferir que o chamado “método fônico” era concebido pela mídia e também por alguns participantes especialistas na área como equivalente ao “modelo tradicional” de alfabetização.
- 11 Ainda no ano de 2003 (em 25.11), Fernando Capovilla concedeu uma entrevista à *Folha de S. Paulo* (no caderno Sinapse), publicada com o título “Dissonância na alfabetização – Psicólogo defende método que associa sons a letras como mais eficiente que o construtivista”. Em defesa do que o Jornal chamou de método fônico de alfabetização, Capovilla teria dito: “Piaget e Paulo Freire foram gigantes, mas de seu tempo”, assim como “Piaget estava francamente errado. Ciência tem prazo de validade” e, entre outras afirmações, mencionou que ler seria decodificar, em contraposição à famosa frase de Emília Ferreiro: “ler não é decifrar”. (CAPOVILLA, 2006)
Na mesma direção, Oliveira (2006) declararia ao referido Jornal: “Ler e compreender envolvem competências cognitivas diferentes, são conceitos logicamente independentes e requerem materiais e métodos de ensino específicos aos seus objetivos [...] Há métodos que funcionam comprovadamente melhor que outros. Os métodos fônicos, por exemplo, não funcionam melhor apenas em geral. Funcionam muito melhor para crianças com dificuldade de aprender a ler [...]”.
- 12 *Folha de S. Paulo* (11/02/2006). “MEC discute a volta do “vovô viu a uva”, por Antônio Góis (sucursal do Rio). Em abril do mesmo ano, a *Folha de S. Paulo* publica a matéria “Método de ensino não determina sucesso”, evidenciando uma pesquisa realizada com 19 mil alunos que não mostrava diferença no desempenho entre alfabetização “fônica” e “construtivista” (*Folha Cotidiano*, 03/04/2006).

As principais argumentações contra o chamado “construtivismo” foram “[...] os altos índices de repetência na primeira série do ensino fundamental”¹³, de acordo com o então ministro, Fernando Haddad. O outro ponto de ancoragem para a (re)abertura dos debates centrou-se nas discussões ocorridas em nível mundial a esse respeito. De acordo com a *Folha de S. Paulo* (11/02/2006)¹⁴:

[...] os defensores do método fônico vêm ganhando visibilidade após alguns países desenvolvidos terem revisto a ênfase dada no passado ao método global (whole language, em inglês), usado por muitos construtivistas. Os governos da França, Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo, desaconselharam o uso exclusivo do método global. Os EUA, por exemplo, não financiam programas de alfabetização que descartem o método fônico. Para defensores do método fônico no Brasil, essas são evidências de que o país está remando contra a maré dos países desenvolvidos. Para boa parte dos construtivistas, no entanto, os dois métodos podem ser combinados.

Diante desse cenário, houve a proposta, para as turmas da disciplina em questão, de uma nova discussão, ou releitura, sobre os temas trazidos pelos recortes jornalísticos, fundamentalmente levando em consideração os pontos comuns e específicos dos processos de alfabetização e letramento de sujeitos ouvintes e surdos¹⁵. Esse foi um início de conversa, em que se buscou resgatar alguns aspectos históricos da alfabetização no País, em especial no Estado de São Paulo (com aporte teórico trazido principalmente por Mortatti, 2000), como mencionado, e a problematização sobre o debate recorrente entre os denominados “modelos ou métodos” de ensino.

13 Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/resenhaeletronica/MostraMateria.asp?cod=267135>. Acesso em 14 de novembro de 2011.

14 Idem.

15 As acepções aqui empregadas, sobre os processos de alfabetização e letramento, serão discutidas posteriormente.

Nesse contexto, uma das atividades iniciais foi o levantamento (feito a partir dos sentidos articulados em grupos de alunos) de aspectos considerados positivos e negativos, de modo geral, sobre o modelo de alfabetização “tradicional” e o modelo “atual” de alfabetização. Com bastante engajamento e aproximação em relação à alfabetização como objeto de conhecimento, os estudantes participaram desse momento de reflexão coletiva, levantando situações também acompanhadas pelos sentimentos trazidos pela memória, ou seja, evocados pelo contato com as ilustrações de cartilhas que um dia utilizaram, com fotos antigas e outros materiais levados para os encontros.

A partir dessas discussões, foram tecidos os principais referenciais teóricos a respeito de cada “modelo”, assim como as críticas que os acompanhavam. Especificamente sobre o chamado “modelo de alfabetização tradicional”, discutiam-se a concepção de escrita subjacente (escrita como mero código de representação da linguagem oral) e as principais características encontradas nas práticas pedagógicas, tais como: ênfase no código, ênfase no erro, ênfase no método, ênfase na transmissão, aluno como sujeito passivo ênfase na prontidão (LEITE, 2001).

Nessa direção, a grande crítica apontada sobre o “modelo de alfabetização tradicional” recaiu sobre a condição do analfabetismo funcional¹⁶, fundamentalmente sobre os modelos textuais oferecidos até então aos alunos, ou seja, textos empobrecidos de significado (na verdade, palavras ou frases com fragilidade, no mínimo, nos elementos de coesão e coerência textuais¹⁷, basicamente) e artificiais no que se refere

16 Situação vivenciada por indivíduos que passaram pela escola – durante alguns anos tiveram contato com o código escrito, mas não se utilizaram da leitura e da escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania, ao sair da instituição, nas palavras de Leite (op.cit.).

17 Coerência: tem a ver com um critério de boa formação do texto. Pode ser vista como um princípio de *interpretabilidade*, ligada à inteligibilidade do texto

aos usos sociais (a chamada escrita escolar, cujos objetivos se restringiram à codificação do oral).

Nesse sentido, a concepção “atual” de alfabetização foi também enfatizada na disciplina, uma vez que a mesma concebe o aluno como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento, dando ênfase a esse desenvolvimento, à mediação do professor e ao papel do chamado “erro construtivo” dos alunos. Do mesmo modo, a escrita “verdadeira”, ou seja, com usos sociais, deve ser a privilegiada para as práticas pedagógicas, em que o texto é o ponto de partida e de chegada, como aponta Leite (2001). O texto passa a ter um papel não mais voltado aos aspectos gramático-formais, úteis à escola tradicional, mas é compreendido como “uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão”, de acordo com Koch (1993, p.10). Neste âmbito, um aspecto que passa a merecer destaque, portanto, é a relação dialógica entre alunos, professor-alunos, etc., na troca de ideias e na formação de sentidos, em várias situações de debate coletivo, em que os diversos gêneros textuais devem ser pauta de trabalho pedagógico.

Diante dessa concepção, as turmas caminhavam na compreensão do texto como o “fio condutor” da alfabetização, compreendida como apropriação do sistema convencional/ ortográfico da escrita - no que se refere aos alunos surdos e ouvintes -, chegando à relação da mesma

numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu *sentido* (KOCH, 1989, p. 19 apud CAGLIARI, 1991).

Coesão: “[...] diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. (KOCH, 1989. p. 19 apud CAGLIARI, 1991)

com o letramento, concebido como estado ou condição que um indivíduo ou grupo social assume, como resultado da apropriação da escrita e de suas práticas sociais, conforme Soares (1998, 2004). Isso significou refletir sobre o fato de que o modelo “tradicional” de alfabetização (ou o “método fônico”), como a mídia indicava, ficou restrito ao ensino-aprendizagem do código escrito, ou seja, da alfabetização, em contraposição ao letramento. Por outro lado, as turmas verificavam, enquanto teciam seus argumentos diante dos referenciais teóricos, que o modelo considerado “atual” (ou “construtivista”, como ficou conhecido), centrou-se no letramento, em detrimento da alfabetização, havendo a necessidade de uma “reinvenção da alfabetização”, como ressaltou Soares (2004). Assim, conforme a autora, alfabetização e letramento se confundiram, havendo prevalência do letramento na atualidade, com a perda da especificidade da alfabetização, o que se configurou, atualmente, no fracasso desta.

Foi interessante observar que as turmas perceberam, no entanto, que, no caso dos surdos, pouca coisa mudou nesse contexto; ou seja, entre outros aspectos sobre seu fracasso escolar, continuavam sob a égide da preocupação pedagógica com o domínio do código escrito, em seu aspecto gramático-formal, ainda considerando a predominância da linguagem oral nesse processo, ao invés das línguas de sinais (BOTELHO, 2002; DORZIAT, 1999; GESUELI, 2004; KYLE, 1999, SKLIAR, 2001, entre outros). Assim, como aponta Botelho (2002), no caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Há a prevalência do domínio de palavras isoladas. Quando esses alunos conhecem as palavras, não sabem considerar o contexto, frequentemente. Da mesma maneira, são desencorajados quando pretendem recorrer a esse cenário de sentidos mais amplo.

Como já apontado por Lins (2011b), no caso dos surdos há especificidades sobre os modos de apropriação da escrita (particularmente sobre a relevância dos elementos viso-espaciais nesse contexto¹⁸), cabendo destacar que as necessidades de articulação dos processos de alfabetização e letramento são tão fundamentais quanto no caso dos sujeitos ouvintes.

De acordo com Botelho (2002), o aluno surdo torna-se “atrasado” não porque não ouve ou porque usa a língua de sinais, mas porque a escola e as políticas educacionais não levam em conta a necessidade de um ensino alicerçado na percepção visual. Nesse contexto, a língua de sinais representa para o surdo o mesmo que a fala representa para o ouvinte no processo de alfabetização e letramento (FERREIRA BRITO, 1993; SVARTHOLM, 1997 apud BOTELHO, 2002).

Como se pode compreender diante do exposto, por estarem em contato com uma segunda língua, no caso, o português escrito, estudantes surdos necessitam de competência adicional na leitura e na escrita. Botelho (2002) destaca que, apesar de todas as dificuldades, as escolas regulares (particulares, principalmente), de modo geral, incentivam mais a leitura, e o peso é dado aos significados/sentidos do que é lido, em comparação com as escolas de surdos. Haveria, assim, mais riqueza e variedade na oferta de leitura nas escolas regulares, como aponta.

Na mesma direção, Gesueli (1998, 2004, 2006) e Góes e Gesueli (2001) ressaltam que os surdos não se apoiam, ne-

18 Peixoto (2006), por exemplo, não identifica em sua pesquisa nenhuma evidência de fonetização da escrita. Segundo Peixoto (2006), mesmo as crianças surdas que conseguiam oralizar alguns dos sinais apresentados, não faziam uso dessa competência no momento de produzir a escrita, “confirmando que não parece ser mesmo este – o som – o caminho mais confortável” para a construção da escrita (PEIXOTO, 2006, p. 228). Matos (2007) também aponta essa questão em sua pesquisa com sujeitos surdos adultos que narraram suas histórias de apropriação da leitura.

cessariamente, na relação oralidade/escrita. Assim, o trabalho com a escrita deve ser fundamentado na língua de sinais (língua visual), uma vez que o desenvolvimento da escrita não é dependente do desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 1998). Assim, uma vez que a escrita não repete a história da fala, como aponta Vigotski (1998), o surdo não tem, necessariamente, que ser oralizado, mas deve fazer uso efetivo da língua(gem) para construir a escrita¹⁹.

Em suma, diante dos aspectos propostos para discussão, houve apresentação de um esquema (como demonstrado abaixo) que poderia arregimentar os principais pressupostos até então debatidos na disciplina, em relação à alfabetização e ao letramento de sujeitos surdos, tendo como “pano de fundo” a seguinte questão: “*então, como os surdos podem ser alfabetizados?*”. Assim, houve a sistematização da ideia de que o professor, no processo específico de alfabetização, deve associar, à palavra escrita apresentada, as imagens correspondentes (muitas vezes essas imagens já foram apropriadas²⁰ pelos sujeitos e continuarão a ser, diante de novas palavras), bem como o sinal em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), lembrando que a própria palavra escrita contém essa informação iconográfica que é um recurso muito importante na distinção visual das palavras (ex: SAPO, PAPO, PATO), nesse momento inicial do processo de apropriação da língua.

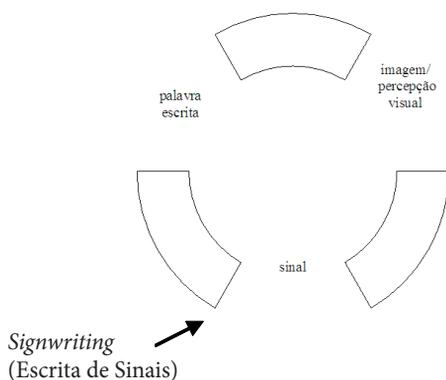
Nesse sentido, para os alunos já estava claro que esse tipo de atividade dizia respeito, estritamente, ao processo de alfabetização e que, no que se referia ao letramento, haveria a necessidade de uma contextualização anterior (aqui

19 Ver mais a esse respeito em Lins (2011b).

20 Apropriação é aqui concebida na perspectiva vygotskiana, segundo a qual os processos interpsicológicos e intrapsicológicos estão dialeticamente imbricados na constituição do sujeito (VIGOTSKI, 1998).

os gêneros textuais foram bastante discutidos²¹), em que uma temática (ou mais) significativa para a vida cotidiana dos aprendizes funcionasse como “fio condutor” de todo o processo de decodificação subsequente, onde várias palavras poderiam ser utilizadas (da “leitura de mundo” à “leitura da palavra”, como nos ensinou Paulo Freire, [1988]. Portanto, foi desenvolvido e apresentado seguinte quadro esquemático:

FIGURA I – Processo de apropriação da palavra escrita por surdos



- 21 Entre outras discussões, também a partir de indicações bibliográficas para as turmas, nesse âmbito, houve a distribuição de um quadro de gêneros a serem trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pela equipe do PEC – Formação Continuada/SP (ver <http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html>) e adaptado por mim, para as questões relativas à surdez, uma vez que no quadro havia menção às dimensões “linguagem oral” e “linguagem escrita”, assim como à “escuta e/ou leitura”. Discutimos, portanto, em sala, a respeito do que seria apropriado para crianças ouvintes e crianças surdas, naquela proposta. O mesmo ocorreu em relação a um quadro (também desenvolvido pelo PEC/SP) sobre os aspectos tipológicos dos gêneros e dos critérios de agrupamento relativos aos domínios sociais de comunicação (ex: discussão de problemas sociais controversos: *argumentar/* sustentação, refutação e negociação de tomada de posição), tomando os exemplos de gêneros orais e escritos que circulam socialmente. Há necessidade de um planejamento coletivo da escola nesse sentido, articulando “em progressão espiral” os conteúdos curriculares, nas palavras de Morin (2003).

Como se pode observar, trata-se de um “tripé” para a apropriação da palavra escrita pelo sujeito surdo: palavra - imagem/ percepção visual - sinal. Contudo, o papel bastante importante que a escrita de sinais (*signwriting*²²) representa, foi também item da pauta de discussão, nesse panorama. Apesar do reconhecimento da enorme relevância dessa língua, dada a estrutura de escolarização a que as crianças surdas estão submetidas, na maior parte das vezes - no Estado de São Paulo, nesse caso, lócus das práticas pedagógicas conhecidas pelos alunos do curso -, ainda não é realidade a presença de profissionais que tenham domínio dessa língua escrita, para articulá-la à LIBRAS e ao Português, de maneira efetiva, numa proposta de alfabetização. Assim, diante dessa “lacuna” (e de outras, muitas vezes), grande parte dos sujeitos surdos mostra ainda uma capacidade que “salta aos olhos” nesse processo de apropriação do Português²³.

De modo geral, conforme exposto, na disciplina em foco, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir sobre atividades propostas na área da alfabetização e letramento de sujeitos surdos, a partir também de questões mais amplas que envolviam os alunos ouvintes, e chegar à questão do surgimento do interesse pela leitura e pela escrita também. Através dos aportes teóricos, discutiram a questão dos significados afetivos nesses processos e o fato de que a leitura e a escrita dependem de condições reais de produção, ou seja, devem ser mais próximas das situações cotidianas, a partir da criação de um ambiente favorável e prazeroso para esse fim. Refletiram sobre o fato de que o que os sujeitos surdos (assim como os ouvintes) leem e escrevem depende, em grande medida, do

22 Para saber mais a respeito da escrita de sinais, ver, por exemplo: <http://www.escritadesinais.com.br>, <http://pt.wikipedia.org/wiki/SignWriting>, <http://www.signwriting.org>, os estudos de Dallan (2002), bem como seu artigo no presente trabalho.

23 Como exemplo, ver, a esse respeito, as histórias de constituição de sujeitos leitores surdos em Matos (2007).

acesso, do uso e da forma como vivenciam e vivenciaram esse contato, sendo a língua de sinais fundamental nesse processo. Assim, leitura e escrita necessitam intensamente de uma língua disponível, compartilhada com aquelas pessoas (surdas ou ouvintes) que são modelo de socialização, permitindo conhecer e partilhar histórias, experiências e conhecimento de mundo (BOTELHO, 2002; CALKINS, 1989).

2. A proposta prática a respeito do ensino-aprendizagem de Português para surdos e a avaliação formal das turmas

Além de uma discussão teórica a respeito das questões envolvidas, ocorrida durante todo o percurso da disciplina, houve a proposta de análise de textos redigidos por sujeitos surdos, retirados dos trabalhos de Góes (1995?), Góes e Gesueli (2001) e Pereira (2003)²⁴, por exemplo.

Nesse momento do curso, houve particular interesse de todas as turmas participantes pela construção inicial da escrita pela criança surda. O trabalho de Peixoto (2006) ganhou bastante destaque nas discussões em sala, pois a autora traz evidências substanciais, entre outras também relevantes, de que, em relação à apropriação da língua escrita, “qualquer criança, seja ela surda ou ouvinte, relaciona-se de forma ativa, construindo hipóteses sobre a realidade ao seu redor” (PEIXOTO, 2006, p. 7), além da exposição de muitos detalhes a respeito desse processo inicial. Vale lembrar que havia muita curiosidade dos alunos a respeito do que aproximaria ou não as crianças surdas das ouvintes, nesse processo inicial

24 Outras atividades foram feitas, tendo como base textos produzidos por alunos ouvintes também, ora evidenciando um modelo “tradicional” subjacente, ora trazendo textos produzidos em contextos diferentes (chamados “construtivistas”). Do mesmo modo, a autora apresentou às turmas outras sugestões de leitura nesse âmbito, *sites* relacionados e ideias para organização de atividades de alfabetização e letramento (o que era muito solicitado pelas turmas, a propósito), apresentadas em *slides*.

de alfabetização, sendo o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1991) o mais conhecido e mencionado por eles.

Do mesmo modo, foram propostas atividades de reflexão sobre coesão e coerência textuais, diante das particularidades da escrita de crianças alfabetizadas segundo o modelo “tradicional” e o modelo “construtivista”, a partir de excertos (textos escritos por surdos e por ouvintes) levados para a sala de aula.

Nesse momento do curso, foram apresentados aos alunos trechos da publicação do MEC/SEESP (BRASIL, 2004), intitulada *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*²⁵, a respeito de similaridades na escrita do Português de aprendizes estrangeiros ouvintes e surdos brasileiros (aprendizes de segunda língua). Segundo o referencial citado:

Cada conjunto de dados [...] foi produzido por um indivíduo que possui uma língua materna diferente, além de experiências com outras línguas não-maternas. Em vista de suas experiências linguísticas anteriores, sua produção textual apresenta características próprias. Além disso, certos aspectos da língua portuguesa são objeto de dificuldades recorrentes, como o uso do artigo, da preposição, do pretérito perfeito e imperfeito, da oposição *ser/estar*, além de propriedades como o gênero das palavras, a codificação gramatical de propriedades semânticas dos nomes (contáveis, não-contáveis, plurais, coletivos). Na aquisição da segunda língua, a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e ‘crie’ regras, recorrendo a sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem.

Cabe então indagar se há semelhanças no texto escrito por ouvintes e por surdos na aquisição de segunda língua. Como se pode observar nos exemplos citados, os textos de

25 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2011.

ouvintes que adquirem português como segunda língua apresentam níveis diversos (BRASIL, 2004, p. 120)

De modo geral, os alunos ficaram bastante impressionados diante dessa aproximação da aprendizagem da língua escrita pelos surdos e pelos estrangeiros ouvintes e mencionaram a importância de um maior conhecimento sobre os processos mais amplos também de aquisição da língua escrita por ouvintes, nesse caso o Português, o que diz respeito à *dimensão humana* de apropriação e não especificamente aos surdos. Muitos dos alunos, inclusive, disseram que não entendiam o motivo de os textos surdos serem tão mal avaliados pela escola, então, e serem concebidos como indícios de fragilidade cognitiva, muitas vezes, como estavam acostumados ainda a presenciar. Quando tal assunto veio à tona, foram retomadas as indicações bibliográficas que tinham sido feitas aos alunos, anteriormente: a obra de Sacks (1998) e de Sánchez (1990), destacando as implicações históricas sobre a discriminação, a ignorância e o preconceito envolvidos nesse âmbito.

Exemplos relativos à alfabetização voltada aos parâmetros ideográficos, como discute Góes ([1995?], quando menciona a possível incorporação da escrita como um sistema mais ideográfico que alfabético²⁶, também foram levados para a sala de aula, articulados às contribuições de Smith (2004) sobre a leitura, destacando o processo “entre os olhos e o cérebro”²⁷, em que o autor mostra que um leitor “mais experiente” se fixa para ler, nas palavras como um todo e não em letras ou sílabas. Nesse sentido, os alunos puderam perceber que há vários aspectos mais “gerais” sobre a apropriação da escrita e da leitura que devem ser conhecidos por quem pretende alfabetizar, sejam os sujeitos surdos ou não.

26 Ver mais detalhes em Lins (2011b).

27 Destaque ao capítulo 5 da obra de Smith (2004), intitulado “Between Eye and Brain”, assim como em *Word Identification* (cap. 8).

Diante desse contexto, em relação à avaliação formal dos alunos na referida disciplina, foi inicialmente apresentada uma proposta (em todas as turmas) que foi aceita, de imediato, uma vez que os alunos conceberam a importância da articulação teoria e prática, como argumentavam. Tratou-se da criação de uma “sequência didática”²⁸, em que diferentes grupos deveriam escolher um livro de literatura infantil e contemplar aspectos do letramento e da alfabetização, discutidos em sala, adequando tal sequência às diferentes turmas dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Além da apresentação das atividades propostas, previstas para o último encontro das turmas, os grupos deveriam descrever as etapas de desenvolvimento das referidas atividades e fazer uma sucinta fundamentação teórica e justificativa para as mesmas, indicando se estavam previstas para turmas apenas de surdos ou para classes de “inclusão”, entre outras.

Desde o primeiro dia de encontro, portanto, os alunos já tinham em mente os objetivos das discussões, também em função dessa proposta de trabalho prático e, em vários momentos, faziam menção a essa tarefa, pedindo exemplos ou relatando ideias que já estavam sendo configuradas pelos grupos, nesse sentido.

28 As chamadas Sequências Didáticas são consideradas como propostas de ensino intensivo por Pasquier e Dolz (1996), citados por Rojo (1996?). Como apontam os autores, as Sequências Didáticas devem focar os gêneros selecionados para o ensino num período específico do Ensino Fundamental, por exemplo, e estar articuladas ao conjunto do planejamento curricular anual e Projeto Político Pedagógico das escolas, como destacado pelas Vivências Educadoras do PEC – Formação Universitária (idem) – módulo 2 do material impresso, tema 4, unidade 4.3. (p. 126). Assim, esse material foi apresentado aos alunos e, como não havia a possibilidade do desenvolvimento de uma Sequência Didática nesses moldes, justificou-se o uso das atas (na comanda escrita às turmas), por se tratar apenas de um esboço do que seria tal proposta.

O chamado Decálogo para ensinar a escrever (PASQUIER e DOLZ, op.cit.) foi também divulgado na ocasião (elaborado pelo PEC – Formação Universitária: <http://www.pec.sp.gov.br>).

Os grupos reuniram-se também em sala de aula, para a discussão da criação acima referida, levando vários materiais que poderiam ser úteis a essa tarefa. Observou-se, nesse processo, que poucos materiais já existentes poderiam ser considerados apropriados, de acordo com a perspectiva teórica que estava sendo estudada. Esses materiais começavam a circular pelas salas, nesse momento, e a ser avaliados, num processo que pode ser considerado “espontâneo”. As turmas estavam bastante motivadas para o desenvolvimento dessas propostas, o que foi revelado pelos alunos, após a apresentação e a discussão destas pelos grupos, já na avaliação da disciplina. Aliás, muitos grupos se reuniram fora do espaço da sala de aula (o que não havia sido sugerido), pois desejaram um maior aprofundamento nas atividades que estavam desenvolvendo. Isso significou, em muitos casos, uma busca por ferramentas com base nas novas tecnologias para tais atividades criadas e apresentadas ou também ensaios de cenas teatrais, filmagens, etc.

De fato, é possível considerar que em todas as cidades houve um envolvimento muito maior do que o suposto. As atividades desenvolvidas, através das “sequências didáticas” ficaram muito atrativas visualmente, bem ancoradas teoricamente e ricas em relação à perspectiva do “alfabetizar letrando”. Os alunos também gostavam tanto das apresentações dos colegas que solicitavam os materiais para intercâmbio.

Assim, foi criado um *blog*²⁹, nessa época, para a divulgação desse trabalho que estava sendo desenvolvido de uma maneira que chamava a atenção dos alunos para a necessida-

29 O *blog ABC do Surdo* foi criado no domínio “MSN” (Windows Live), mas em março de 2010 passou “automaticamente” para o Wordpress. Como não foi possível fazer a transferência das atividades até esse período, o endereço do “MSN” foi desativado, estando no momento inativo. Há menção ao mesmo, em: <http://www.institutophala.com.br/links.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2012. Ver mais a respeito dos *blogs* na educação em Lins (2011a).

de alfabetização ligada ao letramento e mais: para o fato de que as crianças ouvintes poderiam também ser beneficiadas, em muitos sentidos, com o “aproveitamento” de várias ideias lançadas para o caso da alfabetização/ letramento de crianças surdas. Nesse espaço virtual, além das impressões docentes sobre as turmas, eram inseridas as atividades criadas por esses alunos (as autorizadas pelos mesmos e com menção de seus nomes, privilegiando o processo de autoria), além das dicas bibliográficas, *softwares*, etc., ligados à área. Esse *blog* era bastante acessado também por pessoas de outras localidades do Brasil e, muitas vezes, interessadas apenas nas questões relativas à surdez e/ou à alfabetização. Os alunos também passaram a visitar o espaço e a sugerir ideias ou deixar comentários ali, iniciando uma “rede” sobre esses temas aqui tratados que ia além do espaço de sala de aula.

Nesse percurso, ficou evidente a necessidade premente do resgate das práticas pedagógicas vivenciadas por grande parte desses alunos, para a articulação dos elementos teóricos que mais fizessem sentido e fossem, de fato, coerentes com suas expectativas. Esses alunos evidenciaram enorme preocupação e compromisso para com a educação de sujeitos surdos; ora mostrando indignação com várias situações tratadas, ora fazendo grande esforço em desenvolver alternativas para as mesmas. Pôde-se perceber, nesse percurso, que havia muito mais aspectos de *mobilização e engajamento* - muitas vezes pessoal apenas, diante de tantas dificuldades encontradas por esses sujeitos, ligadas às políticas públicas, nesse âmbito da alfabetização e letramento (também de crianças surdas) - do que se podia supor, não fosse o contato com essas diferentes turmas, ligadas a diversas escolas/ redes espalhadas pelo Estado. Isso possibilitou acreditar, entre outros aspectos, que o trabalho proposto foi muito válido, apesar das mazelas da educação que bem conhecemos. Em suma, foram conhecidas pessoas

comprometidas, profissionais muito empenhados, e que estiveram presentes, em vários sábados, durante todo o dia - já cansados da rotina semanal de trabalho - para aprender e se posicionar, ainda mais, política e eticamente com a causa surda, fazendo valer, verdadeiramente, o que Paulo Freire (1996) já apontava sobre o fato de que quem ensina, de repente, ainda aprende e pode se abrir para o mundo.

3. Referências Bibliográficas

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAGLIARI, G. M. (1991). **Produção de textos na alfabetização: coesão e coerência**. IEL/UNICAMP. Mimeo.

CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPOVILLA, F. Entrevista. Folha de S. Paulo, 6 mar. 2006. Entrevista da 2ª.

COSTA, D. A. F. **Linguística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos**. *Rev. Psicopedagogia*, v. 20, n. 62, p. 94- 106, 2003.

DALLAN, M. S. S. **Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de aquisição do português escrito por alunos surdos**. Monografia de conclusão de curso — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2002.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Revista Temática Digital**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1634>. Acesso em 13 de novembro de 2011.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GÓIS, A. MEC discute a volta do “vovô viu a uva”. **Folha de São Paulo**, 11 de fevereiro de 2006. Cotidiano.

GÓES, M.C.R. **A produção de textos por sujeitos surdos**: questões sobre a relação oralidade-escrita. Campinas: Unicamp, Grupo de Trabalho: Oralidade e escrita na prática da alfabetização, [1995?]. Mimeo.

_____; GESUELI, Z.M. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita**. [ca.2001]. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 16 de dezembro de 2003.

GONTIJO, C.M.M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I.V.G. **A coesão textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. I.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S.A.S. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi;Arte Escrita, 2001.

_____. Sobre a volta do vovô viu a uva. Folha de S. Paulo, 17 mar. 2006a. Tendências e Debates.

_____. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006b.

LEME, M.A.S.; OLIVEIRA, P.S.(orgs.). **Proximidade e distanciamento**: superando dicotomias. 1ª. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LINS, H.A.M. Os blogs, as novas tecnologias e as práticas pedagógicas: questões sócio-culturais, políticas e de formação docente. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011a. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/1598>. Acesso em 15 de fevereiro de 2012.

_____. Alfabetização e letramento (também digitais) de alunos surdos: possibilidades de intervenção. **Revista Texto Livre**, v. 4, n. 2, 2011b. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em 25 de fevereiro de 2012.

MATOS, H.A.V. Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo. **Educação Temática Digital**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1630>. Acesso em 13 de novembro de 2011.

_____. **Histórias de leitura**: a constituição do sujeito surdo como leitor. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/ 1876 – 1994). SP: Editora UNESP: CONPED, 2000. (Encyclopaedia).

OLIVEIRA, J. B. A. **Alfabetização**: de volta ao futuro. Folha de S. Paulo, 18 de fevereiro de 2006. Tendências/ Debates – O MEC acerta ao propor a revisão do processo de alfabetização no Brasil?

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. Cultura y Educación, Madrid, n.2, p.31-41, 1996.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**. Educação, surdez e inclusão social. Campinas, v. 26, n. 69, p. 113-280, maio/ago.2006.

PEREIRA, M.C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 47-55.

REILY, L. H. Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 11, p.55-63, novembro 2001.

ROJO, R.H.R. **Garantindo a todos o direito de aprender**: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no Ensino Básico. 1996? Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/garantindo_p37-58.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2012.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. SP: Companhia das Letras, 1998.

SANCHES, D. **História silenciosa**: como ensinar uma disciplina de conceitos abstratos e invisíveis às pessoas que têm na visão o principal sentido? **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 2, n. 17 de fevereiro de 2007.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2004. 2 v. il.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SMITH, F. **Understanding reading**. (6th ed.). Taylor & Francis e-Library. 2004. Disponível em: <http://books.google.com>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2011.

TATAGIBA, A. G. **Coesão e coerência nos textos produzidos pelos surdos**. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, n.1. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/compar3.php>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. SP: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

WEIZ, T. Não há método milagroso. **Folha de S. Paulo**, 18 fev. 2006a. Tendências/ Debates – O MEC acerta ao propor a revisão do processo de alfabetização no Brasil?

_____. Entrevista. Folha de S. Paulo, 06 mar. 2006b. Entrevista da 2ª.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ensino de português para alunos surdos: experiência na rede regular de ensino de Campinas

Nelma Cristina de Carvalho Francisco¹

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (Guimarães Rosa, 1956)

1. Introdução

Como professora de pós graduação do curso Libras e educação de surdos da Instituição ATUALIZE Pós Graduação, leciono as disciplinas “Surdez, Ensino Fundamental e Médio, Ética e Teorias da Tradução” e “Ensino e Aprendizagem de Português para Surdos”, e é nesta última disciplina que relato uma experiência de ensino de Português para aluno surdos, que detalharei a seguir. Tal vivência aqui trazida tem como objetivo principal a divulgação e compartilhamento de possibilidades de novas práticas pedagógicas

¹ Desde 2008, sou a professora de Português como segunda língua para os surdos. Minha formação é em Pedagogia. Sou fluente em LIBRAS. Para essas aulas, conto com a participação de Instrutor Surdo. Neste relato apresento uma experiência ocorrida no ano de 2010.

com alunos surdos e foi levada para discussão com algumas turmas do referido curso de Pós-Graduação.

Essa atividade foi realizada em uma escola pública em que trabalho, na periferia de Campinas/SP, a EMEF “Júlio de Mesquita Filho”. Faço parte do projeto Escola Bilíngue que tem duas línguas de instrução: o português e a língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Sou professora de Português como segunda língua para um grupo de adolescentes surdos. Esse projeto se propõe à inclusão de alunos surdos no ensino regular, como prevê o Decreto 5626, de 2005:

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

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

II - escolas Bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 72)

Tal projeto teve início em 2008, quando a equipe gestora da escola acolheu a proposta da Coordenação de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação, para implementação da Escola Bilíngue. Passariam a fazer parte da equipe escolar profissionais especializados na inclusão de alunos surdos, como: instrutor surdo, intérprete e professores bilíngues, além da assessoria da Profa. Dra. Cristina Lacerda, docente da UFSCAR e pesquisadora da área da surdez.

Começamos com a matrícula de um único aluno surdo. Depois, chegaram mais dois e na metade do ano estávamos

com um grupo de quinze adolescentes surdos, vindos de diferentes regiões da cidade. Em 2008, da equipe especializada prometida, a escola contava apenas comigo (professora de Português como segunda língua para os surdos).

A chegada dos alunos surdos gerou muita movimentação na escola. Foram bem recebidos pelos outros alunos; a diferença na forma de comunicação nem parecia ser uma barreira. A autoestima dos alunos surdos crescia e isso fez com que eles tivessem muito ânimo para frequentar essa escola regular.

Para muitos dos alunos surdos, essa era a primeira possibilidade de frequentar uma escola regular, onde pudessem entender os conteúdos e ter uma interlocução com diversos sujeitos da escola, pois havia muitos surdos e pessoas que dominavam LIBRAS. Mesmo aqueles que haviam sido matriculados em escola regular anteriormente não tiveram uma via de comunicação efetiva com os colegas ouvintes. A maioria deles não tinha professores usuários de LIBRAS e nem intérpretes, fato que fazia com que ficassem isolados nos cantos da sala, conforme seus relatos. A única alternativa que lhes restava era copiar tudo o que os professores escreviam na lousa.

Além disso, podiam fazer mais ou menos o que queriam, pois, com a falta de uma língua partilhada, professores, funcionários e direção da escola, quando não entendiam ou não conseguiam fazer com que o aluno surdo compreendesse o que estava sendo dito, deixavam-no agir da forma como queriam ou podiam.

Esse panorama também foi verificado na EMEF “Julio de Mesquita Filho”. O fato de muitos alunos terem frequentado escolas regulares sem a presença de profissionais especializados em LIBRAS, agregado ao fato de muitos alunos não terem frequentado escola, fez com que essa chegada não fosse simples. Compreender, por exemplo, que o espaço

escolar é organizado através de regras foi um primeiro passo árduo e longo.

Como exemplo, até hoje a regra de uso obrigatório do uniforme escolar que é cedido pela Prefeitura de Campinas - e que já faz parte da rotina diária dos alunos ouvintes da escola - ainda gera dificuldades para os alunos surdos.

Isso pode ser explicado pelo fato de os alunos surdos residirem em bairros distantes da escola, fazendo com que utilizem transporte coletivo para se deslocarem até o centro da cidade, para poderem embarcar em ônibus fretado cedido pela Prefeitura até a escola. Assim, muitos não querem passar pela cidade com o uniforme. Querem desfilar suas roupas novas, gel no cabelo, maquiagem.

Esse fato ainda tem sido discutido na escola, pois os ouvintes querem que os surdos tenham as mesmas regras, e os surdos se veem no direito de não cumprir isso.

Embora existam tais dificuldades, o fato imprescindível é que agora eles têm oportunidade de discutir essas questões ou outros assuntos, porque fazem parte de um espaço coletivo que tem a LIBRAS como língua de instrução e que considera essa língua tão importante quanto a língua portuguesa.

Outro agravante importante foi o fato de muitos alunos surdos chegarem até a escola sem domínio e/ou fluência na LIBRAS, o que ampliava a barreira da compreensão linguística.

Sem a língua majoritária do nosso país, esses alunos acabavam tendo fragmentos da realidade e, por isso, uma leitura de mundo feita através “das sombras”. Mesmo depois, quando foram adquirindo propriedade sobre a língua, já havia algo construído e estabelecido por eles, essa mudança foi acontecendo de forma lenta, pois tiveram que ir quebrando paradigmas que se formaram ao longo de suas vidas.

2. Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos

Desde 2009, os alunos surdos frequentam salas regulares, na EMEF “Julio de Mesquita Filho”, com a presença de intérpretes em todas as disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa, que para eles é considerada segunda língua. Quase quatro anos se passaram desde que esse Projeto de Escola Bilíngue se iniciou. Temos notado que a maioria dos alunos está entendendo o que é fazer parte de um grupo. Eles têm ampliado seus conhecimentos e também seu vocabulário, tanto em LIBRAS como no entendimento do português na modalidade escrita.

Isso é possível ser confirmado atualmente, porque nessa proposta, os adolescentes são acompanhados por intérpretes de língua de sinais em salas de aula regulares, para terem acesso aos diversos conteúdos acadêmicos (os mesmos ensinados a alunos ouvintes) e para aprendê-los. As aulas de Português são ministradas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com o objetivo de favorecer o letramento em português escrito desses alunos. Esta forma de ensino é preconizada por pesquisadores da área da surdez:

Tomando em consideração os resultados acadêmicos alcançados por alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, torna-se premente uma intervenção neste campo visando propiciar uma aprendizagem dos conteúdos escolares que sejam consistentes para eles, tornando-os capazes de ler e escrever a língua Portuguesa de maneira autônoma ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, abordar o ensino do Português como segunda língua para os sujeitos surdos é de suma importância e tem sido defendido por vários autores preocupados com esta realidade (LODI, 2004; PEREIRA, 2005 apud CARVALHO; LACERDA, 2010, p.234).

Na referida escola são ministradas seis aulas semanais, de acordo com a grade curricular. As aulas de Português ocorrem com alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental II, com foco na leitura e na escrita.

Nessas aulas, os participantes foram dezenove adolescentes, no ano de 2010, com idades que variaram entre 11 a 19 anos, sendo que cinco desses alunos cursavam o sexto ano, sete frequentavam o sétimo ano e seis frequentavam o oitavo ano do Ensino Fundamental. Os grupos são heterogêneos, e alunos de sexto ano podem ter aula com alunos de nono ano ou qualquer outro. As aulas independem da classe de que advém o aluno.

Desse total, sete eram do sexo masculino e doze, do sexo feminino. Os alunos apresentavam perdas auditivas que variavam de moderada a profunda, havendo predomínio de perda profunda bilateral.

Apenas três jovens do grupo eram oralizados, mas, ainda assim, faziam um uso restrito do português oral. Os outros dezesseis adolescentes não utilizavam o Português oral; todos eram usuários da Língua Brasileira de Sinais, com maior ou menor domínio, dependendo do tempo de exposição à LIBRAS e do interesse e da disponibilidade de familiares no uso da Língua de Sinais no ambiente doméstico.

Alguns desses alunos chegaram à escola com certo domínio de LIBRAS, aprendida em instituições de atendimento educacional e clínico que frequentavam. Outros alunos apresentavam apenas sinais caseiros.

Destacamos, porém, que o uso e o vocabulário em LIBRAS se ampliaram rapidamente com a frequência a essa escola e com o contato com um número maior de alunos e instrutores surdos.

Cabe lembrar que muitos desses alunos, anteriormente à experiência aqui descrita, frequentaram escolas especiais;

outros frequentaram escola regular, como já mencionado; contudo, sem uma estrutura adequada de educação bilíngue, o que implicou a repetência de várias séries escolares para seis deles, resultando em significativo atraso escolar. Tal fato é comum entre alunos surdos, como refere Sacks:

Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta – série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos [...]. (SACKS, 1990, p.45, apud QUADROS, 1997, p. 22).

Tal atraso escolar ocorre não por questões cognitivas desses alunos, mas pela dificuldade da escola em atender às suas necessidades, como referem Lacerda e Góes:

A escola não pode ser vista como um mero lugar de construção de conhecimentos sistematizados, do qual o surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes. O gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz; afeta sua formação como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz para si como cidadão. (LACERDA e GÓES, 2000, p. 7)

Portanto, no início desse trabalho fomos desenvolvendo atividades para melhorar a autoestima e os conhecimentos acadêmicos. As atividades eram discutidas e desenvolvidas juntamente com a assessora, Profa. Dra. Cristina Lacerda, em reuniões quinzenais para esse fim.

Focalizamos a ampliação do uso da LIBRAS, tanto no que diz respeito ao conhecimento léxico, como no que se refere ao uso de diversos gêneros discursivos. Tais aspectos

foram considerados fundamentais para alcançar o letramento em português desses alunos.

Assim, o trabalho realizado procura discutir aspectos da estrutura linguística do português, ao mesmo tempo envolvendo leituras e escrituras de textos que se voltassem para os “centros de interesse” dos alunos surdos.

É importante ressaltar que muitos enfrentaram durante suas vidas um certo isolamento social e de conhecimento de fatos da vida cotidiana, justamente por contarem com um desenvolvimento restrito de LIBRAS ou com um número restrito de interlocutores nessa língua. Desse modo, conceitos há muito conhecidos por jovens ouvintes, oportunizados por suas experiências sociais, eram inéditos para os jovens surdos e a precisavam ser trabalhados para que a interpretação e compreensão de textos fossem possíveis.

Além disso, as aulas de Português foram preparadas com riqueza de materiais visuais, no que se refere tanto a conteúdos linguísticos quanto aos aspectos conceituais para oferecer uma pedagogia visual. Nesse sentido, Campello (2008, p. 149) defende a visualidade para o indivíduo surdo: “É fundamental usar todos os signos visuais para explicitar todos os significados de cada elemento gramatical da língua distinta da língua de sinais brasileira”.

Com esse cenário, detalharei uma experiência sobre a leitura do Conto “Elefantes”, de Marcelo Coelho, (2002) e seu trabalho multidisciplinar. Esse livro foi fornecido às escolas pelo Ministério da Educação/Biblioteca da Escola.

Nessa perspectiva, como pretendia que meus alunos tivessem mais autonomia na leitura, levei-os até a biblioteca da escola e escolhemos um livro de contos. Tomamos emprestado um livro para cada aluno e escolhemos o texto em questão. Tive uma forte influência na escolha do conto, pois trata da iniciação, na escola, de Marcelo Coelho, o autor. Este

era um tema que eu pretendia discutir com os alunos. Eles se interessaram muito pela leitura, pois foram se identificando com alguns episódios do livro.

Inicialmente, cada aluno fez uma leitura “silenciosa” do livro. Em seguida, fizemos a leitura do conto inteiro, traduzindo-o do português para LIBRAS, contando com a atuação da Instrutora Surda. Foi bem interessante, pois os alunos acharam a história bastante divertida.

Também fizemos a leitura com a voz da professora e com uma intérprete traduzindo para LIBRAS. Essa parte foi gravada e transformou-se em um DVD que demos de presente para o autor Marcelo Coelho, no dia em que ele foi à escola conhecer os alunos e ser entrevistado por eles. Esse DVD está disponível na nossa escola e poderá ser utilizado por outros alunos, usuários de LIBRAS.

A partir da leitura do conto, os alunos acabaram se remetendo às suas histórias de vida, lembrando como haviam entrado na escola. Lembraram acontecimentos semelhantes aos descritos pelo autor, como as vezes em que haviam feito xixi na roupa. Foi um momento muito rico e divertido.

Trabalhar com os surdos o português, como segunda língua, tendo como base a Língua de Sinais, é imprescindível, como afirmam Carvalho e Lacerda:

Vale esclarecer que para o acesso ao Português escrito, em uma proposta educacional Bilíngue, este deve ser contextualizado a partir da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), já que esta é a língua de domínio destas crianças e aquela que pode melhor mediar a construção de novos conhecimentos. Além disso, o ensino da língua portuguesa a alunos surdos precisa ser pensado a partir das peculiaridades deste grupo (CARVALHO; LACERDA, 2011, p. 234).

Dividimos o conto em 17 partes, e os alunos o ilustraram de acordo com o que estava escrito. Alguns deles se

empenharam muito e disseram que seria muito interessante se o livro fosse editado.

Com o texto em mãos, os alunos recebiam uma parte do livro que previamente havíamos “recortado” e faziam a leitura silenciosa. O texto era colocado na lousa e fazíamos a marcação das palavras que eles conheciam. Tentávamos tirar deles a interpretação em LIBRAS, depois fazíamos a leitura em língua de sinais. Na maioria das vezes, a leitura era feita com a Instrutora Surda. Algumas vezes também fazíamos perguntas acerca do texto, para serem respondidas no caderno.

Com esses excertos em mãos, íamos inserindo alguns conceitos da língua portuguesa, como: pontuação, travessão, significado das palavras. Na maioria das vezes, procurávamos fazer um paralelo com a língua de sinais.

O relato foi feito na oficina de LIBRAS e filmado. Essa atividade partiu da Instrutora Surda, que propôs que os alunos fizessem o relato da história. Os relatos foram gravados e depois foi escolhido um deles para compor o DVD “Elefantes “ em LIBRAS.

Paralelamente a isso, realizamos pesquisas sobre os elefantes, buscando informações sobre onde viviam, o que comiam, peso, jeito de viver, nascer, etc. Usamos a internet para fazer as pesquisas. Algumas eram feitas pela professora e outras, pelos alunos. Um dos episódios interessantes foi a pesquisa sobre o nascimento dos elefantes. Todos ficaram admirados, começando pela gestação, que dura muito mais do que a dos humanos, ou seja, de 20 a 22 meses. Além disso, eles pesquisaram no YOU TUBE um vídeo que mostrava a hora do nascimento de um elefantinho. Todos ficaram muito chocados com a quantidade de líquido que a mãe elefante perdia e com a forma como o elefantinho caía para fora da barriga da mãe.

Com todas as pesquisas prontas, passamos para a elaboração de uma exposição em Power Point: os alunos foram produzindo, pesquisando imagens e elaborando as frases dos *slides*.

Em pesquisa na internet, conseguimos o *e-mail* do autor Marcelo Coelho e entramos em contato, relatamos o trabalho que estávamos desenvolvendo e o convidamos para ir até a escola. Preparamos uma apresentação para o autor, mas, anteriormente, os alunos a apresentaram aos pais em reunião, a fim de se familiarizarem com essa atividade. Era a primeira vez que apresentavam um trabalho em público, por isso ficaram eufóricos e se sentiram muito importantes, pois expressaram para os pais informações que muitos destes ainda não conheciam. Percebemos que esse assunto havia sido levado para casa, pois houve relato dos pais acerca desse tema, na reunião.

Outro momento importante foi a elaboração das perguntas para a entrevista com o autor. Fizemos uma roda e íamos juntos pensando em que tipo de perguntas faríamos. Concomitante à “fala” deles, íamos digitando as perguntas no computador; depois cada aluno levou as questões para casa para poderem estudar a leitura e se apresentar no dia da visita do autor. Foi um movimento muito emocionante, pois os alunos pegavam as folhas e iam tentando ler. Nesse momento, tivemos a colaboração dos intérpretes.

Os alunos queriam fazer um lanche para o autor e ficaram preocupados em saber o que ele gostava de comer. Fizemos uma pequena reunião, em que foi decidido que cada um daria cinco reais e faríamos um cachorro- quente, bolo e levaríamos refrigerante. Conversamos com uma das funcionárias da escola, que se prontificou a fazer os bolos; portanto, tínhamos apenas que comprar os ingredientes. Numa das oficinas de LIBRAS que antecederam a visita do autor, fomos ao supermercado com uma listinha na mão

e 45 reais. Essa atividade foi muito rica, pois eles foram responsáveis por pesquisar o preço dos produtos e quais as quantidades que poderiam levar. Por vezes, eu encontrava os alunos nos corredores do supermercado, fazendo contas. Essa atividade propiciou o raciocínio matemático, a leitura e a escrita, além do exercício de autonomia.

Outro fato muito interessante nesse processo foi a organização da limpeza da sala. Uma semana antes da visita de Marcelo, uma das alunas do sétimo ano bateu à minha porta com uma listinha na mão, marcando o nome de quem iria ajudar na limpeza da sala. Fiquei admirada, pois eles não pediram nenhum auxílio, nem para a professora, nem para a instrutora; foram totalmente independentes.

O encontro com o autor foi muito interessante. Os alunos estavam numa grande expectativa. Já haviam arrumado a sala; então, fizemos um círculo e deixamos uma cadeira num lugar central para o autor e iniciamos a nossa entrevista com ele. Nesse dia, a TV local também esteve na escola e fez entrevistas com todos nós (alunos, autor, professor e equipe gestora). O autor também deu alguns livros de sua autoria para os alunos. Estes ficaram muito interessados com as leituras e gratos pelo presente.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Julio de Mesquita Filho”, há uma semana de prova, trimestralmente, para todos os alunos do sexto ao nono ano. Usei o texto *Elefantes* para elaborar a prova. Interessante foi que, mesmo passado um mês após o término do trabalho com o livro, a grande maioria dos alunos se lembrava em detalhes da história e de como trabalhamos. Também pude perceber que a produção escrita desses alunos teve um avanço bastante significativo.

3. Considerações Finais

Os alunos da pós-graduação compreendem a relevância de um trabalho contextualizado e de interesse dos alunos surdos. Pode compartilhar com eles a importância da “materialização” do autor para a vida dos alunos surdos, pois foi a primeira vez que vi a maioria deles muito empolgada em relação à escrita e com a possibilidade de ver com os próprios olhos um autor de verdade.

Propus como avaliação desta disciplina na pós graduação que os alunos elaborassem uma atividade contextualizada de ensino de português para alunos surdos e compartilhassem com os colegas na sala de aula. Nessa atividade de compartilhar, pude observar que há enriquecimento desses professores em estratégias para trabalhar em sala de aula com seus alunos.

Dessa forma, conseguimos conciliar a teoria e a prática, refletindo sobre os textos estudados e propondo atividades mais interessantes ou motivadoras.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2003.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GÓES, M.C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

LACERDA, C.B.F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 196f. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa FAPESP, 2000. Proc. 98/02861-1.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara,SP: Junqueira e Marin, 2011.

Educação Infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico

Neiva de Aquino Albres ¹

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

(Lev Seminovich Vygotsky)

1. Introdução

A história da educação dos surdos foi construída embasada em diferentes propostas, dentre elas o Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, construídas em distintos períodos, todavia todas ainda vigentes em diferentes lugares do País.

A Escola Especial Para Surdos, aqui pesquisada e localizada em um estado da região Centro-Oeste do Brasil, assumiu essas propostas como sendo suas em diferentes momentos históricos, mas, apesar de a proposta bilíngue ser vislumbrada na década de 90 pela escola, a fundamentação do oralismo permaneceu em vigor, e os dados dessa realidade constituída até então eram revelados nos relatórios pedagógicos e de estudos de casos, realizados pela equipe da escola

1 Doutoranda em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

(fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, coordenação pedagógica, professor regente de sala, intérprete e instrutor surdo). A cultura escolar de “encaixar” a criança em uma fase de desenvolvimento de linguagem ou psicológica é predominante, como se todas as crianças tivessem aquisições idênticas em patamares preestabelecidos. Nesse sentido, o mais agravante é ter como parâmetro o desenvolvimento da criança ouvinte, identificando geralmente o “atraso” e as “inadequações” da criança surda.

Sampaio (1998), apesar de não ter pesquisado educação especial, analisou documentos e relatórios escritos por professores e verificou que a rede de serviços públicos, de forma geral, atesta fragilidade e arbitrariedade no atendimento aos alunos, reforça seus mecanismos de discriminação. Flagrou nesses relatórios o currículo em ação e desvelou o estigma que pesa sobre os alunos e sobre o trabalho da escola. Assim, para a autora, o relatório pedagógico:

É uma proposta contra os alunos e fundamentada numa segura previsão de fracasso – dos alunos e da escola. É muito difícil para a escola entender e destrinçar essas situações do cotidiano, por falta de condições adequadas de trabalho e por conta da formação de seus profissionais; e, também, pela própria montagem do currículo, apoiada na organização das atividades diárias, numa ordem de funcionamento da cultura de discriminação da clientela, considerada sem condições de ascender a um patamar mais alto e dominar o conhecimento escolar (SAMPAIO, 1998, p. 165).

Geralmente, os relatórios, não apresentavam os pontos específicos de defasagem e os dispositivos desenvolvidos para sanar as dificuldades observadas no aluno. Proporcionando equívocos nas documentações da escola sobre os alunos, esses documentos revelavam as falhas na avaliação pedagógica, o que acabava por conduzir a erros de interpretação da condição dos alunos.

A Escola Especial Para Surdos, considerada referência no diagnóstico e em aspectos educacionais relativos à pessoa surda, decidiu que não poderia continuar com seus relatórios em condições apenas de textos descritivos, sem reflexão e proposição de uma educação mais adequada aos surdos.

No âmbito da vida dos alunos surdos, é notório o fato de que os procedimentos de avaliação podem gerar situações extremamente inadequadas, pois a classificação ou a rotulação desse grupo não levou, historicamente, a uma proposta educacional relevante, apenas contribuiu para sua exclusão do processo educacional. Consequentemente, um profissional que tenha acesso à pasta pedagógica do aluno poderá construir preconceitos pelo que está registrado (SKLIAR, 2000). Diante desse quadro, a Escola Especial Para Surdos construiu um espaço de formação continuada para seus profissionais, o *Programa de Estudo e Aperfeiçoamento da Proposta Bilíngue*. Havia um profissional da equipe pedagógica com a função de subsidiar os coordenadores pedagógicos e os fonoaudiólogos da escola e de coordenar os grupos de estudos. Eram, no total, seis grupos de estudo: 1 – Professores da Educação Infantil e Sala de recursos, 2 – Professores do Ensino Fundamental, 3 – Equipe pedagógica, 4 – Equipe de avaliação, 5 – Instrutores de Libras, e 6 – Professores da Educação de Jovens e Adultos. Todos os grupos se reuniam, geralmente, uma vez por semana. Os professores também participavam de curso de Libras, ministrado por professor surdo na própria escola, uma vez por semana.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação de alunos surdos. Para esse fim, baseamo-nos nos textos de Lev Semionovich Vygotsky e tomamos como objeto de análise a formação continuada de professores da Educação Infantil na referida instituição e, como dados para tal investigação, os relatórios pedagógicos sobre os alu-

nos surdos. Dessa forma, trata-se da interface entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico.

2. Fundamentação teórica

Para Sacks (1998), crianças que não têm oportunidade de desenvolvimento de linguagem podem vir a adquirir uma incapacidade intelectual e linguística. Só se referem ao objeto do meio imediato, não formulam hipóteses e são restritas ao perceptivo. E, mesmo para as crianças para as quais é oportunizada uma comunicação falha, pode ocorrer constrição intelectual, timidez e passividade. Portanto, muitas das dificuldades das crianças surdas são decorrentes da não aquisição de linguagem em um período importante. Elas desenvolvem assim deficiências secundárias, que podem ser muitas vezes superadas pela introdução delas na significação por meio de uma língua de sinais.

Lacerda (2004, p. 68) considera que mesmo crianças surdas com significativo atraso de linguagem podem desenvolver a narrativa se lhes forem oferecidos espaços adequados para este desenvolvimento, nos quais “a língua de sinais é tomada como o *locus* privilegiado para a construção dos processos de significação das atividades e das situações vivenciadas por elas”.

Na perspectiva histórico-cultural, a visão de avaliação mediadora² aproxima-se do postulado de Zona do Desenvolvimento Proximal³ (VYGOTSKY, 1998a). Assim, o objetivo é a *superção*, não apenas a *identificação* da dificuldade.

2 Avaliação mediadora é uma forma de acompanhar a construção do conhecimento do aluno; a ação pedagógica é avaliativa e parte de todo o processo de ensino, composto por atividades diversificadas, com o objetivo de constatar se alguma etapa deixou de ser vencida por um ou outro aluno.

3 Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre aquilo que o aprendiz faz sozinho e o que é capaz de fazer com a ajuda de um adulto (VYGOTSKY, 1998b).

Vygotsky (1998a) considera que a linguagem tem um papel primordial na aprendizagem. Assim, conforme Rego (2002, p. 23): “O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente por que é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura”.

Mas o processo de avaliação na educação especial, como apontado por diversos autores (ANACHE, 2003, 2009; SÁ, 2011; SKLIAR, 2000), embasava-se em perspectivas positivistas; todavia estas se mostraram insuficientes para a compreensão do sujeito. Elas se limitavam às generalizações apoiadas na descrição dos fenômenos, e a ausência de articulação (nexos) entre os diversos fatores determinantes tornava-as frágeis frente aos critérios rígidos e estabelecidos pela própria abordagem.

Assim, distanciamos-nos de uma perspectiva positivista e, com base em alguns princípios das proposições de Vygotsky (1998b) sobre o método para estudar as funções psicológicas superiores, consideramos que, quando se trata de processos de aprendizagem, é muito difícil estandardizarmos resultados, já que esses processos são uma dimensão da subjetividade.

Vygotsky (1998b), ao refletir sobre “problemas de método”, considera que o pesquisador deve ter como foco o estudo de processos e não de produtos, valorizando o fator histórico, o percurso das mudanças dos fatos; considera ainda que se deve trabalhar com a explicação dinâmico-causal, ao invés da simples descrição do produto.

Quando Vygotsky postulou que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças e afirmou a importância dos aspectos sociais da aprendizagem, deixou claro que é necessário considerar não apenas “a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema” (DANIELS, 1994, p.12).

Nessa perspectiva, o professor deve considerar o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, o que implica em compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear do externo para o interno. Precisa estar atento, principalmente, para o fato de que a produção de conhecimento inclui um complexo sistema desenvolvido também por meio de nossas práticas pedagógicas, nas quais, neste caso, a criança surda está imersa.

3. Metodologia

Esta pesquisa, em um primeiro momento, limitou-se à análise dos relatórios das pastas pedagógicas de alunos surdos da Escola Especial Para Surdos. Utilizamos a técnica de análise documental. Consideramos que esses relatórios são documentos que trazem informações sobre o ensino e a avaliação das crianças surdas.

Em um segundo momento, participamos da formação do grupo de estudo semanal dos profissionais dessa instituição, na função de coordenação do grupo, durante três anos. Nesse período, ocorreu a construção, em conjunto com os profissionais, de uma reflexão acerca do ensino para surdos, em uma perspectiva bilíngue, e das estratégias de avaliação, como a utilização da videografia, o roteiro de produção do relatório implementado, conforme as leituras dos textos de pesquisadores da área, propiciando, cada vez mais, conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança surda.

Empreendemos, ao final do terceiro ano, a análise da produção dos relatórios desde o primeiro ano do grupo de estudo, com o intuito de compará-los com os que antecederam o grupo de estudo.

Nessa escola, geralmente funcionavam duas turmas de estimulação essencial, duas turmas de Educação Infantil - Nível 1, duas turmas de Educação Infantil - Nível 2 e três

turmas de Educação Infantil - Nível 3 (uma sala matutino e outra no vespertino). Cada sala tinha entre 5 e 7 alunos, sendo atendidos em média 60 alunos por ano. Os relatórios eram produzidos semestralmente.

Para maior compreensão da dinâmica de formação continuada dos professores, descrevemos a dinâmica do grupo de estudo, os textos lidos e analisamos os relatórios.

4. Análise dos dados

A Escola Especial Para Surdos construiu um espaço de formação continuada para os seus profissionais, que ocorria uma vez por semana. Com o acúmulo teórico e de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, durante os três anos do grupo de estudo, os envolvidos puderam construir uma dinâmica diferenciada de intervenção pedagógica e de produção de relatórios pedagógicos. Percebemos que todo o trabalho transformou, principalmente, três relatórios que pertencem à pasta pedagógica dos alunos da Sala de Recursos da Educação Infantil matriculados nessa escola. São eles: a) registro do estudo de caso, b) relatório de acompanhamento e orientação ao Centro de Educação Infantil- CEI e CEInf – caso ao aluno surdo tivesse dupla matrícula, c) relatório pedagógico semestral (trabalho desenvolvido na Escola Especial para Surdos), finalizando com a reflexão sobre o papel da formação continuada.

Durante esse período, os professores de Educação Infantil puderam estudar a partir de pesquisas que tinham como foco a educação de surdos e a aquisição da linguagem. Foram usadas estratégias de leitura prévia e discussão no momento do trabalho em grupo, assim como leitura prévia em duplas ou individualmente. Os professores ficavam responsáveis pela exposição de parte de um texto, pela construção de um mapa conceitual coletivo. Perguntas sobre os

textos eram distribuídas no grupo para serem debatidas no dia, era feito também o estudo do desenvolvimento de cada aluno, analisando e identificando, em seus comportamentos e expressões, os conceitos teóricos estudados por meio de vídeo-gravação, que era apresentada ao grupo de estudo. Em síntese, foram estudados os seguintes textos/temas:

Leituras realizadas em grupo de estudo dos professores no primeiro ano:

FELIPE, T. A. Por uma proposta de educação bilíngue. Espaço informativo técnico científico do INES — INES, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, jul./dez. 1990. (15-03).

ALBRES, N. A. Problematizando as concepções metodológicas de ensino de língua escrita na educação de surdos. UNIDERP, 2001. (16-03 e 01-04).

Discussão sobre a função dos instrutores surdos na sala de aula (22-04):

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 1. (06-05).

Reunião com os pais (08-05 e 09-05).

Começa a oficina de Libras com as crianças (03-06).

QUADROS, R. M. Bilinguismo. In: _____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 1. (03-06 e 10-6).

QUADROS, R. M. Língua de Sinais. In: _____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 2. (17-06 e 24-06).

QUADROS, R. M. Aquisição da linguagem. In: _____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 3 (01-07 e 04-08).

Discussão sobre relatório pedagógico e relatório de visita ao CEINF (01-07).

Apresentação dos vídeos de atividades em sala de aula e discussão para produção dos relatórios (12-08).

Palestra com a psicóloga da escola sobre Ética profissional (02-09).

QUADROS, R. M. Aquisição de L2. In: _____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 3. (09-09).

QUADROS, R. M. Considerações finais. In: _____. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Capítulo 4. (16-09).

Sistematização dos principais conceitos (Comunicação total, bilinguismo, abordagem sociointeracionista, consciência e ideologia, pensamento e linguagem, aquisição de linguagem e desenvolvimento cognitivo, formação de conceitos, desenvolvimento e aprendizagem, brincadeira). (22-09, 18-11 e 22-11).

Estudos de caso (06-12).

Leituras realizadas em grupo de estudo dos professores no segundo ano:

VYGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento: In: _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (24-02 e 10-03).

VYGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento: In: _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 70-74. (17-03).

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 2001. p.119-142. (24-03).

SILVA, D. N. H. Desenvolvimento humano e linguagem: examinando questões sobre o sujeito. In: _____. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002. Capítulo 1. (31-03, 02-04 e 07-04).

Palestra com a Psicóloga sobre abordagens da psicologia “A importância da afetividade na construção da subjetividade na criança: visão psicanalítica”. (08-04).

SILVA, D. N. H. O papel da atividade do brincar no desenvolvimento da criança In: _____. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002. Capítulo 2. (05-05).

Reunião com os professores dos CEINFs (12-05).

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. Como é ser surdo? In: _____. Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Capítulo 2. (04-06).

MARANGON, C. Você tem o hábito de estudar? In: Revista Nova Escola, ano XVIII. Edição 159, jan/fev 2003, p. 54-56.

SILVA, D. N. H. Uso do brinquedo e sua transgressão pelo imaginário. In: _____. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002. Capítulo 4. (16-06).

SILVA, T. S. A.; ENDRISSE, M. O conhecimento construído com as mãos: uma experiência de educação infantil para crianças surdas em Maringá. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 10, p. 70-73, 1998. (16-06).

CONTARATO, A. L. Aquisição da língua portuguesa por crianças surdas. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.?, p. 60-62, 1997. (16-06).

SILVA, D. N. H. Os papéis e a linguagem: modos de composição do brincar. In: _____. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002. Capítulo 5. (23-06).

Apresentação dos vídeos de atividades em sala de aula e discussão para produção dos relatórios (01-09 e 15-9).

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. (22-09).

SKLIAR, C. B.; LUNARDI, M. L. Estudos surdos e estudos culturais: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. (06-10).

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. (13-10).

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84. (27-10).

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração da narrativa. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. (10-11).

FRIÃES, H. M.; PEREIRA, M. C. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. (17-11).

Leituras realizadas em grupo de estudo dos professores no terceiro ano:

VYGOTSKI, L. S. A. Obras escogidas. Fundamentos de Defectologia. Tomo V. Traducción: Julio Guillermo Blank. Inpresno en Madrid - Espanha: Visor Dias, 1997. Edición em língua castelhana. (13-02 até 05-04).

Documentário Viagem da mente – GNT (12-04).

Discussão sobre “passar a frequentar o mundo dos significados” (12-04).

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração narrativa em Língua de Sinais. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. (19-04).

LACERDA, C. B. F.; MONTEIRO, M. I. B. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. (Org.). Tempo de fonoaudiologia III. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 25-42. (26-04).

Discussão sobre o relatório pedagógico (03-05).

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (10-5, 17-05).

SANCHES, C. A escola, o fracasso escolar e a leitura. Letramentos e minorias. São Paulo: Plexus, 1999. (24-05).

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 45-55. (01-06).

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. (08-6 e 15-06).

Além dos professores, a coordenação pedagógica e a equipe de apoio (fonoaudiólogos, psicólogos e assistente social) também participavam do grupo. Cabe esclarecer que a pequena rotatividade dos professores foi um fator importante para o desenvolvimento do trabalho. Apresentamos a seguir os relatórios produzidos na escola sobre os alunos e as transformações, a partir das reflexões proporcionadas pela formação continuada.

4.a. Registro do Estudo de caso

Quando a criança chega à Escola Especial para Surdos, passa por avaliação audiológica e observação da equipe multidisciplinar, para assim efetivar sua matrícula, pois nesse espaço são atendidas apenas crianças com surdez severa e profunda.

Vale ressaltar que surgiu a necessidade de pesquisar profundamente os processos de avaliação dos indivíduos surdos, visando a um diagnóstico preciso, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico que envolve diversas ciências que, relacionadas, tentam entender o sujeito, buscando seguir o referencial teórico sócio-histórico. Vygotsky (1989), Luria e Yudovich (1985) e Bakhtin (1992) descrevem essa atividade avaliativa, apontam a necessidade de revisão, discussão e aprimoramento. Nesse cenário, um dos aspectos delicados é a avaliação, ou seja, a forma como se concebe/ caracteriza o sujeito “[...] seus fundamentos não devem ser fisiológicos, nem biológicos, mas SOCIOLÓGICOS” (BAKHTIN, 1992, p. 48).

Contamos com a contribuição de diferentes áreas, todas interrelacionadas, como psicologia, fonoaudiologia, pedagogia e serviço social, pretendendo, com um relatório único, sem uma organização fragmentada - a partir do estudo e discussão -, conhecer a constituição do sujeito, para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Antes

do Programa de Estudo e Aperfeiçoamento da Proposta Bilíngue, cada profissional fazia seu relatório e o anexava à pasta do aluno.

Conforme Anache (2009), esse instrumental deve ser considerado como parte de um processo, requerendo, assim, atualizações culminando em relatório sobre o sujeito, com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor.

4.b. Relatório de acompanhamento e orientação ao Centro de Educação Infantil – CEI e CEInf

As crianças matriculadas na Sala de Recursos da Educação Infantil da Escola Especial para Surdos participavam, em outro período, de atividades no Centro de Educação Infantil. Os professores da Escola Especial para Surdos faziam o acompanhamento do processo inclusivo e relatavam, no “Relatório de acompanhamento e orientação ao Centro de Educação Infantil”, que havia fatores que interferiam no desempenho da escola comum e classificavam-nos de acordo com o funcionamento, levando em conta equipamentos, dependências, quadro de professores e funcionários, materiais pedagógicos, infraestrutura, presença de profissionais que conseguiam se comunicar por meio da Libras ou não.

Com base nos relatórios dos professores, foi possível constatar que havia uma grande heterogeneidade nos Centros de Educação Infantil da rede. Um ponto importante era a localização das escolas, vinculada estreitamente à origem social do aluno. Foram indicados, nos relatórios, problemas como a baixa qualificação e a rotatividade dos professores, o que fazia mudar a equipe do Centro de Educação Infantil a cada ano.

A rotatividade dos professores dos Centros de Educação Infantil desfavoreceu a compreensão do desenvolvimento das crianças surdas em tais centros e a análise desse espaço exigia maior bagagem teórica dos professores da Escola Es-

pecial de surdos que produziam esse relatório, já que, nos espaços e discursos dos professores dos Centros de Educação Infantil precisavam buscar o conteúdo “oculto”, o que está por trás de sua “amável aceitação”, ali onde geralmente é flagrado um estranhamento e dificuldades em “lidar” com o diferente.

Acrescentamos, ao relatório de visita aos centros, uma parte estrutural (descritiva do local) e outra pedagógica, como também o registro das orientações realizadas para os professores do Ensino Regular que atendiam aos alunos surdos no contraturno.

4.c. Relatório pedagógico (trabalho desenvolvido na Escola Especial Para Surdos)

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. Esse é o requisito básico do método dialético (VYGOTSKY, 1998b). Portanto, tomamos, como ponto inicial, o retorno ao estudo da história de vida de cada indivíduo no grupo de estudos, procurando esclarecer as lacunas fossilizadas e reconstruir a concepção de surdez para a família e para a escola, pois concebemos que o desenvolvimento desta se dá nas possibilidades oferecidas pelas condições socioculturais.

Panhoca (2002) aponta as vantagens da observação no microcosmo social. A sala de aula aproxima-se do cotidiano da sociedade, pois o grupo incita, o grupo provoca, desafia e é mediado pelos signos culturais construídos na coletividade, propiciando o conhecimento. A sugestão de videografia de cenas do cotidiano das salas de aula foi utilizada pelos professores, pois “a videografia, ou registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas gestuais” (MEIRA, 1994).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI - (BRASIL, 1998) é um instrumento de orientação oficial, fundamenta a avaliação na observação de aspectos qualitativos de aprendizagem, levando em consideração o educar, o cuidar e o brincar.

A principal dificuldade dos professores foi relacionar o observado em sala de aula com os conceitos teóricos; dito de outra forma, identificar, nas ações das crianças, os conceitos teóricos da abordagem histórico-cultural estudados. A cultura escolar está impregnada da avaliação na forma de prova, mas a questão era como proceder na Educação Infantil. O processo de avaliação, de identificar os obstáculos ou as dificuldades que impediram as aquisições, é contínuo e favorável à aprendizagem dos alunos. Não basta um roteiro ou tópicos, para que se realize. A que se reduz a avaliação, um registro somativo dos estados do aluno, classificando-os em certa fase, a cada semestre? Não era essa a nossa intenção. Entretanto, o paradigma quantitativo e o qualitativo são necessários e não excludentes entre si. Assim, desenvolvemos um modelo para padronizar os relatórios da instituição; todavia, cabia a cada professor buscar conhecer profundamente seu aluno.

A partir das leituras, produzimos um roteiro com conceitos e informações que deveriam constar nos relatórios de cada professor, como: breve histórico, o diagnóstico, composição familiar; socialização na escola; aspectos físicos globais; aspectos comunicativos. Foram citados os seguintes autores para os temas de: Língua Brasileira de Sinais (QUADROS, 1997; LACERDA, 2000) Leitura e escrita (QUADROS, 2007; GESUELI, 2000), língua portuguesa oral; aspectos cognitivos: relação entre pensamento e linguagem e construção de conceitos (VYGOTSKY, 1998, FERNANDES, 2003; GOLDFELD, 1998); aspectos da brincadeira e do desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 2001; VYGOTSKY, 1998; SILVA 2002).

Constatamos mudanças na ação dos profissionais, tanto no planejamento de suas atividades quanto na produção de seus relatórios. Houve um salto qualitativo, pois a partir de então, suas produções passaram a ser fundamentadas teoricamente. As produções de relatórios anuais, desde o início do grupo de estudo, estiveram vinculadas ao momento de transformação, às situações contextuais de movimentação da escola em busca desse conhecimento e, principalmente ao respeito à necessidade de a criança surda constituir-se pela Libras, brincar, expressar seus desejos, emoções, sentimentos e pensamentos. Mas temos consciência de que, apesar da presença do grupo de estudo, há muito a percorrer para que a Escola Especial para Surdos se torne um modelo bilíngue. É um longo caminho até ser possível propiciar à criança surda condições de desenvolver-se bilíngue.

Apresentamos a seguir a comparação dos relatórios referente a: I. Estrutura dos relatórios, II. Escrita dos relatórios, e III. Referencial teórico citado nos relatórios.

I. Estrutura dos relatórios:

Referente à organização dos relatórios, pudemos apreender que os relatórios analisados desenvolviam uma descrição comportamental. Além disso, tomavam como parâmetro o desenvolvimento da criança ouvinte, identificando geralmente o atraso e as inadequações da criança surda. Já os relatórios analisados, no período do grupo de estudo, apresentavam um breve histórico, o diagnóstico, a composição familiar; a socialização na escola; aspectos físicos globais; a proposta pedagógica do semestre; e a descrição de algumas atividades, com a análise da participação da criança em seus aspectos comunicativos: libras, leitura e escrita, língua portuguesa oral; aspectos cognitivos: relação entre pensamento e linguagem e construção de conceitos; aspectos da brincadeira e do desenvolvimento infantil.

II. Escrita dos relatórios

A partir da leitura dos relatórios pertencentes às pastas dos alunos surdos, selecionamos alguns excertos para ilustrar a transformação do registro escrito sobre avaliação da criança surda:

O aluno não presta atenção e se concentra pouco nas atividades em sala. Não demonstra interesse em aprender, não consegue dar uma boa devolutiva. E reúne poucas condições de ir para 1ª série.

Apresenta atraso na aquisição de fala e linguagem, compreendendo a linguagem gestual e se utilizando de gestos para expressar de forma espontânea, sua comunicação nem sempre é compreensiva; quando há modelo para a fala a repetição com omissões e trocas fonéticas, utilizamos linguagem gestual somente como apoio.

Realiza jogos cognitivos e motores mediante apoio da professora. (Fragmento de relatório antes do grupo de estudo – Professora Carmem)

No relatório, não há qualquer menção ao conteúdo e estratégias trabalhadas no período, não há uma descrição das condições sociais e históricas da criança. A leitura desse relatório permite ver apenas o fracasso escolar. A descrição indica apenas a não produção de uma fala (oral) como a de uma criança ouvinte, a falta de atenção e a falta de interesse em aprender. Caberia perguntar: aprender o quê?

Apesar de a professora registrar a intenção da criança em comunicar-se por meio de gestos, não a interpreta como processo de desenvolvimento de uma língua, considerando seus gestos “uma comunicação nem sempre compreensiva”; não percebe que não é oportunizado à criança um espaço para aquisição da linguagem plena, em Libras.

A professora declara usar a linguagem gestual “apenas como apoio”. Provavelmente uma mistura entre línguas, incompreensível para a criança surda.

Apresentamos a seguir um fragmento de relatório da mesma professora após a participação no grupo de estudo.

“T” precisa participar de atividades que a desenvolva linguisticamente, pois o domínio das “palavras” ou sinais é que propicia uma continuidade no processo de conceituação, nesse momento de aproximadamente 2 anos inicia a interdependência de linguagem e cognição, mas a criança ainda pensa por simples agregação de amontoados. (VYGOTSKY, 1998 p. 74)

“T” manipulou os objetos, lançando hipóteses para resolver o que lhe era proposto, como no encaixe de formas geométricas buscando muitas vezes a resolução do problema abrindo a porta da casinha e colocando todas as formas geométricas pela mesma, interferimos sinalizando /NÃO/ e apontando para os espaços nas laterais e teto da casinha, a mesma compreendeu utilizou a atenção visual, memória, concentração para resolução dos problemas. (Fragmento de relatório ao final do segundo ano do grupo de estudo – Professora Carmem)

No segundo relatório, é possível identificar uma introdução que conta a história da criança, sua condição social, familiar, de relações afetivas, no período em que entra na escola e começa sua aquisição em língua de sinais.

A professora chama a criança pelo nome, embasa seu relatório com citações teóricas, identificando, nas ações da criança, a fase que está por desenvolver; a professora traz para o relatório situações interativas e dialógicas, para ilustrar o processo de desenvolvimento da criança, revelando não só a ação desta, mas a ação pedagógica que implica o processo de aprendizagem.

Podemos afirmar que os relatórios analisados, produzidos nos quatro anos que antecedem o grupo de estudo, apresentavam, em sua maioria, as dificuldades que rodeiam a aprendizagem, em uma proposta oralista. Essa proposta afasta o horizonte da criança, sonega e reduz o acesso ao

conhecimento, atesta o fracasso ao aluno - claro que ao considerar a deficiência que este “carrega”. Apresentavam-se predominantemente aspectos do comportamento do aluno, mas não era apresentada a ação (intervenção) do professor, o trabalho proposto.

III. Referencial teórico citado nos relatórios

Nos quatro anos que antecederam o grupo de estudo, os relatórios apresentavam a citação de COUTO (1988). Já a partir do primeiro ano do grupo de estudo, foi possível apreender dos relatórios citações de Fernandes (2003), Gesueli (2000), Góes (2000), Goldfeld (1998), Lacerda (2000), Leontiev (2001); Pereira (2000), Quadros (1997), Silva (2002), Skliar (2000), Souza, (2000) e Vygotsky (1998).

Todas as citações feitas nos relatórios, a partir do primeiro ano do grupo de estudo, foram decorrentes de leitura do grupo ou de leitura complementar, indicada nos momentos de discussão. Assim, podemos afirmar que o programa de aperfeiçoamento profissional deu condições aos professores de refletir sobre sua própria prática, aprofundar seu conhecimento e aperfeiçoar seus instrumentos de observação e registro.

5. A formação continuada de professores: possibilidades a partir da experiência na instituição e para além dela

Trabalhando com a formação continuada de professores em projetos institucionais e de secretarias municipais ou estaduais de educação, como supra-apresentado e, a partir desses elementos, posteriormente, em curso de pós-graduação *lato sensu* em Libras e em Educação de surdos, compreendemos a necessidade desses dois tipos de formação para aperfeiçoar, atualizar e complementar os conhecimentos adquiridos na graduação.

Foi justamente ministrando a disciplina de “Políticas educacionais” na pós-graduação *lato sensu* em Libras e Educação de surdos (especialização) que pudemos relatar experiências outras de formação, de transformação de práticas por meio do estudo e da reflexão. É pelo diálogo que os alunos da especialização se tornam capazes de construir/desconstruir/reconstruir conhecimentos acerca da educação de surdos. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem pode ser considerado como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica. Relação não só entre professor e alunos, mas relação entre as experiências relatadas por esse professor e as vivências dos alunos (professores em processo de especialização), a construção de significação que permeia o espaço da sala de aula.

Em relação à disciplina em questão, após quase dois anos consecutivos, adquirimos certa experiência, mas também passamos por algumas situações-problema. Uma das dificuldades mais frequentes por parte dos alunos é apreender todo o contexto histórico e político, para compreensão das políticas educacionais inclusivas que imperam nos discursos e no imaginário social, além de conhecer a legislação e as diretrizes do MEC para a Educação de Surdos. O fato de a disciplina ser ministrada em um único encontro presencial também é um problema a ser enfrentado pelo professor.

Compreendemos que nosso objetivo é o de expor os alunos às condições e à dinâmica dessas práticas formativas como política de implementação de nova abordagem. Buscamos proporcionar aos alunos a compreensão de: 1. a forma como essas práticas vão se institucionalizando e se transformando, influenciando os profissionais que delas participam e 2. os modos de participação dos profissionais na construção coletiva do conhecimento, que possibilitam ou não a construção de uma nova abordagem em educação de surdos, ou seja, a abordagem bilíngue.

Em sala de aula, a ilustração de experiências práticas sobre ensino de surdos e sobre a implementação de educação bilíngue contribui com a formação crítica pautada em contradições da vida real. Constatamos que uma boa porcentagem dos alunos desse curso de pós-graduação tem origem no curso de Pedagogia, e esses alunos já atuam como educadores, fazendo relações com suas experiências, e, por meio dos relatos orais, expressam-nas. O objetivo da disciplina, então, é qualificar os professores para a compreensão da complexidade que envolve uma educação bilíngue para surdos, por meio de capacitação técnica – conhecimento da legislação – e científica: acesso às pesquisas sobre inclusão e educação bilíngue e sobre as diferentes formas de interpretar e aplicar a legislação vigente.

6. Considerações finais

A aproximação dos professores com a abordagem histórico-cultural propiciou algumas reflexões sobre a função do ser professor, enquanto orientador do processo educativo, mediador da aprendizagem, ou seja, o *outro* que significa o mundo e introduz a criança no simbólico.

Superar a concepção da surdez como uma deficiência tem sido o nosso esforço e, nesse sentido, a orientação teórica adotada tem nos oferecido respaldo para construirmos métodos para avaliar os processos de aprendizagem mais adequados, uma vez que os alunos com surdez - quando vistos como crianças que se desenvolvem linguisticamente por meio da língua de sinais - podem ser educados, respeitando sua diferença e assumindo um modelo bilíngue de educação. Nessa condição, as funções mentais superiores se desenvolvem pela mediação do *outro* que usa a Libras.

As crianças surdas não respondem bem às tradicionais concepções/ perspectivas utilizadas tanto pela psicologia

quanto pela fonoaudiologia ou pela educação especial, visto que a concepção impregnada em algumas avaliações é a da surdez como déficit.

A aprendizagem é um processo constituído nas relações sociais; portanto, é imprescindível que os professores estejam atualizados em seus estudos, que tenham acesso às pesquisas na área da linguística e da educação de surdos e que sua atuação e avaliação considerem as diversas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem das crianças surdas, em Libras.

Cabe indicar que o espaço de formação continuada foi oferecido pela própria escola, que buscou recursos e profissionais para tal empreitada. A transformação de uma escola oralista em uma escola de educação bilíngue requer mudança de concepção dos profissionais e aperfeiçoamento em Libras. Assim, o sistema de ensino tomou para si a tarefa de capacitar todos os profissionais da escola para que possa oferecer adequadamente condições educacionais a esses alunos.

O estudo teórico reflexivo sobre as práticas pedagógicas, sobre as metodologias de ensino para minorias linguísticas, práticas; pedagógicas visuais; e o estudo da língua brasileira de sinais para aperfeiçoamento linguístico dos professores em curso ministrado por professor surdo, fazem-se imperativos em qualquer empreitada de construção de uma escola bilíngue para surdos. Consideramos que essas ações devem ser permanentes na escola e na formação dos professores, em âmbito de formação inicial ou formação continuada, como também foi o caso do curso de pós-graduação em questão, conforme pudemos perceber em nossa vivência docente.

7. Referências Bibliográficas

ANACHE, A. A. Avaliação: dimensões clínicas e pedagógicas. In: LEÃO, I. B. **Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em educação).

_____. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.123-141, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_07.pdf. Acesso em julho de 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. Texto original de 1929.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEP, 1998.

DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus, 1994.

LACERDA, C.B.F. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v. 9, p. 65 - 72, 2004.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MEIRA, L. **Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva**: In: **Temas em psicologia — Cadernos Cedes**, n. 3, 1994.

PANHOCA, I. O grupo terapêutico-fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In: LACERDA, C. B; PANHOCA, I. **Tempo de fonoaudiologia III**. Taubaté/São Paulo: Cabral, 2002.

SÁ, N.R.L. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos. **Revista dialógica — UFAM**, 2011. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no6/Vol06-02-questoes%20proposito%20avaliacao%20educacao%20especial%20surdos.pdf>. Acesso em dezembro de 2012.

SACKS, O. **Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, M.M.F. **Um gosto amargo de escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. et al. **Educação e exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectología**. Obras Completas. Tomo V. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. Problemas de método. In: VYGOTSKY, L. S. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

**Parte II – EXPERIÊNCIAS DOCENTES, A
PARTIR DE ÓPTICAS SURDAS**

VÍDEOS – DVD ANEXO

Experiências de Teresa Cristina Leança¹ e Laís Yasunaka²

Conversas pedagógicas das professoras de LIBRAS

VÍDEO 1

Experiência das aulas de LIBRAS na Pós-Graduação

VÍDEO 2

VÍDEO 3

-
- 1 Professora 9Peb II - (educação especial) na EE “Monsenhor João Soares”, na Sala de Recursos para Deficientes Auditivos e Surdos, professora universitária pela UNISO nos componentes Libras e Educação Inclusiva e professora substituta da Universidade Federal de São Carlos na disciplina de Língua Brasileira de Sinais.
 - 2 Professora de Libras, níveis I, II e III, na Pós-Graduação pela Atualize. Certificada pelo PROLIBRAS (2007). Possui graduação de Licenciatura em Letras-LIBRAS pela UFSC (2012).

Sobre as autoras **(em ordem alfabética)**

Heloísa Andreia de Matos Lins

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), onde também concluiu os cursos de graduação em Pedagogia (1997) e Mestrado em Educação (2001). Atualmente é Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da FE - UNICAMP e membro do grupo de pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), onde coordena o Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (GESTEC), na mesma instituição. Foi Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Núcleo de Educação a Distância da UFSJ - São João Del Rei (2010/2011), na área de Educação Infantil. Atuou como docente no curso de Pós-Graduação Educação e Surdez (Atualize - Curitiba) e na Faculdade de Americana (FAM). Prestou serviços à ProfSAT, como coordenadora pedagógica em EAD (2006-2008). Participou dos cursos PROESF (2004-2008) e GESTORES (2006-2007) como professora convidada da FE/Unicamp. Foi Orientadora Pedagógica na rede pública municipal de Campinas (2002-2005), professora da PUC-Campinas (2005) e da Unesp – Marília/PEC (2001-2002), entre outras atividades ligadas ao ensino, principalmente nas seguintes áreas: alfabetização, letramento, práticas de ensino, surdez, diferença/ desigualdade e novas tecnologias.

E-mail: hmlins@unicamp.br/ heloisamatos@gmail.com

Lais Yasunaka

Possui graduação de Licenciatura em Letras-LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012), polo Universidade Estadual de Campinas e graduação de Comunicação Social, Editoração pelas Faculdades Integradas Rio Branco, mantidas pela Fundação de Rotarianos de São Paulo. Atualmente é professora de Libras, níveis I, II e III, na Pós-Graduação pela Atualize. Era professora de Libras nas Educálibras (2009 a 2010) e no Instituto Santa Terezinha (2008). Certificada pelo PROLIBRAS 2007 para ensino da LIBRAS e PROLIBRAS 2010 para tradução e interpretação da LIBRAS (nível superior). Tem experiência na docência, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunidade surda, Educação de Surdos, Linguística e Gramática.

E-mail: lais.yasunaka@gmail.com

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professora da Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas no, curso de Especialização em Psicopedagogia e coordenadora do curso de LIBRAS e educação de surdos, nas Faculdades Integradas Espírita / Atualize. É professora-tutora do curso de Graduação LETRAS-LIBRAS da UFSC, modalidade EAD (polo UNICAMP). Atua em clínica fonoaudiológica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, consciência fonológica, fracasso escolar, terapia fonoaudiológica e avaliação.

E-mail: lcrn05@yahoo.com.br

Márcia Aparecida Amador Mascia

Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente é professora do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. Atua na área de linguagem, no campo teórico da Análise do Discurso, de estudos foucaultianos, desconstrução e psicanálise, com ênfase nas questões de ensino-aprendizagem de línguas (Língua materna, Língua estrangeira, Língua espaçovisuais). Tem interesse em questões de políticas linguísticas e atua em vários projetos de pesquisa que tematizam e problematizam os discursos que atravessam a educação contemporânea. É autora do livro *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade*, pela Mercado de Letras e, também, de vários artigos e capítulos de livros.

E-mail: marciaaam@uol.com.br

Maria Salomé Soares Dallan

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Possui Graduação em Pedagogia-Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Especialização pela Universidade Estadual de Campinas Unicamp/CEPRE, na área de Escolaridade e Surdez. Psicopedagoga Clínica e Institucional pela ESAB. É professora do Curso de Pós-Graduação Libras e Educação de Surdos pelas Faculdades Espíritas Unibem, onde ministra o módulo Ensino e Aprendizagem da Escrita de Língua de Sinais-*Signwriting*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, inclusão escolar, atendimento educacional especializado e educação bilíngue/bicultural para surdos falantes de Libras. É pesquisadora da área de Escrita de Línguas de Sinais, mais especificamente sistema *Sutton-Signwriting*. Realiza palestras, cursos, assessorias e consultorias na área de surdez. Tem artigos e manuais publicados.

E-mail: mariasalome@uol.com.br

Neiva de Aquino Albres

É doutoranda em Educação em Especial pela UFSCAR – inscrita na linha de pesquisa: Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial. Mestre em Educação pela UFMS, inscrita na linha de pesquisa: Educação, cultura e disciplinas escolares. Especializada em Psicopedagogia, pedagoga e fonoaudióloga de graduação. Membro do grupo de pesquisa “Surdez e abordagem bilíngue” – CNPQ – UFSCAR. Tem experiência como educadora em Educação Básica de surdos (educação bilíngue), tradução e interpretação do par linguístico Libras/Português, formação de professores e intérpretes de Libras, formação de professores bilíngues. Desenvolve pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de surdos, do ensino interpretação em Libras e sobre política educacional, atuando principalmente na área de educação especial. Consequentemente, continua sendo estudante, sobretudo no que se refere aos aspectos linguísticos da Libras e da pedagogia visual.
E-mail: neivaaquino@yahoo.com.br

Nelma Cristina de Carvalho Francisco

Graduada em Pedagogia pela Puccamp (1992). Especialista em Educação Especial, PUCCAMP (2007). Especialista em Ciência da Educação, Fatin (2011). Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona, Portugal - pesquisa na área de Formação de Português como segunda língua para surdos. Professora de educação especial na Prefeitura Municipal de Campinas, atuando como professora de Português como segunda língua para surdos em sala regular de surdos que têm a Libras como língua de instrução. Professora no Curso de Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Campinas. Professora no Curso de Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Valinhos. Professora no Curso de Educação Física, ministrando aula de LIBRAS na Faculdade de Jaguariúna. Professora no curso de Pós-Graduação - Atualize ministrando aulas de Surdez, Ensino Fundamental e Médio e Português para Surdos.

E-mail: nelmacriscarvalho@gmail.com

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial pela Puccamp (2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Atualize/Unibem (2007). Mestre em Educação pela UNICAMP (2008), na área de concentração em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação - grupo de pesquisa DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação). Doutoranda em Educação pela UNICAMP na área de concentração em Filosofia e História da Educação - pesquisa na área da surdez e interpretação da língua de sinais em contexto de ensino. Membro do Grupo de Estudos TRANSVERSAL coordenado pelo Prof. Dr. Silvio Gallo. Professora de Educação Especial, concursada pela Prefeitura Municipal de Campinas, atuando como professora bilíngue em uma sala regular de surdos que têm a Libras como língua de instrução. Áreas específicas de estudos e pesquisas (Filosofia, Educação, Surdez): educação de surdos e educação inclusiva; intérprete de língua de sinais em contexto de ensino; educação bilíngue; relações de poder e saber; diferenças.

E-mail: vanymartins@hotmail.com

Teresa Cristina Leança

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba (1994), Graduação em Habilitação Deficientes da Audiocomunicação pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (1996), Graduação em Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade de Sorocaba (1998) e Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba (2005). Atualmente é pib II - educação especial, na EE “Monsenhor João Soares”, na Sala de Recursos para Deficientes Auditivos e Surdos, professora universitária pela UNISO, nos componentes Libras e Educação Inclusiva e professora substituta da Universidade Federal de São Carlos na disciplina de Língua Brasileira de Sinais. Voluntária na Associação dos Surdos de Sorocaba (ASUS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial para Deficientes Auditivos e Surdos.

Exame de Proficiência em Libras, PROLIBRAS/ 2007. Graduanda do curso Letras-LIBRAS pela Universidade Federal Santa Catarina, Polo UNICAMP em Educação a Distância.

E-mail: profa.teresasurda@gmail.com

