

Surdez e Educação Inclusiva

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO
SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS
ANA PAULA BERBERIAN
(ORG.)

Surdez e Educação Inclusiva

Marília
2012



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor: Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Produção editorial

Maria Rosângela de Oliveira

Copyright© 2012 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

Fernando José Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)

Itala Maria Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/Brasil)

Licínio Carlos Viana da Silva Lima (Universidade do Minho - Portugal)

Mario Ariel González Porta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil)

Myriam Mônica Southwell (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina)

Paulo Borba Casella (Universidade de São Paulo/USP-Brasil)

Susana Frisancho Hidalgo (Pontifícia Universidad Católica/Peru - Peru)

Walter Omar Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - Brasil)

Comissão científica:

Ana Regina de Souza Campello (UFRJ-RJ)

Audrei Gesser (UFSC-SC)

Gladis Teresinha Taschetto Perlin (UFSC-SC)

Leonardo Peluso (Udelar-URLar-Uruguai)

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB-DF)

Parecer

Adriana da Silva Thoma (UFRGS - RS)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - Unesp - campus de Marília

T255 Surdez e Educação Inclusiva / Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian (Org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2012.

200 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-315-1

1. Surdez. 2. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. I. Título.
II. Organizadores.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	11
Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento <i>Ana Claudia Balieiro Lodi</i>	13
O Papel da Língua de Sinais na Constituição do Surdo como Estudante <i>Sandra Regina Leite de Campos</i>	37
O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular <i>Ana Paula Santana; Maria Sylvia Cardoso Carneiro</i>	55
Professores Ouvintes e Intérpretes de Libras: Mediadores-Parceiros do Processo Educacional dos Surdos <i>Ana Paula Berberian; Ana Cristina Guarinello; Daline Backes Eyng</i>	79
Atendimento Educacional Especializado: Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade <i>Maria Cecília de Moura</i>	97

A “Surdez” e o “Lixo” Podem Ser “Extraordinários”: a Escola Aprendendo com as Diferenças <i>Cristina B. F. de Lacerda; Nelma Cristina de Carvalho Francisco; Patrícia Morais Teberga de Oliveira; Patrícia Regina Infanger Campos; Guilherme Silva de Oliveira</i>	119
A Escola e a Formação de Leitores Surdos na Perspectiva Bilíngue <i>Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Eliane Marques Mendonça</i>	133
A Relação entre Surdos e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: Significados e Sentidos Constituídos Historicamente <i>Silvana Elisa de Morais Schubert; Daniel Vieira da Silva</i>	153
O Processo de Letramento do Aluno Surdo e a Questão dos Gêneros do Discurso <i>Ivani Rodrigues Silva; Zélia Z. L. de C. Bittencourt; Zilda Maria Gesueli</i>	171
Sobre os autores	189

PREFÁCIO

A primeira imagem que fiz durante a leitura do livro *Surdez e educação inclusiva*, organizado por Claudia Regina Mosca Giroto, Sandra Eli Sartoro de Oliveira Martins e Ana Paula Berberian, foi a de que participava de uma roda de conversa, de um diálogo com profissionais especialistas que tiram potência do precário e, além disso, produzem uma grande abertura para a compreensão e o enfrentamento de situações em relação às quais o comum tem sido o comportamento estereotipado ou gestos cronificados. Quando digo que tiram potência do precário, quero dizer que trabalham com situações em que é preciso pensar diferente o diferente – e essa é uma luta feroz –, olhar para crianças e adolescentes surdos buscando compreender o modo como fazem a leitura e a significação de suas vivências no cotidiano das instituições para além do que já foi pensado cientificamente. Fazer leituras, interpretações, intervir, buscar parcerias, estruturar encontros que possam criar condições para a compreensão e a constituição de um sujeito surdo, que se auto-afirma no reconhecimento do outro e de suas potencialidades.

Alguns textos trazem experiências possíveis na atualidade, pois, ainda que sob a pressão de órgãos internacionais no Brasil, houve mudança do cenário desse campo que, tradicionalmente, conhecemos como educação especial. Mas é possível apreender, também, na leitura dos textos, um alerta para que permaneçamos numa reflexão crítica. O alerta pode ser sintetizado assim: os discursos da cidadania; dos direitos da criança; presentes na atualidade para garantir o acesso a uma educação integral e

à educação inclusiva, no caso específico de crianças/adolescentes surdos, pode, muitas vezes, ainda que respaldados no conhecimento científico, recobrir formas de exclusão.

O tema central do livro, a inclusão, é polêmico e inespecífico. Dar visibilidade às diferentes visões sobre esse tema – algumas convergentes, outras conflitantes – foi certamente uma iniciativa perspicaz e provocativa das organizadoras. A motivação para sua produção não brotou, por certo, do desejo de criar uma voz em uníssono sobre a temática. Os autores convidados para essa produção são profissionais respeitados, sobretudo porque, em seus trabalhos, eles interrogam permanentemente as práticas educacionais voltadas hoje para uma população que, por séculos, passou ao largo das políticas públicas de saúde e educação. São trazidas ao leitor situações que ampliam o modo de olhar, de analisar a produção de crianças/adolescentes surdos e, ainda, o levam a refletir sobre a relação dessa produção com as situações e as condições em que ela se deu.

O recado das organizadoras para nós leitores, a meu ver, foi claramente dado. Não se trata apenas de se posicionar contra ou a favor: é preciso ampliarmos a escuta para adensarmos nossa reflexão e compreensão sobre a complexidade da questão. Incluir? Quem? Quando? Por quê? Para quê? Como?

A construção de uma sociedade comprometida com o direito de todos à educação, com igualdade de acesso a oportunidades, segundo as necessidades, possibilitando a progressão da criança surda nos diferentes níveis de escolaridade, isso demanda reflexão sobre as políticas e as práticas existentes.

Há muitos aspectos a serem considerados e são muitas as interfaces a serem construídas nesse processo. Destaco, aqui, algumas questões centrais identificadas em minha leitura. A primeira é a de que a implementação de uma política de educação inclusiva deve ter, por princípio fundamental, a compreensão de que as crianças surdas são sujeitos de direitos: o direito a ter uma língua, de ser cuidado, de ter uma educação de qualidade, de ser protegido ante situações de vulnerabilidade, de ser ouvido na singularidade das suas necessidades, de ter acesso à saúde, à educação, à cultura etc. É também imprescindível em sua implantação que, desde o início, sejam

construídos espaços de qualificação específica que os profissionais necessitam para o trabalho que vão desenvolver. Ressalta-se que, nessa qualificação, os estudos sobre linguagem que abarcam a dimensão da constituição da subjetividade ocupam lugar central, sendo também essencial sua necessária articulação com os estudos sobre letramento, que configuram a escrita como prática social.

No contato com as questões debatidas pelos autores, penso que tanto profissionais e pessoas que estejam iniciando experiências, como as que já construíram um percurso nesse campo, podem ampliar suas caixas de ferramentas participando à roda de conversa que o livro propicia.

Registro por fim minha alegria e meu agradecimento por ter feito a leitura, e em primeira mão. Fica ao leitor o convite para compartilhar das discussões.

Maria Cecilia BoniniTrenche
Agosto de 2012

APRESENTAÇÃO

Com o avanço dos estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais e com os resultados insatisfatórios decorrentes do emprego de práticas pedagógicas calcadas no bimodalismo, muitos surdos não alcançaram autonomia no uso de sistemas de linguagem sinalizada e escrita, o que intensificou o debate sobre a educação de surdos no Brasil.

É nesse contexto que diferentes profissionais – antropólogos, linguistas, sociólogos e pedagogos, entre outros – contribuíram para ampliar a reflexão sobre a temática da escolarização de surdos na perspectiva da Educação Inclusiva. Amparados na visão sócio-antropológica sobre a surdez, passaram a defender que os surdos formam um grupo linguístico minoritário, por compartilharem uma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Sob essa perspectiva pode-se dizer que a inclusão de surdos no sistema regular de ensino ainda é uma prática a ser conquistada. Na práxis pedagógica, a discussão sobre essa temática tem gerado grandes polêmicas entre seus proponentes. No Brasil, são escassos os estudos que revelam como as práticas bilíngues tem sido sistematizadas na escola, seja ela comum ou especial. Neste sentido, é possível constatar a ausência de profissionais qualificados que assumam a responsabilidade de garantir aos surdos o exercício da autonomia e da cidadania como sujeito bilíngue,

atores do processo de transformação da escola que reconhece e considera as suas especificidades culturais, pedagógicas e linguísticas.

Sob tais premissas e com a colaboração de pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, esta obra reúne textos que expressam inúmeras possibilidades de discutir e enfrentar a escolarização dos surdos. Tais implicações desvendam esforços para revelar pontos nevrálgicos e ainda dicotômicos, por parte daqueles que lutam para o reconhecimento da surdez no processo de consolidação de uma escola bilíngue inclusiva.

Organizadoras

DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM E APROPRIAÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA POR CRIANÇAS SURDAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Ana Claudia Balieiro Lodi

Na década de 1980, teve início um movimento mundial defendendo a implantação de uma proposta educacional bilíngue para surdos. No Brasil, essas discussões ganharam maior visibilidade na década de 1990 e, nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, visando ao reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) e a implantação da educação bilíngue para surdos, em nosso país. Em termos gerais, a educação bilíngue considera que os surdos devam se apropriar da língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A linguagem escrita da língua portuguesa, nesse contexto, é entendida como segunda língua (L2). Consideram-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (LODI, 2005), fato que, nos espaços escolares, irá

demandar metodologias de ensino pensadas a partir da Libras, assim como um currículo que vislumbre as diferenças culturais em jogo.

No entanto, apesar do reconhecimento legal da Libras (BRASIL, 2002) e das determinações do Decreto nº 5.626/05, no que tange à implantação de processos educacionais bilíngues para crianças surdas desde o início do período de escolarização (BRASIL, 2005), muito ainda se tem discutido sobre a forma de implementação dessa proposta, em nosso país, tendo em vista, principalmente, que a atual Política Nacional de Educação prevê, a partir dos pressupostos da educação inclusiva, que todos os alunos devam estar matriculados na rede regular de ensino. A tensão determinada pelos princípios educacionais bilíngues para surdos e aqueles defendidos pela educação inclusiva tem sido tema de trabalhos voltados à investigação de processos inclusivos de alunos surdos, observando-se, por meio desses estudos, que as discussões educacionais específicas para esses alunos ainda se encontram no plano teórico, muito distantes da prática (SUDRE, 2008; RODRIGUES, 2009; VIEIRA, 2011, entre outros).

Nesse sentido, a apropriação da Libras como primeira língua, seu uso como língua de instrução para todos os processos educacionais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua continuam sendo questões a ser enfrentadas, ao se pensar na educação de sujeitos surdos. Um dos focos de maior tensão é a viabilidade de práticas voltadas à aprendizagem da escrita por crianças surdas, porém, pouco se tem discutido sobre como possibilitar o processo que antecede essa aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da linguagem em Libras – objetivo deste estudo

Nesse contexto, para a construção deste artigo, discuto, inicialmente, desenvolvimento da linguagem, considerando que ela é a base para nossa constituição como sujeitos e para a internalização das funções psicológicas superiores. Em seguida, abordo a apropriação de práticas de letramento e sua relação com o desenvolvimento da linguagem. Para finalizar, apresento uma experiência que tem tornado possível esse processo. Importante esclarecer que essa experiência não tem como objetivo relatar resultados finais de pesquisa, mas compartilhar uma prática em desenvolvimento que poderá servir como base para a reflexão de construção de um trabalho com crianças surdas.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E APROPRIAÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

O desenvolvimento da linguagem inicia-se nas interações do bebê com os adultos que estão ao seu redor, responsáveis por sua inserção nas relações humanas e nas práticas socioculturais. Compreende-se, dessa forma, que todo desenvolvimento da criança é construído nas relações estabelecidas com outro(s), daquele(s) que possui(em) domínio da linguagem, que, por seu intermédio, significam a criança, a si mesmos e o mundo. É, portanto, nas relações estabelecidas pela e com a criança, por meio das interações verbais e em uma relação dialética, que a criança virá a se constituir, pois

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta *envolta na consciência do outro*. (BAKHTIN, 1970-1971/2000¹, p. 378, grifo nosso).

Decorre assim que a constituição da subjetividade é realizada cotidianamente, nas relações no ambiente familiar e em outros espaços sociais, estabelecidas por intermédio da linguagem, razão pela qual a criança deve estar inserida em um meio que lhe possibilite o acesso aos bens socioculturais através de uma língua que lhe seja acessível.

Nesse complexo e rico processo de constituição de subjetividade(s)/ desenvolvimento da linguagem, as crianças pouco a pouco passam a se apropriar de palavras², que ganham significações e se tornam responsáveis pela leitura que a criança faz do mundo, do outro e de si mesma. Conforme as crianças se desenvolvem, os dinâmicos significados das palavras, unidades do pensamento verbal, transformam-se e mudam com o funcionamento do pensamento. Como essa alteração ocorre na natureza interna dos significados das palavras, a relação entre pensamento e linguagem também

¹ A primeira data refere-se ao ano em que a obra foi escrita; a segunda, ao da edição consultada.

² O conceito de *palavras* está sendo usado em analogia a sinais pelas crianças surdas.

se modifica gradualmente. Pode-se dizer, por conseguinte, que a estrutura da linguagem não se limita a refletir a estrutura do pensamento, da mesma forma que o pensamento não se restringe a encontrar sua expressão na fala. É na linguagem que ele encontra sua realidade e sua forma. Para que isso aconteça, torna-se necessário que a crianças estejam em constantes interações verbais com adultos e pares.

É também com mediação da palavra e nela materializados, que a criança elabora conceitos. Entendemos, com base na perspectiva histórico-cultural, que elaborar conceitos é um modo de reflexão sobre as experiências e, em sendo um processo histórico e culturalmente determinado, pressupõe condições concretas de interação verbal, logo construída na e pela linguagem. Desde que nasce, a criança é imersa em um mundo de significações, pelas quais constrói, na relação com outros, conceitos da esfera do cotidiano (VYGOTSKY, 1934/1982), os quais se caracterizam pela vivência com o objeto mediado pela linguagem. Serão esses conceitos que fundamentarão os conceitos escolares (científicos, como denominado pelo autor), que, em relação dialética com os primeiros, possibilitarão a sistematização e a generalização daqueles. Nesse processo, a palavra assume papel central, porém, de maneira diferente em cada processo: “[...] no conceito cotidiano, ela vai mediar a vivência com o objeto; no científico, vai marcar a relação com outros conceitos, numa rede de palavras já significadas” (GÓES, 1997, p.21).

As relações constitutivas desses processos também se alteram: nas interações cotidianas, a linguagem é utilizada pelo adulto em situações imediatas, permitindo que a atenção do adulto e da criança se centre nas situações e não na atividade reflexiva; nas interações escolares, a linguagem do adulto tem uma orientação deliberada e planejada, que visa à aquisição de conhecimentos sistematizados, cuja organização segue uma lógica socialmente construída que lhes garante coerência interna (FONTANA, 1997).

Há entre eles [conceitos científicos] relações de generalidade e de equivalência complexas, e sua elaboração implica a utilização de operações lógicas – comparação, classificação, dedução etc. – de transição de uma generalização para outras generalizações, que são novas para a criança. Como no contexto escolar as atividades envolvendo a apreensão de conceitos sistematizados são organizadas de maneira

discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito. (FONTANA, 1997, p.124).

Como possibilitar esse processo de significações responsáveis pela construção de conceitos e elaboração do pensamento, se entre crianças e familiares e entre crianças e seus pares não houver uma linguagem partilhada? Como exposto anteriormente, o desenvolvimento da linguagem pressupõe o estabelecimento de relações com outros que usam uma língua que seja acessível às crianças e, no caso das crianças surdas, a única possível para possibilitar esse processo, é a língua de sinais. Apenas por seu intermédio a criança surda poderá desenvolver linguagem e, conseqüentemente, apropriar-se de sua primeira língua, para que seja possível ao seu desenvolvimento ocorrer de forma análoga ao das crianças ouvintes.

No entanto, sabe-se que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem a Libras. Nesse sentido, a escola, quando consciente disso, torna-se o espaço social privilegiado para esse processo; porém, para tal, deve possibilitar a interlocução das crianças com adultos surdos fluentes em Libras, interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por essa razão, os surdos adultos envolvidos nesse processo devem ser *necessariamente* usuários de Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa cultura. Além disso, são eles que dominam as diferentes linguagens constitutivas da Libras, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento nessa língua, necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas.

No caso de sujeitos surdos que vivenciam espaços sociais os quais inviabilizam sua participação por meio da linguagem (logo, sem possibilidade de significar o mundo por meio da língua de sinais), cabe submeter-se a certos processos de disciplinamento que atravessam e ultrapassam o sujeito em seu processo de construção de conhecimentos. Sua participação acaba reduzindo-se a “encenar ações” que são acessórias e não centrais para os processos de construção do pensamento e elaboração conceitual que deveriam ocorrer no desenvolvimento da criança (GÓES; TARTUCI, 2002).

Lodi (2004a), ao realizar uma pesquisa com surdos adultos que não tiveram a possibilidade de interlocuções em Libras desde o nascimento e ao longo de seus processos educacionais, observou que, como decorrência da inviabilidade de apropriação dessa língua e, portanto, dos distanciamentos das diversas linguagens em circulação social (em Libras e em língua portuguesa), esse grupo demonstrava uma relação com o conhecimento de maneira muito parecida com aquela descrita em sociedades orais sem escrita, nas quais os saberes são construídos em situações particulares, determinando uma aprendizagem que acontece pelo fazer e pelo ver-fazer.

Conforme salienta Lahire (1993), nessas organizações sociais, a linguagem em questão é aquela da e na prática, ao invés daquela sobre a prática, característica das formações sociais escriturais; portanto, os sujeitos são levados a construir sua aprendizagem no decorrer das práticas do fazer e do dizer, em um processo muito semelhante ao descrito por Vygotsky (1934/1982) para o processo de construção dos conceitos do cotidiano. A transmissão do conhecimento realizado nas trocas sociais se dá na própria situação de ocorrência, numa relação face a face entre interlocutores. Pode-se dizer, dessa forma, que os conhecimentos construídos distanciam-se da esfera da linguagem, “[...] supõe a mimese e a identificação totalmente distante da reflexão” (LAHIRE, 1993, p.19), possível, unicamente, por seu intermédio. Não possibilitar a apropriação da língua de sinais às crianças surdas trará, desse modo, consequências para esses sujeitos, de maneira especial, aos processos reflexivos decorrentes do desenvolvimento da linguagem e, assim, à aprendizagem dos conteúdos escolares e da linguagem escrita da língua portuguesa, por envolver a aprendizagem de outra língua. Para esse processo, é necessário que a criança tenha desenvolvido certo grau de maturidade na primeira língua, pois aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/1982).

Importante destacar que, coerentemente aos pressupostos aqui assumidos, quando discuto os processo relativos a aprendizagem da linguagem escrita não a estou tomando apenas a partir de seu atributo gráfico, mas compreendo que os “pontos de viragem” para sua apropriação estão nos processos de significação, logo, na esfera da linguagem. Dessa

forma, a referência aqui realizada não diz respeito à possibilidade da leitura e escrita de palavras, “[...] como algo que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico” (VYGOTSKY, 1931/1983, p.183), mas da possibilidade de uso da escrita em sua dimensão discursiva. Nesse sentido, a relação que deve ser estabelecida pelas crianças surdas é entre línguas, o que implica o aprender e relacionar-se com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso, responsáveis por uma nova inserção cultural.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nos anos 1980, os debates envolvendo os estudos sobre educação e sobre educação e cultura passaram a questionar a maneira pela qual a psicolinguística tratava as questões relativas ao letramento – escrita como tecnologia – e a consequência dessa visão sobre as práticas escolares: aquisição da escrita como a de habilidades instrumentais específicas determinantes de atitudes receptivas passivas, colaborando para a manutenção da tradicional dicotomia oralidade e escrita. Esses debates apontaram para a visão grafocêntrica presente nessa compreensão do letramento e suas consequências na (des)caracterização das práticas escritas, entendidas como habilidades individuais desenvolvidas apenas no processo escolar e cuja ideologia de ensino desconsiderava a diversidade (SIGNORINI, 2001).

Somente na década de 1990, com os estudos realizados a partir da perspectiva sócio-histórica, houve uma transformação nos modos de se compreender a leitura e a escrita e sua interação com os valores socioculturais. Essa concepção refletiu diretamente na conceituação de letramento, compreendido como um “[...] conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva como também social e político-ideológica” (SIGNORINI, 2001, p. 8-9).

Atualmente, propostas e experiências vêm sendo desenvolvidas em escolas de Educação Infantil, possibilitando às crianças vivências de discursos letrados nesses espaços sociais, buscando, desse modo, ressignificar práticas e propiciar às crianças a compreensão de para que, quem e por que ler e escrever na sociedade, e, portanto, dos sentidos dessa aprendizagem. Para exemplificar, cito a experiência descrita por Goulart (2011), na qual a

escola, ao envolver os espaços familiares na realização de práticas de leitura de histórias, abriu espaço para uma participação coletiva no cotidiano pedagógico, mobilizando valores, sentimentos e conhecimentos, num processo de construção coletiva dos sentidos do ler e do escrever. A autora destaca, assim, que na experiência desenvolvida na Educação Infantil por ela relatada

[...] as crianças não estão sendo alfabetizadas, no sentido estrito do termo, mas estão sendo instigadas pelas professoras a refletir e conversar sobre determinados temas, objetos e formas de discursos característicos no mundo letrado. Este movimento nos parece muito relevante para a compreensão das crianças de aspectos da cultura escrita, seus produtos e práticas. (GOULART, 2011, p.278).

As complexas questões que envolvem o letramento para ouvintes e a necessidade de que essas práticas se tornem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos ouvintes (se o objetivo for a constituição de sujeitos letrados, no futuro de nosso país) podem ser estendidas para as discussões voltadas para a educação de surdos. Entretanto, para essa população, propiciar práticas de letramento implica possibilitar um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam linguagem em Libras e práticas de letramento nessa língua, a fim de que, posteriormente, as duas línguas em jogo (Libras/língua portuguesa) possam vir a ser postas em diálogo para a sistematização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, considerando-se, para tal, as dimensões discursivas da linguagem.

Entendo que a apropriação das práticas de letramento em Libras e a posterior aprendizagem da escrita (logo, a relação entre línguas) devam ocorrer, inicialmente, pela *leitura*, assim como o processo inicial de desenvolvimento de toda criança, que, desde o nascimento, é levada a ler o mundo, o outro e a procurar compreender os sentidos dos enunciados dos adultos ao seu redor e de suas expressões. E, no que tange ao desenvolvimento de linguagem e ao acesso às práticas letradas, da mesma forma que para a criança ouvinte, histórias mostram-se importantes para o início desse processo, pois ouvir/ver

[...] e contar histórias faz parte do nosso modo de ser e de estar no mundo, abrindo-nos muitas janelas de compreensão do mundo e de nós mesmos [...] é uma forma de intercambiar experiências, de nos reconhecer ou nos estranhar no outro, de transitar em diferentes

tempos e espaços, de transpor limites, de ser o que não somos ou de ser o que somos (Iser 1996), de viver novas vidas e experimentar novos sentimentos. (BORBA; MATTOS, 2011, p.209).

Assim, a participação das crianças em eventos de ouvir/ver e contar histórias e as interações verbais delas decorrentes pode favorecer a realização de suas leituras de mundo, atribuindo novos sentidos às suas vivências, a partir das referências socioculturais em que se constituíram, criando suas próprias histórias no diálogo entre o real e o imaginário. O trabalho coletivo, nesse sentido, ganha relevância, pois histórias e leituras dos eventos narrativos inter-relacionam-se e novas histórias vão sendo construídas. Histórias de vida, criadas pela imaginação, do diálogo entre vivências e com a história lida.

Tal assertiva é decorrente da maneira pela qual a leitura é por mim compreendida: um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação. Dessa forma, os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base em uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que nele ecoam (LODI, 2004a; 2006). Desse modo, a relação estabelecida entre leitor e texto é aberta, subjetiva e, portanto, nas interações entre leitor e texto, este ganha novos contornos, novos sentidos e novos significados.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIBRAS: UM DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIAS CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência que trago para este artigo vincula-se a um projeto em desenvolvimento em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, cujo objetivo é repensar e propiciar a transformação dos processos educacionais para crianças surdas, com vistas à implantação de uma política de educação para surdos nas escolas do município³. Para o desenvolvimento dessa proposta, definiu-se que, por haver um número

³ Esse projeto, denominado “Educação Bilíngue para Surdos e Educação Inclusiva: implantação de uma proposta pedagógica” está sendo financiado pela FAPESP - linha “Melhoria do Ensino Público” (Proc. nº. 2010/11012-1).

reduzido de crianças surdas matriculadas na Rede Municipal de Ensino, não se justificaria a proposição e implantação de salas regulares de ensino “Libras - língua de instrução”, mas sim de um contexto educacional bilíngue que propiciasse o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, respeitando-se suas particularidades no que diz respeito ao desenvolvimento de linguagem e especificidade linguística.

Para tal, algumas ações foram implementadas. A primeira foi a contratação de um professor surdo para trabalhar no contraturno escolar, com vistas a permitir o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas (espaço denominado Oficinas de Libras) e realizar o ensino da Libras para familiares e profissionais que atuam diretamente com as crianças surdas no espaço escolar. Outra ação, iniciada em setembro de 2009, foi a capacitação em serviço dos profissionais responsáveis por essa educação – professores ouvintes, intérpretes de Libras e professor surdo – repensando práticas e possibilidades de trabalho, de maneira a garantir um processo de ensino-aprendizagem da forma mais igualitária possível ao das crianças ouvintes: a diferença estaria na língua de ensino.

Quando começamos nosso trabalho, as crianças surdas estavam incluídas em salas de aula regulares e estavam sendo acompanhadas por uma professora-intérprete. Passamos, então, a discutir a forma como esse processo estava sendo desenvolvido, repensando a atuação realizada a partir das experiências das profissionais que já conheciam e acompanhavam as crianças. Buscou-se ainda a construção de propostas para fortalecer a parceria entre professor regente e intérprete, na medida em que este último atuava como responsável também pela sala de recurso multifuncional, de sorte que as atividades realizadas em sala de aula tivessem continuidade no segundo espaço. Além disso, o trabalho em sala de aula deveria propiciar a participação tanto dos alunos ouvintes quanto dos surdos e, quando essa adequação não fosse possível, que estratégias poderiam ser utilizadas pelo professor-intérprete para possibilitar essa aprendizagem.

No início de 2010, as atividades concretizadas nas oficinas de Libras e na sala de recurso multifuncional, que veio a se constituir como espaço privilegiado para o ensino da linguagem escrita da língua portuguesa, passaram a ser complementares e a privilegiar um trabalho envolvendo o contar histórias. Nesse período, filmagens de ambos os espaços passaram a

ser realizadas (ainda de forma não sistemática) e as atividades e processos das crianças registrados em diários de campo para serem posteriormente discutidos no espaço voltado à capacitação dos profissionais. Infelizmente, por diversas razões, o professor surdo não pôde participar desse espaço e seu trabalho acabou distanciando-se do processo em construção.

Essa participação pôde ser revista em 2011 e foi possível o estabelecimento de parceria entre todos os profissionais envolvidos. Além disso, filmagens sistemáticas de todos os espaços e o registro das atividades realizadas pelas crianças passaram a ser realizados, compondo um importante banco de dados para acompanhamento dos processos de desenvolvimento da linguagem, apropriações de práticas de letramento em Libras e de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Outra mudança significativa ocorreu no espaço voltado ao ensino da linguagem escrita, pois, com o maior contato da professora com o professor surdo e, portanto, a possibilidade de interlocução com usuário da língua, a fluência da professora em Libras transformou-se de forma significativa e, atualmente, todas as interlocuções nesse espaço ocorrem em Libras.

A CRIANÇA EM FOCO

A criança focalizada neste trabalho chama-se Gisele⁴. Ela, com 11 anos de idade, cursava, no ano de 2011, o terceiro ano do Ensino Fundamental. Gisele é filha de pais ouvintes que não conhecem Libras (embora esteja sendo proposto um espaço para essa aprendizagem) e que não fazem uso, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita. Seu primeiro contato com a Libras se deu no ano de 2008, quando ingressou na escola, por meio da intérprete e da professora responsável pela sala de recurso multifuncional. Essas profissionais foram suas únicas interlocutoras em Libras por um ano e meio. Nesse período, Gisele resistia à aprendizagem da Libras, evitando manter contato de olho com as professoras que procuravam inseri-la em interlocuções nessa língua. Com a presença do professor surdo, seu comportamento alterou-se significativamente, de sorte que ele rapidamente se transformou em interlocutor privilegiado para o processo de desenvolvimento de linguagem de Gisele e das demais

⁴ O nome da criança é fictício, a fim de preservar sua identidade.

crianças, tornando-se referência para as crianças e adolescentes surdas da cidade e de outras da região.

Os excertos que trago para dialogar com os leitores deste artigo foram recortados de atividades realizadas por ele com Gisele, no período correspondente ao segundo semestre de 2010 e primeiro de 2011, em um espaço de tempo aproximado de oito meses. No entanto, antes de apresentá-los, é necessária uma rápida explanação dos processos enunciativos específicos da Libras que serão foco das discussões aqui realizadas, tendo como base, para essa apresentação, o estudo realizado por Lodi (2004b), no qual a autora analisa os processos discursivo-enunciativos em Libras no gênero contos de fadas.

LIBRAS E SEUS PROCESSOS ENUNCIATIVOS

Todo enunciado em Libras é realizado no espaço de enunciação – semicírculo virtual – cujo perímetro é usado para a realização de referência às pessoas do discurso nas situações discursivas com referentes não-presentes ou presentes (FERREIRA-BRITO, 1995). O corpo do sinalizador deve situar-se no centro do raio do semicírculo e, nesse espaço, nas diferentes situações discursivas, podem ocorrer mudanças quanto à localização de seu corpo e quanto à direção da sinalização em relação a um *locus* pré-determinado como marca de referência a uma pessoa e/ou objeto. São nas mudanças do corpo e no direcionamento da sinalização que se marcam as vozes⁵ dos personagens e do narrador, estando, segundo a análise de Lodi (2004b), o narrador no centro do raio do semicírculo e os personagens ou a sua direita ou a sua esquerda. Além disso, foi observado que o *locus* referencial das pessoas do discurso não é fixo: ele se alterna continuamente dentro do espaço sinalizador, dependendo do contexto em que se encontra.

No que tange aos enunciados, a autora observou que aqueles realizados pelo narrador se caracterizam pelo discurso indireto e que o enunciativo da história assume um posicionamento físico fixo no espaço de enunciação (centro do raio do semicírculo), fazendo uso de movimentos restritos ao eixo vertical de seu corpo, o que lhe garante certo distanciamento da dinâmica interdiscursiva instaurada entre os

⁵ A palavra *voz*, neste trabalho, está sendo usada segundo o conceito bakhtiniano do termo.

personagens, sem impedi-lo, no entanto, de posicionar-se discursivamente, apresentando sua própria avaliação apreciativa da situação. Quando os enunciados são produzidos pelos personagens, o discurso prioritariamente adotado é o direto; entretanto, da mesma forma que observado para o narrador, nessas enunciações, faz-se também presente a voz do outro e sua acentuação valorativa, numa interação discursiva constante entre os personagens, as situações e o todo textual. Desse modo, é possível perceber a existência de uma diferenciação no distanciamento entre os personagens e nos movimentos realizados na sinalização, dependendo do contexto de produção dos enunciados, determinando enunciações que podem vir a alterar-se quanto à fluência e amplitude, assinalando a apreciação valorativa da situação pelos personagens.

O PROCESSO DE GISELE

A primeira atividade aqui apresentada foi realizada em meados do segundo semestre de 2010. Nesse período, Gisele aceitava a Libras como língua de enunciação, frequentava as Oficinas de Libras há aproximadamente seis meses e tinha desenvolvido uma ótima relação com o professor surdo. Nesse período, atuavam com Gisele, além desse professor, duas professoras ouvintes bilíngues – a regente da sala de aula regular e a responsável pelo espaço destinado ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

O excerto 1 corresponde a uma das atividades finais de um grande projeto envolvendo a história *Peter Pan*. Na sala de aula, foi visto um filme da história (interpretado para as crianças surdas em Libras) e, em seguida, elaborado um texto coletivo entre alunos ouvintes e alunos surdos, recontando a história, que foi transformada em livro a ser ilustrado pelas crianças após a leitura dos trechos correspondentes em cada página. Complementando essas atividades e tendo como foco a língua portuguesa como segunda língua no espaço destinado a esse fim, as crianças surdas elaboraram um cartaz com as figuras da história, fotocopiadas e recortadas pela professora, e produziram um texto em Libras, que foi escrito pela professora para ser colado embaixo das figuras do cartaz construído pelas crianças surdas.

Em seguida, cada criança, tendo como base o cartaz, contou a história. Apresento abaixo o início da história contada por Gisele.

Excerto 1⁶:

<p>MENINA (aponta a figura), MENINA (olha para a figura e aponta o nome) WENDY¹ (aponta e olha para a figura) MENINO (aponta o nome) JOÃO (aponta o nome) MIGUEL BRINCAR ESPADA BRINCAR (aponta e olha para a figura) JANELA PETER-PAN (aponta o nome) PETER-PAN JANELA, OLHAR JANELA-ABERTA OLHAR (aponta e olha para a figura) PETER-PAN IR JANELA (aponta e olha para a figura) PETER-PAN CONVERSAR WENDY, (olhando para a figura) JOÃO, MENINO MIGUEL (aponta e olha para a figura) OLHAR CURIOSO EM-PÉ-NA-JANELA, BRAVA SININHO PÓ-JOGAR VOAR-LONGE (olha para a figura) CASA VOAR-LONGE, VOAR (olha para a figura) PETER-PAN VOAR VER (aponta a figura) INDIOS, (aponta a figura) BARCO, (aponta a figura) SEREIA, (aponta a figura) FLORESTA CASA FLORESTA PETER-PAN OLHAR (aponta a figura) CAPITÃO-GANCHO PIRATA BRAVO, (olha para a figura) MUITO-BRAVO {imita a expressão facial e corporal do Capitão-Gancho na figura}.</p>	<p><i>Menina</i> (aponta a figura), <i>menina</i> (olha para a figura e aponta o nome) <i>WENDY</i> (aponta e olha para a figura) <i>O menino</i> (aponta o nome) <i>João</i> (aponta o nome) e <i>Miguel brincam com espadas.</i> (aponta e olha para a figura) <i>Peter Pan vê a janela</i> (aponta o nome) <i>Peter Pan vê a janela, vê que a janela está aberta e olha.</i> (aponta e olha para a figura) <i>Peter Pan vai à janela</i> (aponta e olha para a figura) <i>Peter Pan conversa com Wendy</i> (olhando para a figura), <i>com João e com o menino Miguel.</i> (aponta e olha para a figura) <i>Olha curioso em pé na janela. Sininho brava joga o pó e voam longe.</i> (olha para a figura) <i>Voam para longe da casa</i> (olha para a figura) <i>Voando, Peter Pan vê</i> (aponta a figura) <i>índios</i>, (aponta a figura) <i>barco</i>, (aponta a figura) <i>sereia</i>, (aponta a figura) <i>floresta, casas na floresta. Peter Pan olha.</i> (aponta a figura) <i>O pirata Capitão Gancho está bravo</i>, (olha para a figura) <i>muito bravo</i> {imita a expressão facial e corporal do Capitão-Gancho na figura}.</p>
--	---

1 Notas da transcrição: 1) as enunciações em Libras foram grafadas em letras maiúsculas; 2) os verbos foram transcritos no infinitivo, por não haver flexão de modo e tempo verbal em Libras; 3) flexão de número e gênero constou das transcrições, tendo como base o contexto da enunciação; 4) quando utilizado o alfabeto digital ou datilologia, as letras foram separadas por hífen; 5) quando usadas duas ou mais palavras em português para a expressão de um conceito enunciado por um único sinal em Libras, as palavras foram ligadas por hífen; 6) gestos foram grafados entre parênteses; 7) explicações sobre diferenciações no uso do espaço discursivo, entre colchetes; e 8) as expressões faciais e corporais do enunciador, por serem marcas discursivas de significação em Libras, foram grafadas entre chaves.

Podemos observar, nesse excerto, alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento de linguagem e apropriação de

⁶ A fim de ser observado o processo de apropriação das práticas de letramento em Libras, a transcrição da filmagem respeitou os processos enunciativos de Gisele nessa língua. No entanto, visando a garantir a compreensão daqueles que não conhecem a Libras, as enunciações serão aqui apresentadas nas duas línguas. Na coluna da esquerda, encontram-se os enunciados em Libras (conforme transcrição descrita na nota nº 7) e, na coluna da direita, sua tradução para o português (grafado em itálico).

práticas de letramento por Gisele e à forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa estava sendo pensado, nesse período, pelos responsáveis pelos processos educacionais.

O pouco tempo de contato com a Libras na relação com um interlocutor surdo pode explicar os enunciados de Gisele e o porquê de suas enunciações, nesse período, poderem ser comparadas àquelas realizadas por crianças ouvintes no período inicial de desenvolvimento da linguagem oral: enunciados construídos a partir de sinais isolados, privilegiando nomes e (poucas) ações e, portanto, ainda não se observa a apropriação de aspectos discursivos específicos da Libras para a significação da história. A título de exemplo, destaco o não uso do espaço de enunciação para o posicionamento dos referentes (todos foram alocados em um único e mesmo lugar, no plano discursivo) e para a construção de enunciações que necessitavam de movimentação no espaço para sua significação, como o não direcionamento do olhar de Peter Pan para baixo, quando ele, nas nuvens com Wendy e crianças, vê uma aldeia de índios, o navio pirata, o lago das sereias e a floresta.

Em função desse processo, a única relação possível a ser estabelecida por Gisele com o texto construído coletivamente pelas crianças surdas (cartaz) foi a descrição das figuras. Não houve, assim, o encadeamento dos enunciados para a construção da história, mesmo que esta fosse sua própria história. A relação permitida pela linguagem, nesse momento do desenvolvimento de Gisele, foi com a imagem na situação imediata e não na atividade reflexiva.

Acrescenta-se a esse processo a proposta sugerida pela professora, que naquele momento do desenvolvimento da linguagem da criança inviabilizava que as figuras fossem postas em diálogo com suas vivências e, portanto, que acessem ao mundo da imaginação, pois, como salientam Borba e Mattos (2011), a voz do professor, se sobreposta às das crianças, pode ocasionar o apagamento dessas vozes, inibindo as tentativas de descobertas. As autoras sugerem, então, que cabe ao professor conduzir a leitura das crianças das imagens constitutivas do texto de forma a instigá-las e, assim, menos indicativa e explicativa, dando “[...] oportunidade ao pequeno leitor de exercitar sua capacidade de observação, de compreensão, de imaginação, de produção de sentidos” (BORBA; MATTOS, 2011, p.223).

Outra expectativa depositada nas crianças diz respeito à leitura do texto narrado por elas em Libras, registrado em português pela professora e colado logo abaixo das figuras. Nesse caso, retomamos as discussões realizadas anteriormente sobre a impossibilidade de se trabalhar uma segunda língua sem que haja a apropriação da primeira pelas crianças. O resultado não poderia ser diferente do observado no excerto acima: a busca por palavras (re)conhecidas e significadas de forma isolada do contexto do todo textual. Impõe-se, assim, uma aprendizagem da língua portuguesa como única possível de significação, ensinada de forma distanciada da esfera da linguagem.

Essa prática foi tema de várias reuniões de capacitação profissional no decorrer do segundo semestre de 2010 e, a partir de 2011, outro trabalho começou a ser construído pelos responsáveis pela educação das crianças surdas, procurando parceria com o professor surdo. Passou-se a enfatizar o desenvolvimento da Libras e, a partir deste, de práticas de letramento nessa língua, possibilitando uma relação com a língua portuguesa, respeitando-se seu *status* de segunda língua.

Desse modo, no primeiro semestre de 2011, foi dado início a atividades, voltadas para um mesmo tema/material, nas Oficinas de Libras e no espaço destinado ao ensino da língua portuguesa. Uma delas, principiada em meados do primeiro semestre, esteve relacionada à história “O lobo e os sete cabritinhos⁷”. Essa história, inicialmente, foi narrada pelo professor surdo e, com as imagens do livro usado como base, as crianças foram convidadas e recontar, livremente, a história.

⁷ VIROUX-LENAERTS, N.; BUSQUETS, C. O lobo e os sete cabritinhos. Lisboa: ASA, 1999.

Excerto 2⁸:

(aponta a mamãe, aponta os sete cabritos) CRIANÇAS SETE (aponta para os sete cabritos na figura).

PORTA-ABRIR NÃO-PODE NÃO. FECHADA. PORTA-ABRIR NÃO-PODE.

[assume posicionamento a esquerda do espaço de enunciação] ESTRANHO, ESTRANHO

[assume posicionamento a direita do espaço de enunciação] MAMÃE OCUPADA {expressão facial de brava} EU MANDAR FECHADA!

MAMÃE LONGE. (aponta o lobo) {esfrega as mãos}. BATER-NA-PORTA, BATER-NA-PORTA, BATER-NA-PORTA.

[assume posicionamento a esquerda do espaço de enunciação] POR-FAVOR {expressão facial e corporal indicando delicadeza no pedido}

[assume posicionamento a direita do espaço de enunciação] LOBO, LOBO, QUE-MEDO!! LOBO NÃO, LOBO NÃO {expressão de estar gritando}

(aponta o lobo) {expressão facial e corporal de bravo} {esfrega as mãos} LOBO NÃO. {expressão facial e corporal de muito bravo}.

{sorrindo} IR PEGAR-POTE, ABRIR-POTE (aponta o mel na figura). BEBER. {passa a mão na garganta e faz expressão de estar contente} CABRITOS! {esfrega as mãos}

{esfrega as mãos na garganta e repete a expressão de estar contente} BATER-NA-PORTA {delicadamente e sorrindo}.

[assume posicionamento a esquerda do espaço de enunciação] CABRITOS! BATER-NA-PORTA.

CABRITOS OLHAR (PARA BAIXO) MEDO! NÃO (aponta para a figura que mostra as patas do lobo no vão inferior da porta) PATAS LOBO HORRÍVEIS {sinalização trêmula}.

NÃO-PODE LOBO. NÃO. NÃO!!! {sinalização indicativa de estar gritando!}

BRAVO PENSAR... VER. IR PROCURAR FARINHA PASSAR_(FARINHA PATAS) JOGAR_(FARINHA PATAS) (aponta a figura) HOMEM-OLHAR-ASSUSTADO LOBO PASSAR_(FARINHA PATAS).

[assume posicionamento a direita do espaço de enunciação] BRANCO BRANCO CABRITOS IGUAL, BRANCO.

(aponta a mamãe, aponta os sete cabritos) *Sete crianças* (aponta para os sete cabritos na figura).

- *Não pode abrir a porta, ela deve ficar fechada. Não pode abrir a porta – diz a mamãe*

- *Estranho, estranho – dizem os cabritos.*

- *Mamãe estará ocupada* {expressão facial de brava}. *Eu mandei ficar fechada!*

Mamãe se distancia da casa. (aponta o lobo): *Hum... diz o lobo esfregando as mãos. O lobo bate na porta três vezes.*

- *Por favor – pede o lobo com voz delicada.*

- *É o lobo, é o lobo. Que medo! Aqui não lobo, aqui não – gritam os cabritos.*

(aponta o lobo) *Com expressão facial e corporal de estar bravo, o lobo diz: Hum...* {esfregando as mãos} *Lobo não?* {expressão facial e corporal de muito bravo}.

O lobo sorri em seguida. Vou pegar o pote, abri-lo e beber – pensa o lobo. Agora minha voz está macia! Cabritos! {esfrega as mãos}

O lobo esfrega as mãos na garganta contente e bate na porta delicadamente e sorrindo.

- *Cabritos! Bate na porta novamente.*

Os cabritos olham para o vão da porta. Que medo! As patas do lobo são horríveis.

- *Aqui não pode lobo. Não e não! Gritam os cabritos assustados*

O lobo bravo pensa... Os cabritos vão ver. Foi procurar farinha, jogou e passou em suas patas. (aponta a figura) *Um homem olha assustado para o lobo passando farinha nas patas.*

- *Agora estão brancas, igual as dos cabritos.*

⁸ Na tradução para o português, serão usadas as marcações da linguagem escrita para indicar quando os personagens estão falando.

O maior domínio da linguagem em Libras por Gisele, possibilitado pelo aumento de interlocuções nessa língua – com o professor surdo, com pares, com a professora ouvinte, responsável pelo espaço destinado ao ensino da língua portuguesa (que assumiu a Libras como língua de interlocução/instrução) e com a professora-intérprete em sala de aula – foi determinante para uma mudança significativa de seu processo, como pode ser observado no excerto 2.

Gisele passou a construir suas próprias narrativas, pôr em diálogo a história anteriormente contada com suas vivências, com suas referências socioculturais. E, nesse sentido, nos enunciados dos personagens, foi possível sentir seu acento valorativo às cenas narradas. À guisa de exemplificação, cito os enunciados-resposta dos cabritos ao pedido da mãe para que não abrissem a porta – ESTRANHO, ESTRANHO – e a maneira como a mãe responde ao estranhamento de seus filhos ({expressão facial de brava} – EU MANDAR FECHADA!), enunciados esses não presentes no livro e na história narrada pelo professor surdo.

Ao mesmo tempo em que Gisele construía sua própria história, foi possível perceber, em alguns momentos, a voz do professor surdo, do outro que, dialeticamente, participava na constituição de seu eu, como enunciator. Como exemplo, destaco os trechos em que o lobo esfrega as mãos, ao pensar em entrar na casa e comer os cabritinhos. Entende-se, assim, que a apropriação das palavras do professor desempenhava, nesse momento histórico, uma redefinição de sua constituição como usuária da Libras, pela linguagem, materializada pela apropriação das formas de dizer nessa língua e na valorização desse saber. As palavras do outro, constituídas no diálogo com aquelas de outros surdos quando no contar histórias, surgiram como uma palavra ideológica do outro, *interiormente persuasiva* “[...] determinante para o processo de transformação da ideologia da consciência individual” (BAKHTIN, 1934-1935/1998, p.145).

Uma palavra persuasiva interior, conforme discutiu Bakhtin (1934-1935/1975), é metade nossa e metade do outro; é uma palavra contemporânea, que nasce do contato com o presente inacabado. Ela mostra-se em processo de elaboração e, portanto, sua contextualização é flexível e dinâmica. (LODI, 2004a, p.202).

Outro aspecto observado nos enunciados de Gisele foi a ressignificação da história, a partir de sua própria compreensão/interpretação, imprimindo nela novos contornos na relação por ela estabelecida entre os sentidos em circulação no texto. Esse movimento pode ser notado no sinalizar a batida na porta pelo lobo, realizada de forma delicada, logo após ele beber mel. Segundo a história escrita pelos autores do livro, o mel possibilitaria ao lobo transformar sua voz, deixando-a “doce” para enganar os cabritos e entrar na casa para comê-los. Na narrativa feita pelo professor surdo, essa enunciação se concretiza a partir dos conceitos de suave/delicado e, embora na narração desse trecho Gisele não tenha explicitado essa relação, irá demonstrar sua interpretação na forma pela qual o lobo bate na porta – BATER-NA-PORTA {delicadamente e sorrindo}. Ela busca, desse modo, relações de equivalência entre o conceito de voz doce/delicada e o comportamento do lobo, num processo, como discutido por Fontana (1997), de operações de comparação, de transição de uma generalização para outras generalizações, permitido unicamente pela linguagem.

Esse desenvolvimento favoreceu, assim, que Gisele fizesse uso dos aspectos discursivo-enunciativos específicos da Libras, quando no contar histórias (conforme descrito por LODI, 2004b), distanciando-se da organização discursiva da língua portuguesa (e de suas palavras) na construção de sua narrativa, apropriando-se, assim, de práticas de letramento específicas dessa esfera de atividade. Destaco, para exemplificar essa apropriação, a diferenciação na marcação espacial das vozes dos personagens e do narrador, como pode ser observado no esquema abaixo:

Verificou-se que, quando os personagens ganhavam voz na narrativa de Gisele, eles assumiam um posicionamento ora à direita, ora à esquerda do espaço de enunciação, indicando, desse modo, mudança nos turnos discursivos, com enunciados os quais privilegiavam o discurso direto; quando era o narrador aquele que enunciava, seus enunciados eram realizados no centro do raio do semicírculo, com olhar para a frente, sempre em discurso indireto. Essa diferenciação, como já comentado por Lodi (2004b), não impediu que o narrador unisse sua voz à dos personagens, incorporando ações e realizando expressões faciais e corporais condizentes com o contexto, como nos enunciados emitidos por Gisele: “{sorrindo} IR PEGAR-POTE, ABRIR-POTE (aponta o mel

na figura). BEBER. {passa a mão na garganta e faz expressão de estar contente}” e “LOBO BRAVO PENSA”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atribuir a Libras seu *status* de pertinência como primeira língua das crianças surdas e, portanto, responsável pelos seus processos constitutivos como sujeitos da linguagem, possibilitou que mais espaços de interlocução nessa língua fossem ofertados às crianças, no ambiente escolar. Esse fato foi determinante para o desenvolvimento da linguagem notado no processo de Gisele, apresentado neste artigo. Destaca-se ainda a importância da presença do professor surdo no interior da escola para a mudança surpreendida tanto nos processos das crianças surdas quanto na postura e uso da Libras pelos profissionais ouvintes envolvidos nessa educação, evidenciado, por meio do processo descrito neste texto, que a participação desse profissional nos processos educacionais de crianças surdas é fundamental para a transformação dos espaços escolares que as recebem.

A maneira como as relações foram estabelecidas em e pela Libras, pelos envolvidos, colocando em diálogo histórias, vivências, contextos socioculturais em que as crianças e os adultos foram e estão sendo constituídos, marcou o início de um processo de ressignificação da palavra “bilíngue”, tão utilizada hoje em dia, quando se trata de educação de surdos, mas cujo sentido, ainda reproduz a ideologia dominante, que busca promover a manutenção dessa língua e da comunidade surda que a usa em lugar subalterno à língua portuguesa e aos seus falantes (LODI, 2004a). Entendo que ressignificar o conceito do que é ser bilíngue implica a consideração de que seu sentido extrapola a visão que restringe sua significação ao conhecimento de duas línguas. Ser bilíngue envolve questões sociais amplas, que pressupõem “[...] os instrumentos linguísticos, [as] formas de ver o mundo, [a] organização comunitária e [os] conteúdos culturais” (SÁ, 1998, p.186).

As práticas que puderam ser desenvolvidas com e pelas crianças, por intermédio de interações verbais em Libras, propiciaram ainda um deslocamento do papel exercido pela língua portuguesa, ao possibilitar às crianças sua aproximação das diferentes linguagens sociais constitutivas da Libras e ao assumir que esse saber é determinante para a construção de

conhecimentos/conceitos, entre os quais os saberes relativos à aprendizagem da segunda língua. Por meio da Libras, foi possível compartilhar conhecimentos, informações e compreensões sobre os temas em circulação nas atividades, mas principalmente fazer com que essa língua se tornasse lugar de reflexão e de compreensão dos diversos discursos presentes no texto e em circulação nos espaços escolares aqui focalizados.

O uso da Libras favoreceu ainda, pela forma como os trabalhos foram sendo construídos no espaço escolar, que os aspectos enunciativos específicos do gênero discursivo contos de fadas (e que podem ser estendidos às práticas de contar histórias infantojuvenis) fossem sendo gradualmente apropriados por Gisele, destacando-se assim o papel da escola como espaço privilegiado para a construção desse saber, ao considerar o não uso da Libras nos espaços familiares.

Devemos lutar, assim, para que os processos escolares promovam cada vez mais a imersão das crianças surdas em situações de leitura significativas para elas, envolvendo temas diversos, desenvolvidos em gêneros discursivos variados em Libras. Só dessa maneira será possível propiciar, posteriormente, o estabelecimento de uma relação com a leitura em língua portuguesa, na qual poderão ser respeitados os processos enunciativos próprios de cada língua, a reflexão linguística e metalinguística e, portanto, deslocamentos de sentido de uma língua à outra.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1934-1935) O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p.71-163.
- _____. (1970-1971). Apontamentos. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 369-397.
- BORBA, A.M.; MATTOS, M.S. de. A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO, A.S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.205-225.
- BRASIL. Presidência da República.Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R.de (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.121-151.
- GÓES, M.C.R.de. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: GÓES, M.C.R.de; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.
- _____; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: As experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.110-119.
- GOULART, C.M.A. Educação infantil, letramento e alfabetização: um debate com professores sobre duas experiências pedagógicas. In: GONÇALVES, A.V.; PINHEIRO, A.S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 259-280.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004a.
- _____. leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.20, n.2, p.281-310, 2004b.

- _____. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, 2005.
- _____. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 244-273.
- RODRIGUES, E.G. *A apropriação da linguagem escrita pela criança surda*. 2009. 226f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SÁ, N.R.L.de O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.169-192.
- SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.7-19.
- SUDRÉ, E.C. *O ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino médio em classe de ensino regular*. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- VIEIRA, C.R. *Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva*. 2011. 82f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- VYGOTSKY, L.S. (1931). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1983. V. 3. p. 183-206.
- _____. (1934) Pensamiento y palabra. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1982. V 2. p. 9-348.

O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NA CONSTITUIÇÃO DO SURDO COMO ESTUDANTE

Sandra Regina Leite de Campos

A minha escola não tem personagem, a
minha escola tem gente de verdade...
Vamos Fazer um Filme - Legião Urbana

INTRODUÇÃO

Neste capítulo temos por objetivo iniciar uma discussão sobre o papel da língua brasileira de sinais (libras) na construção do surdo como estudante, e o papel dela construção que esse sujeito fará para reconhecer sua diferença no contexto sócio-educacional em que se insere, para tanto; buscaremos desenvolver o texto introduzindo o tema tratado, colocando em foco a família como nicho primário para a constituição de um sujeito bilíngue, seguido a isto, consideramos importante a discussão de qual a importância da língua de sinais no percurso educacional da criança com déficit auditivo. Posteriormente, procuraremos contextualizar a educação dos surdos no Brasil discutindo as práticas monolíngue e bilíngue/bicultura de educação de surdos como vertentes principais e determinantes no cenário educacional deste grupo. A seguir discutiremos o domínio da língua de sinais como fator determinando para a ação do estudante no

contexto escolar, finalizando o trabalho com considerações que são parte das reflexões possíveis para o avanço dos estudos na área.

Para contextualizar a discussão que se seguirá, optamos por localizar onde e como ela começa para a autora. É comum que as preocupações em relação à escolarização do sujeito surdo se iniciem quando da sua matrícula na escola, ou antes, quando a criança se aproxima da chamada idade escolar. No entanto, esquecemos que a instituição Escola parte do princípio de que existem saberes já postos, e o mais exigido é a língua, um saber construído no núcleo social primário, a família.

Assim, ser surdo em uma família ouvinte exige do grupo familiar uma reorganização ou, por que não falar, da recriação de um grupo. Fica então impossível não pensar nas questões que este grupo levanta, assim como na sua importância no processo educacional do seu filho, pois são estes pais que terão a tarefa de reconstituir-se com o novo membro, a criança surda. Uma criança que, no contexto geral da nossa sociedade, só é desejada quando seus pais são surdos. Uma tarefa árdua, que exige um movimento que poucos conseguem fazer sozinhos e que, ao procurar ajuda, encontram diversas informações contraditórias e excludentes entre si.

Sob a perspectiva dos profissionais da área, as abordagens a serem trabalhadas com as crianças surdas raramente incluem a opinião da família, a qual fica como uma espectadora desautorizada para tomar decisões sobre si mesma.

Em um discurso comum e embasado teoricamente, tratamos da morte da criança – a morte do filho desejado, para que possa nascer o filho real – mas o contraponto social vem com o discurso da aceitação; os pais têm que *aceitar* o filho surdo. Sem chorar, sem sofrer, sem reclamar.

É esse o comportamento que se espera da família, que apresente um sorriso no rosto, para aquela criança que até então só representou esforço, sofrimento e preocupação. O que se torna evidente e palpável é a sua surdez: esta é cuidada, atendida e acompanhada, ainda que para ser suprimida.

Não existe para a família uma previsão de acolhimento, de compreensão de um sentimento que pode ser transitório, se puder ser vivido e acompanhado por um projeto de trabalho que, seja em unidades

de saúde, seja em instituições que atendem a clientela surda, pressuponha a salubridade da família como condição para a salubridade da criança, no qual uma equipe interdisciplinar possa proporcionar aos pais a compreensão dos momentos e sentimentos pelos quais estão passando, assim como possa construir com eles uma prospecção de futuro em relação a suas crianças.

O que até então descrevemos, a pouca atenção dada aos familiares que recebem o diagnóstico de surdez, será o nosso princípio, uma criança de comunicação restrita para a qual não se tem perspectiva. Diante de tais condições, vimos procurando construir práticas educativas que possibilitem à criança surda a construção de sua infância no seu núcleo familiar, através de ações que permitam à família a construção de um ambiente que seja emocional e linguisticamente constituído para as especificidades de uma criança surda.

Em mais de uma década de trabalho, constatamos que a falta de perspectiva de futuro, ou seja, “o que ela vai ser quando crescer”, acaba com qualquer possibilidade de que essa criança possa ser um estudante. Ter um déficit auditivo inviabiliza qualquer construção posterior na vida social ou escolar, ela será sempre uma deficiente.

Assim, fazer com que essa criança possa constituir-se como sujeito surdo, mais do que uma mudança de visão de sujeito, é a possibilidade de construir uma pessoa passível de crescer e gerenciar-se nos diferentes papéis sociais, é desenhar um futuro que está bloqueado pela surdez, que determina o agora como se fosse para toda a vida.

Por constituir-se como sujeito surdo, entendemos que a visão de deficiente se transforma, uma vez que o sujeito se verá e será visto como uma pessoa diferente, usuária da língua de sinais e pertencente a um grupo linguístico minoritário (SKLIAR 1999; CAMPOS, 2009).

Para sermos mais objetivos, é comum percebermos, nos discursos dos pais ouvintes de crianças surdas, que seus filhos nunca se tornarão adultos dado a sua debilidade auditiva que constituirá sua permanente dependência social. As atribuições do momento, terapias de todas as ordens, orientações para dar continuidade ao trabalho em casa, fazem, via de regra, com que os pais saiam da fisioterapia com a criança no colo, e da fonoterapia sem conversar com ela. Essa sequência de compromissos não

lhes permite visualizar os resultados do trabalho, que muitas vezes têm que ser apontados pelos terapeutas.

Mostrar-lhes que seu filho poderá ser um estudante traz um esboço de futuro – em “xis” anos ele estará na Educação Infantil e conseqüentemente poderá avançar na sua vida acadêmica: até onde? Até onde ele mesmo deseja e o seu contexto de vida lhe possibilitar.

Logo após o diagnóstico, nos primeiros anos de vida, cabe aos pais decisões para o futuro de suas crianças, e essas decisões poderão determinar o lugar que eles e seus filhos ocuparão na comunidade surda; implantá-los¹ ou, oralizá-los² ou não, são deliberações que somente os pais podem tomar. É sabido que essas marcas determinarão seu *status* social na comunidade, no entanto, são seus filhos e cabe a eles a decisão. Cabendo aos profissionais o esclarecer suas dúvidas e acolher suas angústias.

Para que as escolhas terapêuticas e comunicacionais se dêem de forma consciente, na perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos, esses pais deverão estar mobilizados para aprender a língua brasileira de sinais (Libras)³ para poderem, no futuro quando necessário, partilhar com seus filhos, como e por que precisaram tomar certas decisões que tomaram no momento que elas tiveram que ser feitas. Implantar ou não implantar, oralizar ou não oralizar serão parte da história a ser contada para seus filhos quando esses se tornarem adultos. Ao enfatizar que “As famílias existem antes, durante e depois das escolas bilíngües. Na verdade, a família é o hospedeiro mais autêntico do bilingüismo” (SKLIAR, 1999, p. 22) corrobora a ideia de que é na família que devemos investir meios a fim de prospectarmos resultados positivos na Educação Bilíngue para Surdos.

Estando os pais implicados na educação de seus filhos surdos, podemos então discutir qual é a função da língua na constituição dos alunos surdos, na perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos. Se ainda existem dúvidas sobre por que abordar a família ao tratarmos de aquisição de língua e educação de surdos, a resposta, conforme já frisado, é que é nela

¹ Implante Coclear (IC) – dispositivo eletrônico que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral.

² Oralizar – trabalho terapêutico fonoaudiológico, para que o surdo aprenda a falar da língua majoritária.

³ Língua Brasileira de Sinais – língua utilizada pela comunidade surda brasileira, reconhecida por lei pelo Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005.

que tudo começa, é a família que decidirá a procura da escola para surdos e é ela que se disporá a fazer parte da comunidade surda, compartilhando a língua de sinais no cotidiano familiar.

A LÍNGUA DE SINAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: OS PRIMEIROS PASSOS DA LÍNGUA EM DIREÇÃO A EDUCAÇÃO

Sabe-se que a criança ouvinte inicia seu desenvolvimento de linguagem antes mesmo do seu nascimento, pois, ao acreditar na criança como interlocutor, a sociedade já a coloca nesse lugar, apostando nele como alguém que tem algo a dizer e é capaz de fazê-lo.

Vale retomarmos que ao ser diagnosticada com um déficit auditivo esta criança perde seus principais interlocutores, os pais, que deixam de acreditar nela como um interlocutor real e, assim, param de dirigir-se a palavra, afinal, ela não pode ouvir e, por consequência, no senso geral, será incapaz de falar, porque a única fala que conhecem é a que sai pela boca e uma fala pelas mãos ainda lhes é desconhecida. Estes interlocutores, se não forem acolhidos, como proposto na introdução deste trabalho inviabilizarão qualquer inserção da criança em uma escola onde duas línguas circulam, a escola bilíngue para surdos, o que terá um peso determinante para toda vida do estudante.

Essa postura afasta os pares nas primeiras interações e esse fato vem acontecendo cada vez mais cedo, porque, ao se legislar sobre a testagem auditiva neonatal, que acontece nos primeiros três dias de vida, ainda dentro da maternidade (BRASIL, 2010), não foi previsto qualquer acompanhamento ou acolhimento aos pais quando a criança testada tem um resultado positivo. O resultado positivo pode ou não significar déficit auditivo, no entanto a confirmação só ocorrerá após três ou quatro meses, rompendo relações de extrema importância e significância na interação mãe/criança, o que pode trazer consequências desastrosas para todo o desenvolvimento do sujeito.

No contexto geral da nossa sociedade, ao ser descoberta com um déficit auditivo, a criança perde a possibilidade de estabelecer outros contatos, sejam eles pelo toque, sejam pelo olhar ou pelo olfato, tornando-se uma estrangeira (RAFAELLI, 2004), e a ela são direcionados olhares

desconfiados, toques inseguros em um “ar pesado”, dominado pela dúvida e pela dor.

A pequena criança deixa de ser a desejada, ela é estranha, estrangeira, em uma família que agora está pouco confiante. Os pais, principalmente a mãe, já não confiam na própria capacidade de orientá-la, sendo ela tão “diferente”.

Esse significativo vazio que se cria entre mãe e criança pode ser a chave da nossa discussão, cabendo aos profissionais que acompanham essa família interferir, positivamente, nessa relação, acolhendo a mãe e permitindo-lhe falar da sua dor, do seu desalento ou da contrariedade de toda a situação.

Tal intervenção deve acolher a família, de forma que se sinta segura de que existe alguém investindo na sua criança, enquanto ela não pode fazê-lo, e esse alguém, um profissional que esteja habilitado tanto na surdez quanto no desenvolvimento infantil da linguagem e conhece outros sujeitos surdos, deverá mediar a relação, a fim de que ela se restabeleça o mais rápido possível.

É de responsabilidade do profissional ainda, fazer com que a mãe possa “reinvestir” seu filho, perceber sua beleza, suas qualidades, suas conquistas, para que ela possa olhá-lo com vistas para o futuro, seus primeiros passos, ainda que trôpegos, poderão ser apontados, para serem comemorados, seus primeiros sinais serão significados e compartilhados, suas tentativas interativas valorizadas. Afinal, é assim que tudo começa.

Estando todos, pais e criança, de volta a uma relação real, ou seja, a criança surda reconhecida como tal, a língua passa a fazer parte, mas se na relação entre ouvintes essa língua já está posta, na relação surdo/ouvinte sempre haverá uma língua a ser aprendida, seja a Libras pelos pais, seja a língua portuguesa pela criança surda, em um futuro próximo. Haverá mais degraus a serem superados, os pais deverão entender a língua de sinais como a língua de seu filho.

Deverão compreender que essa língua não é natural pelo simples fato de ele ter um déficit auditivo, mas que sua naturalidade se dará na medida em que a criança se reconheça nela e possa construir suas relações na e pela língua. Ao buscar a língua de sinais, os pais mostram sua

disponibilidade de estar com a criança, estar na língua de sinais, estar no mundo com o seu filho surdo.

Esse estado permite abrir a primeira cortina; essa criança é capaz de aprender, como qualquer outro ser, o filho surdo balbucia e constrói uma língua (MORGAN, 2008).

A partir daí, é possível que esses pais vejam essa criança como um futuro estudante, como um sujeito que aprende e, nesse lugar de aprendiz, também estão os pais. Eles aprenderão a língua de seu filho e perceberão as dificuldades que tal aprendizado impõe, não diferente das dificuldades enfrentadas pelo seu filho na língua portuguesa, mas do lugar de adulto ele poderá oferecer ajuda, ser um interlocutor colaborativo, dispondo-se a ensinar e a aprender (VYGOTSKY, 1989).

A disposição ao aprendizado e a disponibilidade de introduzir seu filho em uma comunidade que desconhece constituem uma provável resposta para o que chamávamos de naturalidade, isto é, essa disponibilidade constrói o ambiente possível, para que naturalmente a criança surda adquira a língua de sinais.

Desmitificada a natureza da língua de sinais para os surdos, passemos a pensar qual é o papel dela na construção do aluno surdo; assim, se pensamos em uma Educação Bilíngue para Surdos, devemos pensar em um sujeito linguístico em um contexto sociolinguístico nem sempre favorável, mas que, bem trabalhado, permitirá o fortalecimento cultural desta comunidade minoritária. Ao recorremos a Quadros (2002, p. 10) a cultura surda será definida como

[...] a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Desse modo, pais fluentes em língua de sinais serão membros da comunidade surda que transitarão entre as duas culturas, carregando consigo seus pequenos filhos e permitindo-lhes vir a ser membros efetivos da sociedade. Dessa maneira, um sujeito que se entenda surdo não

pelo déficit, mas pela sua constituição plena de sujeito; para Padden e Humphries (1988), os surdos não se reconhecem na marca da deficiência, seu pertencimento se dá pela língua, pela história e por sua comunidade, de sorte que, no nosso contexto, estando historicamente inscritas, a educação e o letramento constituem quesito fundamental para a participação social.

O caminho de construção da língua de sinais é a decisão tomada frente a uma avalanche de informações muitas vezes contrárias a esta postura. Dentre as informações recebidas, o aprendizado da língua oral, podendo ser visto como primeira e única opção por alguns seguimentos de profissionais da área da saúde, como médicos e fonoaudiólogos. No entanto, vale conhecer duas das práticas mais correntes na educação de surdos, até para compreender que elas podem não ser excludentes. Para tanto, devemos compreender anteriormente o contexto de educação de surdos que elas se inserem.

A EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO NACIONAL

Nas práticas de educação inclusivas que vimos presenciando no contexto educativo brasileiro a condição linguística do sujeito surdo não tem sido considerada, o que impossibilitando ações educativas que atendam as suas necessidades, na maioria das vezes os resultados afetam não somente a relação do sujeito com o aprendizado, mas também com as relações que o cerca, uma vez que sua performance aquém do esperado será um balizador de todas as suas possibilidades. Pois essas práticas educativas não levam em conta o processo constitutivo do surdo, ou tão pouco sua perspectiva de leitor/escritor de segunda língua.

No contexto de grande parte das práticas de educação inclusiva, em meio a duas ou três dezenas de crianças, o professor que tem na turma um aluno surdo e é responsável por instruir toda a turma em uma ou duas línguas. Essa prática pode ser diferente quando o professor é fluente na língua de sinais ou se existe um intérprete de libras na sala de aula, fato pouco frequente na realidade das escolas brasileiras.

De um modo geral, os processos de aprendizagem da língua de sinais dos professores iniciam-se depois da matrícula do aluno surdo, o que leva a um longo período em que o aluno frequenta a escola sem que

exista um projeto de trabalho ou mesmo um interlocutor com quem possa estabelecer trocas em língua de sinais. Em alguns casos a instituição não tem conhecimento de qual é a língua que seu aluno domina.

Quando o docente tem algum conhecimento da língua de sinais, ele pode ver-se na obrigação de ministrar um mesmo conteúdo programático em duas línguas, sem que o tempo da aula seja ampliado de tal forma que nenhum aluno saia prejudicado.

Em casos nos quais o professor desconhece a Libras, ele ministrará o conteúdo pedagógico apenas na língua majoritária (o português), de sorte a desresponsabilizar-se do aluno surdo, uma vez que não sabe o que fazer com tal aluno ou, em casos mais extremos, o professor desconhece que existe um aluno surdo em sua sala de aula.

O fato do professor desconhecer a existência de um aluno surdo em sala vem sendo uma situação bastante comum nas escolas públicas brasileiras, o que torna a passagem do aluno surdo na escola regular pouco significativa, no que se refere a formalização do conhecimento acadêmico.

Em situações mais favoráveis ao aluno, o profissional intérprete está presente. Nas etapas mais adiantadas, esse profissional é uma solução plausível; a questão que se coloca é, qual a sua função nas etapas iniciais (Educação Infantil e Fundamental I), quando a criança surda está em processo de construção da língua de sinais e começa a saber-se surda?

Assim, podemos inferir que o tempo que o sujeito surdo, filho de pais ouvintes, levará para apropriar-se das formas de estar no mundo como surdo não é curto, ainda mais em se tratando de uma criança na primeira infância que transita entre dois ambientes que compartilham línguas e modos de operar diferentes. Cabe-nos dar à criança um tempo para vivenciar e elaborar essas vivências, interagindo com seus pares surdos e ouvintes, o que nem sempre é viabilizado pelas novas políticas educacionais.

Suportados pela legislação, os municípios e estados vêm paulatinamente abrindo mão das escolas para surdos, dando preferência, conforme previsto em lei, para que o surdo faça sua formação na rede regular de ensino. Este processo, vivenciado em grande parte da história educacional dos surdos, já se mostrou ser pouco produtor, (MAHSHIE, 1995) constata que em suas pesquisas que os alunos surdos ou com déficit

auditivo, os quais não tiveram acesso às línguas de sinais não conseguiram superar a 4ª série do primeiro grau⁴.

No entanto, a proposta de educação inclusiva apresenta um custo significativamente menor, uma vez que pressupõe 35 alunos em sala de aula, diferente das denominadas escolas especiais, que compõem classes com no máximo 12 alunos em classe, conforme uma das possíveis leituras do capítulo II, artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases, o qual estabelece que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor”, prática dessa modalidade de ensino que interfere diretamente no custo da instituição educacional.

O discurso da socialização é forte e contundente, pois, para os que concordam com ele, ao chamado “deficiente”, a convivência social abre a porta para a normalidade. Entretanto, essa posição nos conclama a pensar a escola como um espaço privilegiado para a formalização de conhecimento, além da convivência social. Pelo senso comum, estar junto já garantiria ao surdo um privilégio, visto que não existe a expectativa de que esse sujeito tenha uma formação acadêmica que lhe permita desempenhar diferentes papéis nas relações profissionalizantes e familiares entre outras.

O discurso corrente, da parte dos dirigentes, é de que as crianças surdas, nas escolas intituladas inclusivas, têm boas relações sociais e são ajudadas por todos, perdendo-se a perspectiva de que, na situação de igualdade, tais crianças poderiam ajudar e serem ajudadas, ou seja, trocar com todos os pares. São raras ou quase nulas as notícias de mídia nas quais o surdo seja protagonista de sucesso acadêmico ou que o foco não seja somente as relações interpessoais no ambiente escolar.

Muitos devem estar perguntando: mas uma adequada inserção social já não é um ganho? É provável que a resposta seja positiva, porém, o que se coloca é: não estaríamos sucateando o espaço escolar, quando o restringimos a espaço de relações? Essas relações não acontecem, também, em outros espaços e espontaneamente? A resposta também é positiva e pode colocar a escola em um vácuo, dividindo espaço com instituições de lazer onde saberes são compartilhados, mas com outras características que não nos caberá aqui discutir.

⁴Na nomenclatura atual 5º ano do Ensino Fundamental I

Esta vem sendo a realidade imposta para as práticas educativas de instituições que se dispuseram, ou que lhes foi imposta a matrícula de alunos “de inclusão”, surdos, ou seja, alunos que demandam das instituições escolares formas de organização diferenciadas para atendê-los.

Cumpre-nos, portanto, discutir de que práticas falamos? Mas, antes disso, de que crianças, adolescentes, sujeitos surdos falamos, se é para esses que despendemos esforços para que uma educação de qualidade em um contexto no qual a educação para surdos tem, paulatinamente, saído da educação especial, mas encontrado poucas possibilidades de entrada na corrente principal da educação nacional.

Ao tomarmos conhecimento da organização dos sistemas educacionais em países como Suécia e Austrália, constatamos que diferente do Brasil a educação de surdos está contemplada nas políticas educacionais das escolas regulares, ocupando assim o lugar da educação de surdos e educação bilíngue respectivamente, e não como algo especial e a parte ao sistema como verificamos em nosso país.

Para sermos mais claros, ao mobilizar-se para não estar na corrente da educação especial e fazer parte da corrente principal da educação, estabelecendo e esclarecendo as especificidades dos sujeitos surdos, como participante de uma minoria linguística que se aglutina no entorno de uma língua visuo- gestual , a educação de surdos, na perspectiva da diferença, vê-se deslocada do ensino, de modo que não se reconhece na educação de deficientes e não encontra lugar na educação regular, como se não houvesse lugar para ela no contexto educacional .

Poucas escolas para surdos que existem hoje no Brasil, se reconhecem como escolas especiais, mas também não são reconhecidas como instituições do ensino regular, situação que limita a discussão da condição bilíngue do aluno surdo.

Enfim, para falarmos em educar surdos, temos antes de tudo que buscar esclarecer a que surdo nos referimos. Na maioria das vezes, estabelecemos *a priori* que o sujeito surdo deve usar a língua portuguesa na modalidade oral e, se não usá-la, “naturalmente” fará uso da língua de sinais.

O pressuposto de que todo surdo deve ser oralizado delineiam o perfil do trabalho que direcionamos para essa clientela. Essas duas principais

possibilidades – falar ou usar a língua de sinais – são as que norteiam duas correntes de trabalho que, durante os últimos dois séculos, e vêm tomando o cenário da educação destinada aos surdos, no mundo, com predomínio maior ou menor de uma ou de outra, a depender do recorte do contexto social e histórico que fizermos.

Assim, torna-se importante pensar como e onde a linguagem desses sujeitos se constrói e que língua se pretende para ele. Nessa perspectiva, o contexto escolar e o clínico fonoaudiológico serão espaços privilegiados para que essa construção ocorra, uma vez que sabemos ser improvável que a construção da língua de sinais aconteça no núcleo familiar, já que seus pais não são, no princípio, usuários fluentes nela.

São dois contextos de atuação caminhando, algumas vezes paralelamente, outras se contrapondo. Espaços importantes pelo papel social que representam os profissionais que têm autorização para falar da criança surda, a qual os pais não se sentem capazes de educar.

De um lado, ficam os profissionais que pautam seu trabalho na construção da língua falada, para que esta sustente a língua escrita. Em outra vertente, colocam-se profissionais que consideram a língua de sinais como primeira língua, a qual se estabelece como referência para a língua majoritária escrita. Abordemos, por conseguinte, essas duas principais possibilidades que têm grande influência na atuação pedagógica com a criança surda.

A PRÁTICA MONOLÍNGUE NA EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS

Na organização do trabalho dos profissionais que defendem o desenvolvimento da oralização do sujeito, tendo a fala como condição *sine qua non* para a construção da língua escrita. Independentemente do tempo que o aprendizado dessa língua demande, o objetivo será a fala, ainda que seja alcançada em idade avançada. No entanto, com os avanços tecnológicos, espera-se que até os cinco anos o sujeito já tenha um domínio significativo da oralidade da língua majoritária e será considerado um deficiente auditivo, na medida em que se considera seu déficit auditivo um defeito a ser tratado e curado.

Para tanto a qualidade funcional da performance e o tempo que isso levará para se efetivar poderão se estender o suficiente para que a sua desempenho escolar seja questionado, pois a baixa performance na oralidade pode impedir o sujeito de avançar no seu trajeto na escola regular. Constatase que, quando essa meta não é alcançada em tempo, a escola para surdos é uma opção cogitada, porém, já como marca de fracasso, ou seja, ele não foi capaz de falar, dessa forma, não poderá seguir no ensino regular.

Para que a criança surda alcance uma oralidade compreensível pelos outros, a presença da terapia fonoaudiológica é tida como imprescindível, uma vez que cabe a esse profissional a tarefa de treinar a fala.

Quando o desenvolvimento da fala da criança não acontece dentro do esperado, cabe à família assumir o ônus de procurar uma escola onde seu filho seja aceito, contudo, o deslocamento da criança já estará evidente, posto que não domina o português oral, tão pouco domina a Libras. Se isso acontece, é da criança o encargo de não ter conseguido falar e por consequência ter inviabilizado seu acesso á escrita.

A crença de que somente o surdo oralizado poderá vir a ser capaz de escrever embasa conceitos pedagógicos tradicionais, nos quais a alfabetização se dá a partir da referência na oralidade. Com base nesse princípio, o professor se verá impedido de prosseguir no trabalho sem os avanços do trabalho fonoaudiológico. Assim, o fonoaudiólogo deverá preparar a criança para que ela possa alfabetizar-se, prospectando reforços, antecipações, resumos e seleções das atividades a serem propostas para aquele determinado aluno. Importante pensarmos que esses trabalhos buscam referências claras em concepções estruturalistas de língua, linguagem e educação, posto que a fala e a escrita estabelecem uma estreita dependência.

A base que sustenta esse trabalho é a visão de sujeito dentro do padrão normativo, e os que por alguma peculiaridade se colocam fora dele serão tidos como deficientes, cabendo a eles a medicalização, de forma que possam aproximar-se do padrão. No caso dos surdos, os aparatos tecnológicos terão o papel de minimizar ou suprimir essa deficiência, para tanto, A.A.S.I. (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e IC (Implante Coclear) serão as primeiras opções dos profissionais da área da saúde, sejam eles os médicos ou os fonoaudiólogos. A terapia fonoaudiológica estará

na rotina de grande parte da vida da criança, porque sua aproximação da fala deverá ser o mais eficiente possível, estando o surdo próximo de ser considerado um ouvinte, ainda que isso nunca venha a acontecer.

A PRÁTICA BILÍNGUE/BICULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No trabalho bilíngue /bicultural para surdos encontramos a possibilidade de um sujeito fluente em duas línguas, a língua sinais e a língua portuguesa, sendo que o ele deverá ser apresentado à língua de sinais o mais cedo possível, pois ela será sua referência emocional, identitária, linguística, cultural e social, entre outras.

Essa língua será construída, quase na sua totalidade das vezes, no ambiente escolar, pois mais de noventa por cento dos surdos são filhos de ouvintes, o que inviabiliza a interação com os pais nos primeiros anos de vida, tornando as primeiras interações bastante reduzidas.

Esta perspectiva de trabalho educacional abre uma nova possibilidade de discussão do que deve ser considerado normal, uma vez que a diferença será reconhecida e haverá um trabalho a ser feito, para que seja socialmente respeitada.

Klein (2004, p. 88) ressalta: “As diferenças são construídas histórica, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade.”

Partindo desse princípio, é possível estabelecer parâmetros de desenvolvimento a partir da realidade constitucional do sujeito, qual seja, um sujeito com déficit auditivo, sendo que esse déficit será considerado não como marca das suas impossibilidades, mas como a referência da sua diferença, de maneira a determinar sua constituição e visão de mundo, que permite com que esse sujeito se posicione social e educacionalmente como um cidadão ativo e não como ônus para a sociedade.

De tal modo, o sujeito se constituirá a partir do recorte visual de mundo, e os parâmetros de desenvolvimento tornam-se possíveis de serem retomados, na medida em que sua diferença não será ignorada, mas também não será o único foco de referência. Espera-se que esse sujeito possa ter uma

performance parecida à de qualquer outro humano quando apresentado à uma língua o mais breve possível. Espera-se que essa apresentação se dê ainda na primeira fase da primeira infância (YOUNG, 2010). Tendo em vista que a primeira infância se restringe à faixa etária dos 0 aos 6 anos, expor a criança à língua de sinais até o terceiro ano de vida é uma meta a ser alcançada, para que uma educação bilíngue atinja seus objetivos plenos.

Ao tomarmos a educação bilíngue para surdos como nosso foco de discussão, reiteramos pontos, já discutidos como fundamentais, tais com a família, construção o mais cedo possível de uma língua acessível aos olhos, à fim de que o aluno surdo possa ter na escola um espaço que contribuía de forma significativa para sua história de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui contextualizar a educação dos surdos com seus diferentes atores, sendo os principais a família, a criança e a escola, destacando a língua de sinais como um fator de aglutinação, sem o qual não poderíamos falar de Educação Bilíngue para Surdos.

Ao fazer uso dessa língua visuomotora, nós a revestimos de humanidade e fazemos dela um instrumento fundamental para a construção de um estudante surdo. Se concebermos a escola como um espaço no qual partilhamos conhecimento, a língua passará a ser um mediador, sem o qual as relações caem no vazio, o qual determinará não só a história de cada membro da comunidade surda, mas também da história da educação de surdos que pretendemos escrever daqui para frente.

Ao compartilharmos a ideia de que os professores e as escolas que se dispõem a educar os surdos podem ter um conhecimento básico da língua de sinais, estamos sendo cúmplices de um velho paradigma social, pelo qual aos que tomamos como deficientes não precisamos dedicar tempo ou esforços, a fim de que se tornem cidadãos de fato. Se a corrente principal da educação não encontra espaço para discutir e definir ações para que uma educação de qualidade seja oferecida a todos, irrestritamente, cabemos estabelecer espaços de qualidade educacional para que os estudantes surdos possam constituir-se, de tal forma que ao estar na escola regular, possam distinguir-se como surdos, usuários de uma língua visuomotora e

pertencentes a uma minoria linguística, de sorte a reivindicar seus direitos e reconhecer seus deveres.

Ignorar essa ideia seria como acreditar que uma criança pode construir conhecimentos específicos nas diferentes disciplinas, nos seus diferentes níveis, sem que tenha uma língua mediadora para tanto e assim ignorar séculos de estudos, nos quais ficou comprovado que é a língua que nos faz Humanos e é esse o instrumento de maior valia no construto sociocultural.

Seria ignorar um número considerável de estudos, dentre os quais os dos pesquisadores sócio- históricos, sobre o papel mediador da língua, e essa como instrumento privilegiado da interação social e, por consequência, acreditar que podemos aprender em um trabalho solo e solitário, sem que existam trocas entre os pares.

Muitas vezes, esquecemos que o estar juntos que nos importa é o fato de podermos trocar; talvez esse seja o grande engano da educação inclusiva: esquecer que, ao colocarmos os surdos na escola regular, temos por obrigação garantir-lhes a possibilidade de trocas com os diferentes grupos, coetâneos e não coetâneos, para que eles possam refletir sobre suas elaborações e confrontá-las com a dos outros, devendo, para tanto, conhecer e reconhecer-se.

Saber-se surdo é condicional para estar em qualquer ambiente social e principalmente no ambiente escolar, uma vez que é essa condição que permitirá ao sujeito saber onde e quando a sua diferença se impõe como impedimento. De fato, os impedimentos existirão para os surdos, como existem para todos os sujeitos, ou serão percebidos simplesmente como um modo diferente de atuar.

E se perceberem-se impedidos, os surdos deverão saber que todos são passíveis dessas circunstâncias, visto que, por sermos humanos, somos falíveis e que são essas possíveis falhas que nos fazem aprender a driblar nossas impossibilidades, encontrando caminhos para as possibilidades.

Difícilmente conseguiremos dizer que construímos uma escola que efetivamente inclua, enquanto não construirmos uma sociedade que respeite a diferença enquanto diferença e não como um *habeas corpus* dado àqueles que não conseguiram fazer-se normatizados.

Voltando ao início, propor educação de qualidade para surdos é disponibilizar-se a mudanças que façam possíveis não somente educar, mas também modificar nosso olhar para o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. Senado Federal. Lei nº 12.303 de 3 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado emissões otoacústicas evocadas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 03 ago. 2010. p. 1. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=241143&norma=262076>>. Acesso em: 03 ago. 2011.
- CAMPOS, S.R.L. Aspectos do processo de construção de língua de sinais de uma criança surda, filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- KLEIN, M. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 83-99.
- KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1. p. 15-26.
- MAHSHIE, S.N. *Educating deaf children bilingually*. Washington: Pre-College Programs Gallaudet University Press, 1995.
- MORGAN, G. Os sinais da aquisição da língua. In: MOURA, M. C.; VERGAMIMI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008. p. 79-111.
- PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.
- RAFAELI, Y. Um estrangeiro em sua casa. In: VORCARO, A. (Org.). *Quem fala na língua? sobre as psicopatologias da fala*. Salvador, BA: Ágalma, 2004. p. 285-294. (Coleção Psicanálise da Criança, V. 15).

SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: SEMINÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. 1997, 21 a 23 de julho, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Lítera Maciel, 1997. p. 32-47.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação para surdos. In: _____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

_____. A escola para surdos e suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. *Cadernos de Educação UFPel*, Pelotas, v.7, n.2, p. 21-34, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO SURDO NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR

Ana Paula Santana

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Posso dizer que escrever é mais difícil que ler para mim, pois ler é um processo de leitura e absorção, mas escrever é um processo de “bolar, construir”, e isso não foi muito incentivado quando eu era pequeno, portanto, não tenho facilidade nessa parte. Na hora que vou escrever... mentalmente, eu não penso em nada a não ser no que estou escrevendo. É como se eu recitasse com minha voz mental o que eu estou escrevendo na hora. [...] As notas na redação não eram altas, eram sempre ou abaixo da média ou raspando o suficiente para passar. As dificuldades que eu tinha era em relação a construir o texto, a ser coerente, organizado. Se as professoras avaliavam bem ou não, faziam isso no parâmetro de pessoas que ouviam e dialogavam bem, e não no parâmetro de uma pessoa que era excluída de conversas “inteligentes” por acharem-no “burro”, ou seja, não avaliavam de acordo com os limites “temporários” da pessoa não-ouvinte. (NA, surdo oralizado).

INTRODUÇÃO

A educação do aluno surdo é um assunto complexo e que envolve aspectos políticos, educacionais, linguísticos, culturais que, no contexto da escola, se expressam nas práticas pedagógicas em sala de aula e nos aspectos linguísticos dos alunos inseridos na escola regular. Se, de um lado, temos

uma formação de professores precária (MONTEIRO; MANZINI, 2008), de outro, temos uma variedade de condições linguísticas que apontam para a necessidade de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem.

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um *aluno surdo*, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros. Contudo, essas diferenças são homogeneizadas sob o termo “aluno surdo”. Essa heterogeneidade nem sempre é entendida pelo professor, para quem, muitas vezes, esse aspecto é polarizado: ou o surdo é oralizado ou sabe Libras.

Fernandes (2007) acrescenta que a presença de surdos em salas regulares não é uma novidade imposta por instâncias superiores, visto que lá sempre estiveram, não correspondendo a um “modismo” ou à determinação de uma política atual. Porém, anteriormente, o oralismo legitimava o sucesso do surdo à sua habilidade de aprender a falar e realizar a leitura orofacial (ou labial). Nesse contexto, cabia ao professor somente um melhor posicionamento do aluno na sala de aula (geralmente nas primeiras carteiras) e o esforço para, sempre que possível, lhe falar de frente, de maneira clara e pausadamente.

Para a autora, construiu-se, assim, um mito de que todos os surdos poderiam acompanhar plenamente as aulas via leitura labial e interagir pela oralidade (que aprendiam no contraturno, com especialistas). Essa perspectiva educacional perdurou por muito tempo e suas implicações são ainda atuais: as dificuldades dos surdos em dominar os conteúdos acadêmicos.

Não se pode dizer que essas questões sejam do “passado”. O que encontramos ainda em muitas escolas, principalmente do interior do país e em regiões mais afastadas, é uma prática oralista e um pressuposto: *para o surdo escrever, ele tem que falar*. Esse mito criou um conflito com as novas políticas educacionais: da reprovação dos alunos surdos ou do não-reconhecimento das especificidades de seus processos de aprendizagem passou-se para uma aprovação generalizada. A aquisição de conteúdos ficou reduzida a cópias, e os surdos, ao invés de aprendizes, eram grandes copistas e, assim, concluíam sua escolarização. Não havia efetivamente

uma formação de professores que contemple discussões sobre um currículo adaptado, prevendo avaliações adequadas aos processos de ensino-aprendizagem dos surdos. Sem formação, os professores, por mais bem-intencionados que estejam, não conseguem modificar suas práticas.

No contraturno, continuavam as tentativas de oralização, quer pelos fonoaudiólogos, quer pelos professores do atendimento educacional especializado, com a finalidade de apropriação da escrita. A oralidade parece ser, assim, assumida como pré-requisito para a escrita pelos profissionais de saúde e educação¹.

A atual política do MEC traz as seguintes diretrizes para a educação de surdos:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. *O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais.* Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 17, grifo nosso).

O documento do MEC vai ao encontro da heterogeneidade lingüística: surdos que utilizam língua de sinais, surdos oralizados, surdos sem língua. Contudo, acrescenta-se que o foco da escola não deve ser a oralização. Nem mesmo na área da fonoaudiologia escolar essas práticas são adequadas ou indicadas. A escola é o local de aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos: a leitura, a escrita e outros conteúdos sistematizados. E não de atendimento clínico, como ocorreu durante muito tempo, principalmente nas escolas especializadas.

O que queremos ressaltar aqui é a desmistificação da relação direta que se tem estabelecido entre fala e escrita: *falar para escrever*. Esse pressuposto tem implicações para a aprendizagem e metodologias de avaliação, como veremos a seguir. Essa discussão inicial é importante para

¹ Ressaltamos aqui que não estamos nos colocando contra a aquisição da linguagem oral pelo surdo, em processo terapêutico fonoaudiológico, mas contra um pressuposto de que há uma relação direta entre escrita e oralidade.

embasar o objetivo deste trabalho: discutir a avaliação de aprendizagem do aluno surdo, no contexto do ensino regular.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS, ORALIDADE E LÍNGUA DE SINAIS: BASES TEÓRICAS PARA COMPREENDER A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO SURDO

A relação entre fala e escrita e, em um sentido mais amplo, entre letramento e oralidade já vem sendo discutida há bastante tempo. A fala e a escrita possuem uma relação de interdependência, um *continuum* entre gêneros discursivos: uns mais próximos da oralidade e outros mais próximos de uma variedade linguística estabelecida como padrão (KOCH, 2002; 2009; MARCUSCHI, 2001). Assim, a escrita não é uma mera transcrição da fala.

Pelo fato de a escrita não ser uma representação da fala, ambas não podem ser tratadas como modalidades dependentes. A noção de dependência faz com que se trabalhe com os seguintes mitos: “quem fala bem escreve bem”, “quem fala mal escreve mal”. O que temos é uma inter-relação entre essas modalidades de linguagem. Na surdez, veremos essa mesma relação entre língua de sinais/escrita/oralidade.

Na aquisição da escrita por ouvintes, a escrita e a fala estão diretamente relacionadas, pois a criança se apoia na oralidade para escrever. Contudo, para a sua apropriação, o aprendiz precisa se afastar da oralidade para que consiga dominar efetivamente a escrita (BERBERIAN, 2003). Nessa mesma direção, Lacerda (2001) aponta a oralidade como guia da aprendizagem da escrita e destaca a defesa de Vigotski de que

[...] a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque tende a representar os sons da fala, sendo nesse sentido secundária a linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem. (LACERDA, 2001, p. 65).

Na surdez, a língua de sinais é o simbolismo de primeira ordem necessário para a escrita. Nos casos de surdos oralizados, a fala ocupa esse lugar, mas, geralmente, essa fala do surdo constitui-se de *fragmentos* de

uma língua (palavras isoladas, enunciados cristalizados). Considera-se aqui a realidade brasileira, em que muitos surdos com perda severa/profunda que recebem atendimento fonoaudiológico tardio dificilmente conseguem ter acesso pleno a uma língua na modalidade oral apenas pela leitura labial e auditivamente (com as próteses auditivas). O implante coclear tem sido uma alternativa para um melhor desempenho auditivo, mas sua efetividade não pode ser tida como uma garantia para a compreensão da linguagem, somente para a detecção do som. Acrescente-se ainda que não basta *ouvir* para *falar*, caso contrário, não teríamos crianças ouvintes e sem alterações orgânicas com atraso de linguagem (SANTANA, 2011).

Fernandes (2003) tem defendido a aprendizagem da escrita para os surdos sem passar pela oralidade. Nas palavras da autora:

No que se refere ao fato específico da aprendizagem da escrita, ou seja, do domínio de um código escrito que reproduza uma língua oral-auditiva em seu funcionamento, ouvir, algumas vezes, até “atrapalha”: o que faz uma criança, nessa fase, perguntar se “beleza” se escreve com “s” ou com “z” [...]. Concluímos que este percurso é natural à criança de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som na fase de aprendizagem da escrita [...] a ausência do requisito “som” para o letramento das crianças surdas traz uma série de vantagens no aprendizado, a começar pelo prazer da descoberta do que é leitura, simplesmente desconhecendo o que seria ter de ultrapassar a barreira técnica de elaboração das construções sonoras das palavras [...] não é a consciência dos sons, em si mesmos, nem a forma como eles se combinam, os responsáveis pela aquisição da língua, mesmo para as crianças ouvintes. (FERNANDES, 2003, p. 47).

Sobre a relação entre a fala e a escrita, Brito (1992) afirma que, dada a função mediadora que desempenha nos processos de aquisição da escrita, é na linguagem de sinais que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita. Reconhece-se que há a intermediação da “fala”, no processo de aprendizagem da escrita. A “fala”, para o surdo, seria a língua de sinais, importante na interpretação de textos, na criação de expectativas e na (re)criação do discurso escrito.

Fernandes (2006) afirma que a alfabetização baseada na fala prejudica os surdos, tendo em vista que o primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo

da relação letra-som. As crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. Nesse caso, o professor, geralmente, acomoda-se com o “produto” apresentado (cópia, cópia, cópia...) e segue em frente.

A autora apresenta um quadro sobre as implicações do processo de alfabetização para os alunos (FERNANDES, 2006, p. 07):

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos Surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação se restringe a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre, já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas, a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras)	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens memorizadas mecanicamente, sem sentidos acústicos que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Veem-se os problemas de uma falta de adaptação curricular para a apropriação da escrita para o aluno surdo. Essa apropriação só é possível a partir do momento em que se considerem metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação específicas.

Há estudos, por exemplo, que já apresentam os processos da escrita que acontecem com o aluno surdo, na sua alfabetização mediada por Libras. Pereira e Rocco (2009,) ressaltam processos observados nas produções escritas de crianças surdas:

- 1) Uso das letras do próprio nome: o uso das letras do próprio nome caracteriza as primeiras tentativas de escrita também nos dados de crianças ouvintes.

- 2) Uso de fragmentos de palavras: o aluno escreve fragmentos da palavra pretendida e insere outras letras que não compõem a palavra. Por exemplo, para escrever “nós fomos visitar o museu OCA” a criança escreve “eso fom vie ums cõa”.
- 3) Uso de palavras que já sabe escrever: há uma repetição no texto de palavras que ela acredita que já “sabe” escrever, por exemplo “FIOJVAO” para “feijão”.
- 4) Escrita na ordem da Língua de Sinais (eu fui mamãe voar)
- 5) Organização das palavras, formando um texto: por exemplo, ao ser solicitada que escrevesse sobre o que gosta na escola, uma criança dispõe as ideias uma abaixo da outra, o que resulta no formato de um texto, ainda que, em algumas linhas, só apareça uma palavra.

Para as autoras, uma comparação com dados sobre aquisição da escrita por crianças ouvintes revela muita semelhança no início do processo de aquisição da escrita, embora os resultados sejam diferentes e decorram, sobretudo, do fato de as crianças surdas terem acesso à escrita pela visão. Além disso, por não contarem com a Língua Portuguesa na modalidade oral, o processo de aquisição da escrita apresenta diferenças em relação ao da criança ouvinte, tanto no ritmo como no percurso em direção à escrita convencional.

Vê-se que a apropriação da escrita pela criança surda passa não apenas pela organização textual, mas também pela memorização da forma da palavra escrita. Nesse caso, a base para o aprendizado é a relação entre Letramento e Língua de Sinais (FERNANDES, 2006; GUARINELLO 2007).

Letramento, segundo Soares (1998; 2003), é a condição de quem lê e escreve ou, em outras palavras, o estado ou condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Enquanto a relação entre alfabetismo e escolarização é intrínseca, já que é na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita, o vínculo entre letramento e escolarização vai além da escola e envolve um caráter social.

No processo ensino/aprendizagem do surdo, devemos considerar o conceito de letramento e, mais especificamente, de Letramentos Múltiplos como ponto de partida. De acordo com Rojo (2010), esse conceito leva em conta a questão das multissemioses ou multimodalidades

das mídias digitais, a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade (o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente).

Ou seja, a concepção de múltiplos letramentos vai ao encontro das especificidades da surdez: língua de sinais, cultura surda, práticas visuais, mídias digitais. Na escola, para que se possa realmente efetivar essa proposta, é importante que se considerem dois conceitos (ROJO, 2010):

- gêneros discursivos: enunciados relativamente estáveis, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003). Os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função. Os gêneros são inúmeros: telefonema, carta comercial, carta pessoal, notícia jornalística, reunião de condomínio, lista de compras, cardápio de restaurante, inquérito policial, piada, bate-papo por computador, aula virtual, resenha, bula de remédio, catálogo telefônico, folhetos, jornais, contas, letras de música, bíblia, dicionários, calendários, álbum de fotografias, mapas, manuais de instrução, receitas, agenda, planilhas, dentre outros.
- esferas de atividade e circulação de discursos. Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica, familiar, do trabalho, escolar, jornalística, publicitária, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou consumidores/receptores de discursos em gêneros variados, mídias diversas e culturas diferentes (ROJO, 2010).

Esses conceitos, na prática, nos levam às seguintes estratégias na escola:

1. Práticas de letramento mediadas pela aquisição da primeira língua, a língua de sinais. Caso o surdo seja oralizado, isso não modifica a necessidade das práticas de letramentos. Desde que a criança nasce em uma sociedade letrada, todos os significados dos letramentos e os portadores de textos devem fazer parte das interações da criança;
2. A leitura de vários gêneros discursivos deve ser ponto premente nas interações dos surdos. Os fatores que contribuem para a interpretação de um texto devem ser objeto de ensino/aprendizagem: a autoria, o gênero discursivo e sua veiculação, o título.

3. A produção escrita deve levar em conta a possibilidade do surdo de ser autor e produzir os diferentes gêneros discursivos. Para isso, deve-se considerar que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d) (GERALDI, 1996, p.137).
4. O texto escrito deve ser analisado levando-se em conta o surdo como um falante de segunda língua, que produz sentidos e, a partir de sua língua materna, tenta construir coerência com base em conhecimentos prévios e da atribuição de sentidos que pretende. As categorias da linguística textual (coesão², coerência³, progressão tópica⁴, progressão referencial⁵) são importantes para a avaliação da escrita. No caso da surdez, deve-se entender o texto como produção de um falante de segunda língua; nesse caso, coerência e progressão tópica devem ser elementos-guias para as análises de coesão e progressão referencial.
5. As práticas de letramentos multissemióticos devem ampliar a noção de letramento para o campo da imagem, das outras semioses que não somente a escrita: cores, imagens, *design*, tudo o que está disponível na tela do computador e que ultrapassam o letramento tradicional (letra/livro) (ROJO, 2010). Assim, os textos com linguagem visual devem/podem acompanhar todo o processo de letramento do surdo, considerando que a construção de sentidos do texto também leva em conta os aspectos visuais de desenhos, gráficos, figuras.

² Coesão é fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos (KOCH, 2003).

³ Coerência: modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (KOCH, 2003).

⁴ Progressão tópica: engloba a continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na continuidade referencial, já que se vincula a procedimentos linguísticos, a partir dos quais o produtor estabelece relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre os segmentos textuais - enunciados, partes de enunciados, parágrafos - por meio de diversas atividades de recorrência, tais como: repetição de itens lexicais, de tempos verbais, de conteúdos semânticos como é o caso das paráfrases (KOCH, 2003).

⁵ Progressão referencial: diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais. Ocorre na prática discursiva a partir da relação estabelecida entre linguagem, mundo e pensamento (KOCH, 2003).

6. Os aspectos socioculturais devem estar diretamente relacionados às práticas discursivas: a interpretação do mundo visualmente confere ao surdo especificidades linguísticas, cognitivas, sociais. Para citar apenas um exemplo, temos as piadas dos surdos de que a maioria dos ouvintes “não riem”. Ou seja, ao trabalhar com o gênero piada, deve-se vincular às práticas sociais dos surdos.

A partir dessas considerações, passemos à discussão sobre a avaliação da aprendizagem.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A avaliação da aprendizagem é um tema polêmico, comumente compreendido pelos profissionais da educação como um momento em si, isolado do processo de ensino-aprendizagem. A escola convive com diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, indo desde as mais tradicionais, cujo objetivo é verificar objetivamente os conteúdos aprendidos, traduzidos por notas ou conceitos padronizados, até aquelas com uma perspectiva mais crítica e reflexiva, com o objetivo central de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e impulsioná-lo cada vez mais.

A presença de alunos com deficiência na escola mobiliza ainda mais os professores, nas discussões sobre avaliação. É comum os professores acreditarem que a avaliação deve ser sempre diferenciada, adaptada ou até mesmo facilitada para os estudantes com deficiência. Ou seja, o foco acaba sendo a verificação da aprendizagem, sem, contudo, focalizar as estratégias que foram propostas para o aluno aprender. Para tal reflexão, faz-se necessário retomar o conceito e objetivos da avaliação da aprendizagem. Esteban (2010) define do seguinte modo a avaliação da aprendizagem:

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, *com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais*. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas. Termo polissêmico, seu estudo, formulação e prática estão em permanente tensão, traz marcas dos diálogos que

estabelece com diferentes contextos, ideologias, culturas e perspectivas teóricas. (grifo nosso).

A autora destaca que as práticas avaliativas formais conservam a medida como elemento nuclear, embora algumas de suas versões já expressem reflexões sobre sua dimensão qualitativa. Tais práticas, ao priorizar aspectos quantitativos, dão pouca visibilidade às aprendizagens efetivas. Portanto, pouco contribuem para detectar o que foi de fato aprendido e o que se constitui como dificuldade a ser superada através de intervenções pedagógicas planejadas para tal.

Se o objetivo central da avaliação da aprendizagem é produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional, os aspectos quantitativos, tais como a nota, ficam num plano secundário. Retoma-se o papel do professor, o de ensinar, e a avaliação pode ser vista como um processo crítico e reflexivo, cuja função é impulsionar novas aprendizagens.

Pan e Lebre (2008), em sua pesquisa com dezenove profissionais da área de educação, constataram que os professores têm-se preocupado com uma avaliação diagnóstica para conhecer a deficiência e não para a ação pedagógica. A avaliação diagnóstica só tem utilidade, do ponto de vista pedagógico, se servir para indicar as intervenções necessárias e não para apontar dificuldades, problemas ou limitações.

As autoras relatam que há o “reinado da avaliação tradicional”. O que as autoras chamam de *reinado da avaliação tradicional* corresponde a uma avaliação padronizada em conteúdos e a preocupação com a recuperação da nota e não do conhecimento, o que retrata uma pedagogia ainda centrada na transmissão do conhecimento, na assimilação de conteúdos padronizados e em avaliações para medir o saber do aluno e o aferir notas, identificando, com isso, quem está apto ou não, dividindo os estudantes em fortes ou fracos. Uma das implicações dessa concepção é a atribuição de culpa do fracasso para o aluno. Os professores *falam* em avaliação e *pensam* em provas.

Conforme Martins e Giroto (2010b), para realizar a avaliação da aprendizagem dos surdos os professores poderão se pautar na utilização de alguns instrumentos já conhecidos pela comunidade escolar, tais

como: diários de classe, fichas descritivas, relatórios, pauta de observação, portfólio, análise da produção escolar dos alunos, análise de documentos, questionários semiestruturados, entrevistas, entre outros. Nesse processo, há que se considerar qual o sistema de comunicação que irá mediar a aprendizagem do surdo em sala de aula, se língua portuguesa (na modalidade oral e/ou escrita) ou língua de sinais.

Em outro trabalho, as autoras apresentam uma proposta de avaliação da leitura e escrita do surdo baseada na perspectiva sócio-histórica. Tal proposta pode orientar professores a desenvolverem estratégias e subsidiar as práticas de letramento da criança surdas em classes comuns e AEE. A avaliação refere-se aos aspectos do funcionamento social da escrita, organização do texto, produção de sentidos na escrita, gêneros textuais, aspectos formais. Com relação à leitura, relaciona-se à noção de contexto, função da leitura, aspectos que envolvem a construção de hipóteses para a leitura, ritmo e entonação, interdiscursividade (MARTINS; GIROTO, 2010a).

No contexto da surdez, são inúmeros os textos legais que discutem propostas de ensino da língua portuguesa (SALLES et al., 2004 a, b) e ainda a avaliação, sugerindo que as instituições de ensino desenvolvam mecanismos de avaliação nas duas línguas, e não apenas na língua escrita. O Decreto Federal 5626/200, no Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, assegura modalidades específicas de avaliação da aprendizagem de surdos, ao afirmar que as instituições de ensino devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005).

Portanto, do ponto de vista legal, estão previstas estratégias de avaliação tanto em português escrito quanto em língua de sinais. No que concerne ao português escrito, é importante que se faça uma diferença entre avaliação dos conteúdos através da modalidade escrita da língua

portuguesa e a avaliação dos conhecimentos voltados para a própria língua portuguesa e a produção escrita.

AValiação PELO/DO PORTUGUÊS ESCRITO

As características da escrita do surdo já têm sido apontadas por vários autores (FERNANDES, 2003). Para Guarinello (2007), os professores devem ter conhecimento das características da escrita dos surdos, a fim de que possam desenvolver estratégias de ensino e ter critérios diferenciados de avaliação. A autora cita as seguintes características: a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV, OVS e SVO⁶; as estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo, pessoa poderão estar inexistentes; há ausência de verbos de ligação ou auxiliares; há utilização aleatória ou inadequada de artigos, devido à sua inexistência em Libras; há utilização inadequada de elementos coesivos; há dificuldades na concordância verbal e nominal. Em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto, a autora refere como características próprias nos textos dos surdos a limitação ou inadequação lexical (pobreza de vocabulário), em decorrência das experiências limitadoras, quanto à língua portuguesa, a que os surdos foram submetidos em sala de aula e das poucas oportunidades de leitura no ambiente familiar, o que acaba por prejudicar a argumentação e a coerência do texto.

Assim, para a avaliação dos conteúdos através do português escrito, entendemos que o professor deve priorizar o conhecimento e não a forma da escrita. Não deve também resumir sua avaliação a provas. Além disso, as provas não necessitam ser dissertativas, podendo ser, por exemplo, de múltipla escolha. Os alunos podem ser avaliados através de apresentação de seminários, trabalhos escritos com gravuras, apresentações em *power point*, trabalhos em grupo, desenhos, produção textual, participação em sala de aula, pesquisas de campo, dentre outros. Essa multiplicidade de estratégias de avaliação devem ter pontuação diferenciada e compor a avaliação integrada do aluno.

Evidentemente, todas essas estratégias de avaliação devem ser compostas a partir de uma concepção de Letramentos Múltiplos. Deve-se

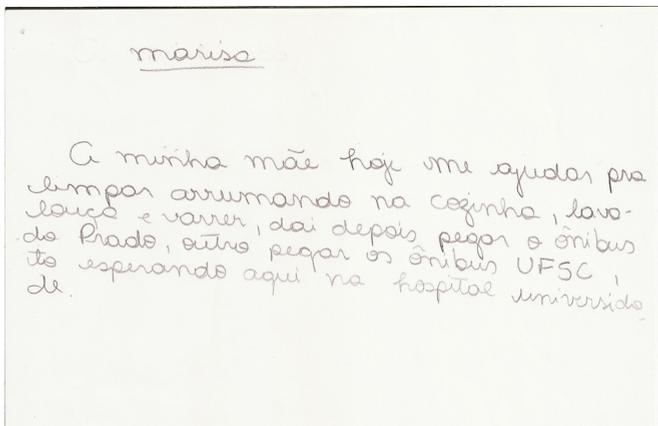
⁶O (objeto) S (sujeito), V (verbo).

trabalhar com textos que façam parte de práticas efetivas da escrita e de significações visuais, que vão além de letra/livro. Os materiais pedagógicos para esses alunos devem igualmente favorecer a interpretação dos conteúdos e podem ser construídos juntamente com os professores do AEE. Em acréscimo, o papel do intérprete é importante nesse processo, para que faça a mediação do ensino/aprendizagem entre o professor/aluno surdo.

Já na avaliação de conteúdos específicos da Língua Portuguesa, o professor deve valorizar mais a avaliação do gênero discursivo e do conteúdo do que uma análise puramente gramatical e ortográfica. É importante que se conceba o português escrito como segunda língua, mediada pela língua de sinais. Há, assim, especificidades do surdo *enquanto* falante de segunda língua. Cabe ao surdo adquirir uma modalidade escrita ortográfica com base em hipóteses visuais.

Para a análise textual, deve-se considerar o domínio dos múltiplos letramentos. A grande questão aqui é que nem todos os professores têm trabalhado com essa concepção em sala de aula. Acrescente-se a isso o fato de que muitos surdos também não são proficientes em língua de sinais nem em língua portuguesa oral. Vejamos abaixo as implicações dessa situação:

Texto 1



marisa

A minha mãe hoje me ajudou pra
limpar arrumando na cozinha, lavar
louça e varrer, daí depois pegou o ônibus
de Prados, outro pegou os ônibus UFSC,
to esperando aqui na hospital universidade
de.

Esse texto foi produzido por DF, 21 anos, aluna do curso pré-vestibular com uma história de aprovação na escola regular sem, contudo, compreender os conteúdos escolares. Comunica-se pouco em língua portuguesa e em Libras. Quando lhe foi perguntado se ela sabia o que era um bilhete, ela respondeu oralmente: “A bilhete aquela pequenino papel?” Foi explicado e exemplificado o que significa bilhete e sugerido que ela fizesse essa produção para a mãe, em uma situação hipotética, mas já vivenciada por ela, dizendo que iria dormir na casa de uma amiga, porque iria para a festa. Ela começou com o nome da investigadora e não da mãe. Foi explicado novamente, e ela começou com o nome da mãe.

Podemos identificar a escrita de DF com as características da escrita do surdo já citadas anteriormente. Porém, afastando-se dessa discussão e fazendo uma análise pelo gênero e função social da escrita, vê-se que, apesar da escrita correta das palavras, de uma grafia exemplar, DF não tem compreensão desse gênero discursivo, nem domina a sua função. Ela tem dificuldade na estruturação do texto: nomear o destinatário, assinar o bilhete, inserir data, agradecimento ou saudação. Para ela, bilhete parece ser um texto de tamanho pequeno. Sua interpretação sobre o que deveria fazer foi realizada pela única palavra que ela pareceu entender do discurso da investigadora: “mãe”. Ressalte-se que foi feita explicação oralmente, por escrito, por língua de sinais, embora ela preferisse a oralidade, que também não domina. Ela é um dos casos em que o aluno surdo foi aprovado na escola, sem ter os conteúdos. Mais agravante ainda é o fato de que ela não domina efetivamente nenhuma língua.

DF faz uma descrição das suas atividades diárias. Para uma narrativa pessoal, o texto está coerente em sua forma e consegue passar o sentido pretendido. Contudo, esse tipo de texto não era o esperado. Podemos, nesse caso, entender que a avaliação indica a necessidade de um trabalho com gêneros discursivos e com sua prática efetiva, lembrando que ser autor é produzir sentidos nos diversos gêneros.

O texto a seguir é de um aluno surdo, com 9 anos. Ele utiliza sinais e quase não emite sons e não faz uso da oralidade, nem mesmo com interlocutores ouvintes, no contexto escolar. No contexto educacional, há a presença de instrutora (professora) surda, monitores e intérprete. Foi

pedido que o aluno escrevesse um bilhete para a mãe, cumprimentando-a pelo Dia das Mães (retirado de BROCHADO, 2003, p. 150).

MARINGA, 7 DE MAIO DE 2001

QUERIDA MAMÃE

MAMÃE, EU VONTADE COMPRAR PRESENTE
VARIAS ROUPAS, SAPATOS, CALCAS PARA TE DÁR

JUNTO COM O BRUNO.

FELIZ DIA DAS MÃES.

OBRIGADO CARINHO MIM.

beijos seu filho fel.

FEL parece dominar esse gênero discursivo, apresentando o cabeçalho com localidade e data, seguido do cumprimento ou vocativo, do corpo do texto e da despedida (BROCHADO, 2003). Além disso, domina a função social da escrita e consegue se colocar na posição de autoria. Vê-se também que não há erros de grafia e, embora apresente dificuldades com a coesão textual, o texto é coerente e apresenta progressão tópica. O autor consegue construir, junto com o leitor, no momento da interação (leitor/autor), o sentido pretendido. Essa criança possui língua de sinais e participa de rotinas efetivas com essa língua.

Para a avaliação da escrita dos surdos, é imprescindível que se parta de uma noção de texto como dialógica e interacional (KOCH, 2002). Os sujeitos são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito e não é algo que preexista a essa interação (KOCH, 2007).

A autoria do aluno surdo é, assim, legitimada pelo *leitor/professor* que, enquanto construtor de sentido, realiza estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH; ELIAS, 2007). Ou seja, trabalha efetivamente na construção conjunta do sentido do texto. O professor deve considerar que a interpretação do texto do aluno também é um trabalho conjunto do qual ele é um sujeito ativo, não apenas porque o

texto do aluno surdo precisa ser “decifrado”, mas porque ele é um *leitor* e, como tal, atribui sentido ao que lê.

Esses dois dados apresentam-se como exemplos para que se possa ultrapassar a noção de texto como gramática, como decodificação/codificação, onde o sentido está no próprio texto. Avaliar a partir desses aspectos implica modificar a concepção de linguagem enquanto código e levar em conta uma concepção enquanto efeito de sentidos entre os interlocutores. O texto é resultado da constituição do sujeito enquanto *leitor/autor*.

Acrescente-se ainda o fato de que não dominar a escrita não é *privilégio* dos surdos, observando-se aqui que, segundo Ribeiro (2004), os dados do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), com pesquisa realizada com dois mil brasileiros de todas as regiões do Brasil, com idades entre 15 e 24 anos, os quais indicam que, além dos 9% de analfabetos, somente 26% da população brasileira é capaz de ler textos e de relacionar informações desses textos e fazer inferências. Ou seja, a maioria da população brasileira está longe de conseguir fazer uso significativo de leitura e de escrita. Além disso, temos um índice grande de alunos com dificuldades de leitura e escrita que não são surdos nem deficientes.

Com base nessas questões, fazer a análise do letramento do surdo tendo em vista um sujeito *idealizado* e *ouvinte* é, no mínimo, um contrassenso.

AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA LIBRAS

A avaliação em Libras é uma possibilidade para os surdos, segundo os documentos oficiais. Infelizmente, ainda há poucas discussões sobre esse tema relacionado à escola regular. Não obstante, tomando a perspectiva de Quadros, Stumpf e Oliveira (2010), sobre sua experiência no contexto universitário, podemos fazer uma analogia para a educação básica. Os parágrafos abaixo se referem a um relato de experiência das autoras, no Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a avaliação em Libras, há duas possibilidades: a) provas orais na língua de sinais gravadas em vídeo; b) tradução do texto em língua de

sinais por tradutores de língua de sinais para o português. Nesse caso, a leitura do texto original do aluno pelo próprio professor é importante. Nessa leitura, o professor precisa se despir da preocupação com a forma e buscar compreender os conceitos expostos pelo aluno. Ele também pode ter contato direto com o aluno, para esclarecer algumas expressões usadas no texto que não foram compreendidas e, nesse momento, se certificar do êxito do aluno, ao lidar com os conceitos trabalhados. Para isso, o professor poderá solicitar que o intérprete de língua de sinais faça a intermediação dos esclarecimentos entre o professor e o aluno.

Sobre o processo de tradução das provas para Libras, as autoras ressaltam que não é uma tarefa simples. A tradução das provas para Libras envolve uma equipe de tradutores de português escrito para Libras. Normalmente, os tradutores são surdos bilíngues que se especializam/ram na área de tradução. Inicialmente, essa equipe era chamada de equipe de filmagem, uma vez que a tradução é filmada na Libras. No entanto, o processo de tradução do português escrito para a Libras exige uma metodologia específica, que foi sendo desenvolvida com a inserção da interpretação e tradução no contexto dos Estudos da Tradução. A metodologia inclui, basicamente, a reunião dos tradutores para discutir terminologia em português e em Libras, a pesquisa terminológica e conceitual, a busca de esclarecimento com os autores, as escolhas lexicais, as decisões dos tradutores, a elaboração de intertextos que são projetados no *teleprompt* e a realização da filmagem. Os textos das provas sempre estão disponíveis em Libras, contando com uma tradução qualificada e planejada. As provas sempre devem ser entregues aos tradutores com antecedência, para que a tradução seja realizada seguindo essa metodologia. Isso implica reorganização das etapas de elaboração das provas.

Sobre as avaliações das disciplinas, os professores foram sensibilizados para adequar suas avaliações ao processo de tradução e, no caso do curso a distância, adequar as provas ao formato de questões objetivas. Primeiramente, os estudantes recebiam as duas versões completas de prova, uma em língua portuguesa escrita e outra em língua de sinais, gravada em DVD e exibida no telão. Aos poucos, alguns trechos dos textos em língua portuguesa foram suprimidos, estimulando os estudantes a responder, baseados nas informações recebidas em Libras. Tal decisão aumentou ainda

mais a responsabilidade com a qualidade da tradução (realizada por tradutores surdos), assim como a edição e a inserção de elementos de referência. Por exemplo, foram inseridas numerações das questões e dos subitens no vídeo e legendas, quando ocorrem soletrações de nomes, datas ou, até mesmo, termos técnicos. Foram adotadas diferentes estratégias de tradução: tradução feita por uma única tradutora para todas as provas, tradução feita pelo(a) professor(a) da disciplina e, finalmente, tradução feita por diferentes tradutores da equipe, preferencialmente os(as) mesmos(as) que tenham atuado na disciplina como monitores ou tradutores de outros materiais.

No caso do curso presencial, a tradução realizada pelo(a) próprio(a) professor(a) da disciplina tem-se mostrado mais eficaz; no curso a distância, o tradutor tem sido a melhor opção, por manter um padrão mais adequado a todos os polos em que o curso é oferecido. Além dessas ações, tem-se experimentado uma versão da prova em escrita de sinais, em substituição à versão em língua portuguesa escrita, dando oportunidade ao estudante de retomar um trecho que não tenha ficado claro à primeira vista, de maneira independente, sem ter que aguardar a rerepresentação da prova em vídeo para consulta.

As autoras concluem que a avaliação em língua de sinais deve funcionar como procedimento de investigação de que o professor se vale para acompanhar o processo de aprendizagem com a finalidade de, durante o processo, não apenas no final dele, saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes apresentam e direcionar suas intervenções, de modo a dar respostas eficientes às questões que surgem.

A partir do relato dessa experiência, vê-se que não é simples a avaliação em Libras. É necessário que se tenha uma equipe competente, composta dos professores, intérpretes, orientação pedagógica para a metodologia de ensino. Na educação básica, poderíamos pensar nas mesmas propostas aqui relatadas. Contudo, há grandes diferenças entre um contexto universitário do curso de Letras/Libras com a educação básica, quer dizer, entre um curso universitário com uma metodologia específica adaptada para os surdos, com professores, na sua grande maioria, doutores proficientes em Libras e intérpretes bem formados, com a educação básica, onde quase não encontramos intérpretes para serem contratados nas

regiões afastadas das capitais. Guarinello et al. (2008) também salientam os problemas de formação de tradutor/intérprete, que ainda são muitos.

A escrita da língua de sinais não pode, além disso, ser considerada uma realidade para as crianças da educação básica. Não há ainda portadores de textos suficientes no mercado editorial nem, tampouco, aulas específicas para que essa escrita seja ensinada aos alunos. Se a grande maioria dos professores não domina a língua de sinais, tomar a escrita de sinais como uma outra possibilidade é, no contexto brasileiro atual, uma utopia.

Essas são, entre outras, razões pelas quais a comunidade surda vem exigindo do governo a escola bilíngue, na qual a metodologia escolar já seria própria a essa finalidade, como vem ocorrendo nos cursos de Letras/ Libras. A carta enviada pelos surdos ao Ministro Mercadante é apenas mais uma tentativa dos surdos para legitimar esse processo:

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, *mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos*. Rogamos-lhe, senhor ministro, que garanta as escolas bilíngues, com instrução em libras e em português escrito, nas diretrizes educacionais do MEC e que reforce a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares. (CARTA ABERTA..., 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos aqui explicitados, pode-se concluir que, para que se possa efetivamente avaliar o aluno surdo em sala de aula, é necessário aproximar-se de uma concepção de linguagem enquanto prática social e ainda das singularidades dos sujeitos. Isso implica uma concepção de texto enquanto *interação*, lugar em que o sentido não está lá, mas é construído. É necessário também conhecer as relações entre as modalidades da linguagem – escrita, oral e de sinais –, utilizar a concepção de múltiplos letramentos, entender a relação dinâmica que há entre linguagem/aprendizagem/práticas sociais.

A avaliação em língua de sinais é uma possibilidade de prática discursiva efetiva para os surdos, todavia, não é algo simples ou que se possa

fazer sem uma análise detalhada dos mecanismos próprios de tradução, com uma equipe que possa ser responsável por essa dinâmica.

Ao longo do presente texto, foram apresentadas diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para surdos. Considerando que a avaliação é igualmente um momento de aprendizagem, e não apenas de medida do conhecimento adquirido, é fundamental que os professores empreguem diferentes metodologias de avaliação. Só assim será possível avaliar se o aluno surdo se apropriou do conteúdo trabalhado e, com base nos resultados, tomar decisões pedagógicas: aprovar ou reprovar, definir qual a estratégia mais adequada para o processo de aprendizagem daquele aluno, definir conteúdos que precisam ser mais bem trabalhados.

A fim de que tais práticas pedagógicas se efetivem com êxito, é imprescindível a disponibilidade de uma equipe multiprofissional que atue em parceria com os professores: intérpretes/tradutores, fonoaudiólogos especialistas em educação, pedagogos com habilitação em educação especial. Uma equipe que trabalhe com a aquisição de conteúdos, preocupando-se ainda com a aquisição da língua de sinais pelo surdo, pois, sem uma língua internalizada, o surdo, como qualquer aprendiz, não conseguirá se apropriar dos conteúdos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERBERIAN, A.P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: _____.; MASSI, G.; GUARINELLO, A. C. (Org.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. V. 1. p. 11-38.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2011.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 06 jun. 2012.
- BRITO, L. F. A intermediação da fala na escrita pelo surdo. *Abralin*, v. 13, p. 117-123, 1992.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2003.
- CARTA ABERTA ao Ministro da Educação, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e lingüística. 08 jun. 2012. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1123976952/name/CARTA+ABERTA+DOS+DOCTORES+SURDOS+AO+MINISTRO+MERCADANTE.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.
- _____. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba: PDE/SEED, 2007.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- _____. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n.1, p. 63-74, 2008.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____.; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LACERDA, C.B.F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. Surdez, linguagem e educação inclusiva. In: *Módulo 12: deficiência auditiva em educação especial*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta: Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010b. p. 1-36. (Material didático utilizado no curso de Formação para o concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Educação Básica I, PEB II, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria do Estado de São Paulo).

- _____.; _____. Proposta de avaliação da leitura e da escrita para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 10., 2010, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2010a.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, p.35-52, jan./abr. 2008.
- PAN, M. A. G. S.; LEBRE, A. R. *Adaptação curricular do processo avaliativo de alunos com necessidades educacionais especiais – área intelectual, inclusos no ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1392-8.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2012.
- PEREIRA, C. M. C.; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas: início do processo. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 138-149, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4788/4057>>. Acesso em: 08 jun. 2012.
- QUADROS, R. M.; STUMPFT, M. R.; OLIVEIRA, J. S. A avaliação de surdos na universidade. In: HEINING, O. L. O. M.; FRONZA, C. A. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco: a interlocução continua!* Blumenau: EDFURB, 2011. V. 1. p. 191-210.
- RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2012.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2011.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

PROFESSORES OUVINTES E INTÉRPRETES DE LIBRAS:
MEDIADORES-PARCEIROS DO PROCESSO
EDUCACIONAL DOS SURDOS

Ana Paula Berberian
Ana Cristina Guarinello
Daline Backes Eynng

INTRODUÇÃO

Pretendemos, com este capítulo, oferecer elementos teórico-práticos que subsidiem o implemento de propostas educacionais as quais promovam a democratização do ensino e que, pautadas nos princípios de reconhecimento/acolhimento da diversidade humana, estejam comprometidas com a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Orientados por tal propósito, definimos como domínio de investigação deste estudo analisar aspectos referentes às relações estabelecidas entre professores e intérpretes de língua de sinais brasileira (LIBRAS), em vista da implantação de uma proposta de educação bilíngue voltada ao surdo.

Para circunscrever historicamente como tal proposta vem sendo construída e articulada a movimentos constitutivos de uma perspectiva inclusiva de educação, teceremos, inicialmente, considerações a propósito de iniciativas, leis e diretrizes que, sistematizadas em documentos oficiais, culminaram em 2002 com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto língua da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002a) e, em 2010, com o reconhecimento e a legalização da profissão do tradutor-intérprete de Libras em nosso país (BRASIL, 2010).

Encaminhamos, na segunda parte deste capítulo, discussões motivadas pelo entendimento de que a institucionalização de tal profissão representou uma conquista que vem intensificando, gradativamente, a presença do tradutor-intérprete no cotidiano escolar, instituindo novas mediações nos processos de ensino-aprendizagem do surdo. Enfim, o reconhecimento da urgência no desenvolvimento de abordagens teórico-práticas que permitam a análise e o aperfeiçoamento de tais mediações levou-nos a tratar as inter-relações entre professores e intérpretes como uma questão central e decisiva na melhoria da qualidade da educação escolar do surdo.

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE ABORDAGENS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E BILÍNGUES: PROJETOS QUE SE CRUZAM E/OU SE DISTINGUEM

Podemos apreender, a partir de estudos que analisam histórica e criticamente como a educação do surdo vem se constituindo nacionalmente, que até 1960 a mesma, fomentada, predominantemente, por iniciativas assistencialistas, esteve circunscrita a escolas especiais e era conduzida à base de perspectivas clínico/reabilitativas. Se tal fato já está exaustivamente explicitado, interessa analisar que a educação do surdo, desde aquele período, passou a ser, simultaneamente, abordada como uma questão educacional, quando sobretudo iniciativas governamentais passaram a considerar a possibilidade de a mesma ser promovida no contexto da educação regular.

Nessa direção, a indicação contida na LDB, de 1961 (BRASIL, 1961), de que pessoas com deficiência deveriam estudar no ensino regular, pode ser destacada como um dos divisores de águas entre movimentos

sociais comprometidos com a construção de projetos de educação para surdos, fundamentados a partir de princípios e procedimentos distintos, quais sejam:

- em práticas normatizadoras que objetivam minimizar ou superar as limitações decorrentes da surdez, a partir do desenvolvimento da oralidade e/ou de habilidades compensatórias;
- em práticas que promovam entre os surdos a apropriação da aprendizagem e, portanto, viabilizem o acesso e a democratização dos conhecimentos acadêmicos e historicamente produzidos em nossa sociedade.

Cabe ressaltar que tais movimentos, embora distintos, foram gestados e continuam sendo determinados por contradições e limites comuns, uma vez que foram constituídos em tempos e espaços historicamente delimitados.

Evidenciando o campo de tensões e contradições em que tais movimentos foram e são engendrados, podemos acompanhar a criação, em 1973, pelo MEC, do Centro Nacional de Educação Especial, pois, se, por um lado, tal iniciativa institucionalizou, no contexto das instâncias gestoras e reguladoras das políticas públicas voltadas à educação, setores responsáveis para conduzir a educação de pessoas denominadas com necessidades especiais (dentre as quais constam os surdos), por outro, reproduziu, naquele contexto, a segregação entre grupos comprometidos com a educação regular daqueles envolvidos com a educação especial.

Dentre os argumentos e as regulamentações que fortaleceram os grupos e os movimentos sociais que buscavam o reconhecimento e o compromisso com a dimensão educacional envolvida com o ensino de pessoas consideradas com necessidades especiais, cabe destacar o fato de o Estado anunciar a sua responsabilidade na oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na Rede Regular de Ensino, conforme descrito no artigo 208, da Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988).

Se, no período de 30 anos, ou seja, entre os anos 1960 a 1990, podemos apreender como foram gestadas, em nosso país, as vertentes que, simultânea e contraditoriamente, passaram a direcionar a educação

do surdo, quer focada na reabilitação/compensação da surdez, quer nos processos de ensino-aprendizagem, podemos acompanhar, na década de 1990, um avanço dos movimentos em defesa de tal educação como um direito universal e dever do Estado.

Interessa analisar como tal avanço esteve atrelado, dentre outros, ao fato de o paradigma da inclusão ter sido concebido e incorporado, no e pelo contexto educacional, como organizador da educação destinada às pessoas com necessidades especiais. Ressaltamos, contudo, que a conceituação e a adoção de tal paradigma, como estruturante das políticas públicas nacionais voltadas à educação dos portadores de necessidades especiais, estiveram sustentadas em argumentos e visões diferentes, contraditórios e, por vezes, em experiências vividas em países e realidades distintas. Nesse sentido, é possível apreendermos em documentos oficiais que defendem a construção de uma educação inclusiva, em nosso país, o uso recorrente de posições e referenciais descritos e veiculados em fóruns internacionais, como foi o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia (UNESCO, 1990) e da Conferência de Salamanca, em 1994, na Espanha (UNESCO, 1994).

Como parte do processo de construção de uma perspectiva inclusiva, diretrizes educacionais formuladas em âmbito nacional, estadual e municipal passaram a definir e organizar princípios e critérios definidores: - de um conceito de educação inclusiva; - da população a que se destina a inclusão; - de recursos materiais, métodos e estratégias destinadas a tal população. Evidenciando essa tendência, destacamos o artigo 59 da LDB, de 1996, ao definir que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos especiais currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Se os debates e os procedimentos dirigidos às abordagens educacionais inclusivas priorizavam, especialmente, a definição das especificidades e particularidades da população, dos métodos e dos recursos destinados à inclusão, a partir dos anos 2000, a formação do professor passou a ser incorporada como uma questão central das políticas públicas direcionadas à educação inclusiva.

Nessa direção, cabe destacar, conforme descrito, em 2002, na resolução CNE/CP, denominada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica*, que a formação docente em nível de graduação deve passar a abordar o conhecimento as diversidades e contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (BRASIL, 2002b).

Chama atenção como a convergência de alguns fatores e medidas impulsionou, em âmbito nacional, o acirramento e o aprofundamento de discussões acerca da educação do surdo, favorecendo a explicitação de diferentes problemas, projetos e visões em torno de uma educação inclusiva. Dentre tais fatores e medidas, cabe destacar: - regulamentações em torno da formação profissional do professor; - a definição da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial do país, a partir da lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a); - a adoção da perspectiva sócio-histórica, que concebe a linguagem/mediação como constitutivas do sujeito e de seu aprendizado, como referencial teórico-prático das diretrizes educacionais brasileiras.

A estreita vinculação entre medidas voltadas à oficialização da LIBRAS como língua nacional, à expansão de seu uso, à formação de profissionais visando ao uso e ao ensino dessa língua em diferentes contextos educacionais pode ser apreendida, de forma mais sistemática, no decreto 5626/2005, ao definir, simultaneamente, como prioridades (BRASIL, 2005):

- a utilização da Libras no ensino de alunos surdos no ensino regular;
- a Libras como a língua oficial dos surdos e a língua portuguesa como a segunda língua;
- a definição de escola bilíngue como aquela em que a Libras e a língua portuguesa escrita devem ser adotadas durante todo processo de escolaridade do surdo;
- a inserção da Libras em cursos de formação de professores, educação especial, pedagogia, fonoaudiologia e demais licenciaturas;
- a certificação de instrutores e intérpretes de Libras;
- a necessidade de um tradutor e intérprete de Libras nas escolas e do instrutor mediando o acesso bilíngue ao surdo.

- a formação de professores para o ensino e o uso da Libras, bem como para a tradução e interpretação da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Vale destacar que a articulação de tais aspectos, além de reiterar o pressuposto de que as mediações instituídas pelas relações dialógicas estabelecidas entre professores, intérpretes e surdos, são determinantes dos processos de ensino aprendizagem, conferiu à Libras o estatuto de língua.

Sustentada no reconhecimento da diversidade linguística entre surdos e ouvintes, a oficialização da Libras como língua nacional representou um marco importante na educação do surdo, pois, dentre outras implicações, contribuiu para a difusão de seu uso em diferentes níveis de formação regular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior .

É notável como, por iniciativas oficiais instituídas desde a década de 2000, discursos e movimentos envolvidos com a inclusão passaram a ganhar novos contornos, ocorrendo um alargamento no entendimento da educação dos surdos como um direito relacionado ao exercício da cidadania. Nessa direção, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, (Organização da Nações Unidas, 2006), foi reiterada a responsabilidade do Estado em oferecer um ensino de qualidade e, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial, no âmbito da perspectiva da inclusão, defendeu: - a educação em todos os níveis do ensino regular até o ensino superior; - atendimento especializado; - formação de professores; - participação da família e comunidade; - acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; - articulação intersetorial na formação de políticas públicas (BRASIL, 2007).

Chama atenção em tal documento como a efetividade de uma educação inclusiva de qualidade, em todos os níveis do ensino regular, passa a ser entendida como resultado de ações intra, extraescolares e intersetoriais e, portanto, como um projeto que envolve diferentes dimensões, contextos e grupos sociais: cultural, político, econômico, saúde, família, escola, estado.

É importante analisar como, na última década, grupos que até então defendiam a inclusão dos surdos no sistema regular de ensino, em seus moldes convencionais, reorientam suas discussões e ações, considerando a

necessidade de estruturação e do implemento de uma educação bilíngue para o surdo, a qual deve estar incorporada a esse sistema.

Esse redirecionamento de perspectiva, pelo qual a educação inclusiva começa a ser abordada, a partir do projeto de uma educação bilíngue, está assentado no reconhecimento da diversidade linguística do surdo, impulsionando, assim, o avanço nos processos de institucionalização, profissionalização e legitimação da profissão do intérprete e tradutor de língua de sinais. Esse projeto por uma educação bilíngue foi novamente citado no Decreto 7.611, de novembro de 2011, o qual reitera que, no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011).

Enquanto a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005 anunciavam a necessidade de intérprete em sala de aula, a Lei 12.319, promulgada em 2010, definiu regulamentações quanto: - ao exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras; - aos critérios de competência para tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa; - aos critérios de formação profissional e de suas atribuições e competências éticas para atuar em todo o âmbito nacional (BRASIL, 2010).

Tendo em vista a construção de um projeto de educação bilíngue, vem sendo, gradativamente, anunciada a necessidade de promover no contexto da educação um ambiente bilíngue que pressupõe maior número de pessoas fazendo uso da Libras, materiais didáticos produzidos em Libras e, portanto, a ampliação e o aperfeiçoamento das condições de formação dos profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o uso da Libras, nos processos de ensino-aprendizagem dos surdos.

Alinhados ao projeto de educação bilíngue e à luz das considerações acima, que objetivaram oferecer elementos para compreensão da complexidade e das contradições envolvidas com a realidade educacional dos surdos, em nosso país, daremos continuidade a este capítulo discutindo aspectos atinentes às relações estabelecidas entre professores ouvintes do ensino regular e tradutores intérpretes de Libras, problematizando, especialmente, como tais relações determinam as mediações estabelecidas entre eles, os surdos, a Libras e a Língua Portuguesa.

INTER-RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS: MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS SURDOS

É importante esclarecer, de saída, que, apesar do número incipiente de pesquisas nacionais disponíveis para subsidiar a análise das inter-relações estabelecidas entre professor ouvinte e intérprete, entendemos ser fundamental avançar na sistematização de referenciais teórico-práticos em torno de tais relações, visto que estas são determinantes para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem do surdo.

Nessa direção, iniciamos nossas discussões questionando o caráter instrumental associado aos sentidos e conteúdos semânticos atribuídos, tradicionalmente, à denominação tradução/tradutor e intérprete, porque perpassam formas equivocadas e restritas de se conceber e de se estabelecer as relações entre professores, intérpretes e surdos.

Para tanto, é fundamental examinar criticamente a noção de que a tradução se refere a um mecanismo objetivo a partir do qual ocorre a passagem de uma língua para outra. Embora predominante no senso comum, tal noção pode ser questionada, sobretudo, tendo-se em vista que a tradução implica, sempre, um processo de reescrita e/ou de retextualização pelo qual mudanças entre o discurso/texto original e o traduzido são inevitáveis. Enfim, a tradução não pode ser concebida como uma estratégia de substituição do texto original para outro, pois representa uma, dentre tantas outras possibilidades de recriação desse texto (TRAVAGLIA, 2003).

Para Famularo (1999), a interpretação não é tarefa fácil, porque não é um ato mecânico de substituir palavras de uma língua para outra, já que, para interpretar, o intérprete deve conhecer com profundidade tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais, a fim de que compreenda as intenções de quem fala e nela encontre os termos equivalentes possíveis. Para a autora, a interpretação é um processo que envolve tomar decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Cabe ressaltar, porém, que a interpretação não pode ser vista apenas sob a organização dos níveis linguísticos de uma língua para outra. É preciso entender o contexto da formação do intérprete e de suas dificuldades na prática educacional, pois a interpretação não é mera decodificação. Desde o

momento em que consideramos que um discurso causa um efeito de sentido entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1969/1990), evidenciamos o quanto de cada intérprete está presente na interpretação. Ou seja, entre uma língua e outra há um sujeito que atribui sentidos em uma língua e tenta constituir sentidos em outra. Entende-se, nessa visão, que a linearidade da linguagem é uma ilusão (GUARINELLO et al., 2008).

Ainda, para o entendimento do que representa a tradução no contexto da educação do surdo, vale recorrer a estudos que apontam para o fato de que as transformações inerentes a tal prática ocorrem em função de diferenças linguísticas existentes entre as línguas envolvidas e, especialmente, devido a diferenças culturais em que tais línguas são processadas (FAMULARO, 1999).

Se interessa questionar a noção de que a tradução consiste num ato de transpor/reproduzir um texto de uma língua para outra, é necessário ainda mais indagar acerca da visão, derivada dessa noção, de que o tradutor-intérprete é um mero instrumento/meio de que o professor e/ou o surdo dispõem para o estabelecimento da comunicação entre ambos.

Quanto a essa questão, destacamos o estudo de Kelman (2005), o qual ressalta a importância do intérprete para o aluno surdo, em uma sala de aula regular. Essa autora descreve os papéis que o intérprete assume, em contextos educacionais inclusivos, por meio da aplicação de questionários junto a esses profissionais. Como resultado, a autora demonstra que os intérpretes assumem onze diferentes papéis dentro da sala de aula, que vão desde ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua, a própria língua de sinais aos surdos e ouvintes, a adequação curricular do surdo, a participação no planejamento das aulas e integração junto com o professor, até a orientação do próprio aluno surdo a respeito dos trabalhos escolares e conteúdos trabalhados.

Embora o foco de nossas discussões não recaia sobre as relações entre intérpretes e surdos, é importante considerar, conforme achados de pesquisas nacionais, relatos de alunos surdos que evidenciam que o intérprete, longe de exercer uma função pontual e restrita, na maioria das vezes, participa de seus processos de formação escolar/cotidiana, o que favorece a construção de sólidos vínculos entre ambos (KELMAN,

2005). Em outras palavras, grupos de alunos surdos tendem a atribuir ao intérprete um papel importante em seu aprendizado e, por essa razão, a criar expectativas e demandas em torno desse profissional que confere aos mesmos o lugar de um (co)educador.

Contudo, contrariando tal posição, vale destacar dois fatos aparentemente paradoxais que têm caracterizado a natureza das relações estabelecidas, predominantemente, entre professores do ensino regular e intérpretes, com base em uma dimensão funcional:

- o primeiro refere-se à tendência de não ocorrer entre professores do ensino regular e intérpretes uma relação de parceria (LACERDA, 2007). Denunciando essa situação, estudos apontam que grupos de intérpretes referem, recorrentemente, não ter conhecimento sobre ou acesso ao conteúdo a ser interpretado com antecedência (PEDROSO, 2006). Conforme investigação feita por Guarinello et al. (2008), intérpretes inseridos no contexto universitário salientam a necessidade de poderem escolher disciplinas e cursos para atuarem como intérpretes, a depender do seu conhecimento sobre o tema. As autoras puderam acompanhar, a partir de relatos de intérpretes, que não há uma relação de troca entre eles e os professores e que, por não compartilharem discussões acerca do plano de aula relativo à disciplina, desconhecem os conteúdos e estratégias adotadas pelo professor.
- o segundo fato está ligado à frequência com que professores delegam o papel de ensinar ao intérprete, promovendo relações restritas não só com os alunos surdos, mas, especialmente, com o intérprete. Analisando tal situação, Lacerda, em trabalho realizado junto a professores, intérpretes e surdos, revela por parte do professor, concomitantemente,

[...] a falta de preparação para esta prática, além da desinformação geral acerca do argumento surdez e suas peculiaridades, ausência de planejamento de ações coordenadas que leve em conta a presença do intérprete e, talvez, o aspecto mais importante, a não consciência de que existem muitos problemas ocorrendo neste espaço, que mereceriam atenção e ações por parte dos professores. (LACERDA, 2006, p. 171).

Podemos notar que, em geral, os professores responsabilizam os intérpretes pelo processo de ensino-insu do surdo, porém, não mantêm

uma inter-relação de parceria com os mesmos, convidando-os a participar do planejamento escolar e discutindo sobre os conteúdos a serem abordados. Esses fatos resultam numa relação assimétrica e funcional que não pressupõe a cooperação e a construção de um projeto comum.

Questionando tal perspectiva e enfatizando a necessidade do reconhecimento da interdependência e da cooperação como princípios estruturantes de relações a serem efetivadas entre professores e intérpretes, Lacerda (2003) afirma que as possibilidades de construção de conhecimentos por parte dos surdos são ampliadas quando, de forma efetiva, tais relações promovam: - por um lado, a possibilidade de o professor ouvinte ministrar suas aulas por meio da língua que domina, ou seja, o português oral; - por outro, mediações encaminhadas pelo intérprete em Libras, junto aos surdos e ao professor, o que reitera o respeito à condição linguística do surdo (ROSA, 2003).

É interessante notar como as representações construídas e veiculadas em torno do papel do intérprete oscilam e o colocam em relação ao professor em posições, por vezes, restritas e limitadas (mero instrumento do professor); ou superdimensionadas (como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do surdo).

Se, até então, questionamos os papéis atribuídos ao intérprete pelo professor, pois não conferem ao mesmo a importância que exerce e induz o estabelecimento de inter-relações pouco profícuas, é fundamental, na mesma medida, indagarmos a propósito de visões que associam à figura do intérprete a solução para os problemas relativos à escolaridade do surdo, visto que, dentre outras implicações, tais visões destituem o professor de uma posição responsiva.

Chamamos atenção para o fato de que a participação do intérprete de língua de sinais, em sala de aula, não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. Enfim, a presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra adequações para contemplar particularidades dos surdos.

Pesquisadores nacionais comprometidos com a educação de surdos e com a superação das visões acima questionadas, como é o caso de Lacerda (2007), Lacerda e Bernardino (2010), defendem que o avanço na delimitação da função e dos modos de participação do intérprete, no contexto escolar, depende do reconhecimento da dimensão educacional envolvida em tal atuação.

Nessa direção, Pedroso (2006, p. 57) enfatiza a necessidade de “[...] definir diretrizes para a formação de intérprete educacional e compreender melhor a dimensão dessa atuação quando inserida nas situações de ensino, ou seja, distinguir as funções do intérprete das funções do professor”, pois as ações desenvolvidas por intérpretes extrapolam a simples interpretação, adotando em paralelo o papel de educador.

De acordo com as posições aqui apresentadas, a designação/qualificação do intérprete educacional alarga, também, as possibilidades de delimitarmos, de forma mais consistente, o que é comum e o que é específico ao professor ouvinte e ao intérprete na ação educativa conjunta que promovem ao surdo.

Enfim, o reconhecimento do intérprete como um educador que compartilha e constrói sentidos e conhecimentos com o professor e com o surdo coloca ambos os profissionais como responsáveis/parceiros pelo desenvolvimento de um projeto comum (promover a apropriação do conhecimento acadêmico pelos surdos), no qual a cada um, de forma colaborativa, caberá desempenhar funções/medições específicas.

Por conseguinte, se investimentos para o implemento de formação/capacitação específicas ao intérprete são urgentes, como já sinalizados por vários estudos nacionais, é necessária igualmente a implantação e o desenvolvimento de propostas de formação continuada dirigidas, ao mesmo tempo, para o professor e para o intérprete.

Enfim, partimos do pressuposto de que, para o estabelecimento de parcerias colaborativas, conforme aqui defendidas, não basta uma formação que objetive que o intérprete seja proficiente em língua de sinais, mas uma formação que leve em conta uma relação de parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra seu papel, em colaboração

com o outro, em vista da promoção da aprendizagem do aluno surdo (LACERDA; BERNARDINO, 2010).

Podemos afirmar, recorrendo ainda às ideias de Lacerda (2003), que a atuação do intérprete em sala de aula depende do entendimento da natureza da relação educacional, o que requer formação teórica e suporte técnico, nem sempre desenvolvidos apenas com a prática. Ou seja, a formação/capacitação do intérprete educacional deve envolver conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem, além da formação linguística implicada no trabalho de interpretação. Acrescentamos que a possibilidade de operar sobre tais conhecimentos é condição para que, nas relações entre intérprete e o professor, desencadeadas em sala de aula, sejam compartilhadas experiências e conhecimentos que efetivamente contribuam para a educação do aluno surdo.

Se ao intérprete educacional cabe tornar os conteúdos acadêmicos mais acessíveis, de modo que façam sentido aos alunos surdos, fica evidente que tal processo extrapola em muito a função de transpor um texto/discurso de uma língua para outra. Enfim, o interpretar e o aprender passam a ser compreendidos como processos indissociáveis, reiterando, assim, as concepções do intérprete como educador e da relação professor – intérprete como uma parceria entre educadores.

Chamamos atenção para o fato de que tais concepções dizem respeito à ação do intérprete e do professor não só no Ensino Fundamental, momento em que as crianças estão entrando em contato com um conhecimento escolarizado e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Todavia, para que tal perspectiva de participação dos intérpretes no processo educacional do surdo seja efetiva, é necessário o enfrentamento e a superação dos seguintes problemas:

- a falta de processos formativos destinados a professores e intérpretes, estruturados com base em teorias e métodos que abordem o que há em comum e específico na atuação de cada profissional e encaminhem discussões que permitam delimitar e organizar as relações/parcerias entre ambos;

- a falta de um planejamento e trabalho de equipe que incorpore à equipe pedagógica o intérprete educacional;
- a falta de formação desses profissionais que os habilite a promover uma perspectiva bilíngue de educação (MARTINS; MACHADO, 2009);
- a falta de preparo dos professores para atuar com alunos surdos (GUARINELLO et al., 2006; SCHEMBERG, 2008).

Diante de tais problemas, cabe enfatizar a importância da adoção de Políticas Públicas que ofereçam qualificação aos professores e intérpretes, contemplando, ao mesmo tempo, a realidade educacional do aluno surdo, propondo metodologias apropriadas para atender às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate histórico, aqui realizado, permite afirmar que os movimentos engendrados nas últimas décadas foram fundamentais para que os surdos fossem reconhecidos enquanto minoria linguística e para que o conceito de inclusão fosse ressignificado à luz de um projeto de escola bilíngue, cujos princípios e estruturas vêm sendo gestados.

Discorreremos acerca do fato de que o implemento de tal projeto e o acesso do surdo a uma educação de qualidade se encontram em curso e dependem do fortalecimento das iniciativas seguintes, as quais promovam o empoderamento dos profissionais envolvidos nesse processo de um saber/fazer que viabilize a democratização do ensino a toda população, incluindo os surdos. Defendemos a ideia de que, para tanto, dentre outras medidas, é fundamental a sistematização de programas de formação continuada para professores e intérpretes em torno de aspectos relacionados à linguagem e suas diferentes modalidades (oralidade, escrita; gestual); à língua de sinais, à relação entre a Libras e a Língua Portuguesa; à surdez, aos processos singulares dos surdos, processos de ensino-aprendizagem.

Na esteira desse processo, considerando os avanços e conquistas que culminaram com a constituição e oficialização da profissão de tradutor e intérprete de Libras, neste capítulo, sistematizamos uma conceituação a respeito do que as práticas de traduzir ou interpretar representam.

Nessa direção, questionamos perspectivas que concebem tais práticas como a transposição de um discurso produzido originalmente numa língua para outra, uma vez que envolvem uma retextualização. Ou seja, entendemos que a tradução sempre irá incorrer na produção de um novo texto e, portanto, provocar mudanças linguísticas, textuais e discursivas influenciadas pelas experiências materiais e subjetivas do tradutor, de quem produz o discurso a ser traduzido e daqueles a quem o mesmo se dirige.

Somados a tais aspectos, configurando o que pode ser denominado como as condições de produção da tradução, pudemos apreender, ainda, que os contextos e as funções associados à tradução, por serem diversos, constituem diferentes perfis e papéis atribuídos ao tradutor intérprete, aos demais interlocutores envolvidos e, especialmente, às relações estabelecidas entre eles.

Portanto, tendo em vista o contexto e a função educacionais, foco de nosso estudo, evidenciamos que existe uma especificidade na ação do tradutor educacional do surdo e que o entendimento e a delimitação de tal especificidade só poderão ser construídos de forma produtiva e consistente, a partir do estabelecimento e/ou estreitamento de relações de parceria entre esse profissional e o professor ouvinte. É com respeito ao professor e na relação com o professor que o tradutor e o professor ocuparão posições e papéis, de forma que, enquanto educadores-parceiros, possam compartilhar conhecimentos teóricos e práticos que são próprios e específicos às suas formações profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL . Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 12.319* de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002c. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei 4.024* de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*: formação de atendimento educacional à distância de professores para o atendimento educacional especializado Brasília, DF, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 mar. 2012.

FAMULARO, R. Intervención del interprete de senas / lengua oral en el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.12, n. 3, p. 317-330, set./dez, 2006.

_____. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, jan./abr., 2008.

KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005.

LACERDA, C.B.F. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. São Paulo, 2003. (Relatório Final referente a bolsa de pós-doutorado no exterior apresentado à FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo 01/10256-5, 2003).

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

_____. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. São Paulo, 2007. (Relatório Final apresentado à FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Proc. 00443-3/05, 2007).

_____.; BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 65-79.

MARTINS, D. A.; MACHADO V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 234-254, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2006. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

PEDROSO, C. C. A. *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete*. 2006. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

ROSA, A. S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 235-249.

SCHEMBERG, S. *Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação)– Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2008.

TRAVAGLIA, N.G. *Tradução, retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.> Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jointiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDANTE SURDO – REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE, CULTURA E COMUNIDADE

Maria Cecília de Moura

INTRODUÇÃO

O panorama da educação do surdo no Brasil mudou muito, nos últimos dez anos (LACERDA, 2006; LODI, 2004; MOURA, 2008), e ainda passa por um processo que, espera-se, faça com que essa educação possa vir a ser o que se deseja de uma educação de qualidade, isto é, que possibilite que os estudantes surdos possam estar no processo educacional de forma ativa e serem capazes, ao final desse processo, de estarem formados para realizarem o que desejarem para a sua vida.

Quando se pensa em educação para surdos, é preciso ter em mente que essa educação deve estar pautada por princípios que levem em consideração aspectos essenciais que devem ser levados em conta. Esses aspectos podem ser mais bem compreendidos quando fazemos uma

releitura do que já foi feito no mundo e no Brasil, no que se refere a formas e modalidades de educação.

Não desejamos, neste capítulo, entrar na história da educação do surdo de forma detalhada, já que ela pode ser vista de maneira aprofundada em outros textos (BEHARES, 1990; MOURA; LODI; HARRISON, no prelo; MOURA, 2000; SANCHEZ, 1990), mas tentar apenas compreender o que aconteceu, quais as correntes políticas e ideológicas que determinaram diferentes abordagens e o que está sendo proposto, neste momento político histórico, e suas relações com o nosso foco neste capítulo – identidade, cultura e comunidade.

UM POUCO DA HISTÓRIA

Na história antiga, o surdo não era considerado humano por não falar (LANE, 1989; MOURA, 2000) e, portanto, naquele momento, não se pensava em educação voltada para o surdo, pois toda e qualquer ação social deve pressupor o sujeito que deve a ela ser submetido. Não existindo sujeito, não existia nada que pudesse colocá-lo no mundo do conhecimento de modo formal. É importante notar que a questão de se perceber o surdo como sujeito ou não é o que o coloca na possibilidade de aprender já há tanto tempo. Não sendo humano, como estar no mundo como ser social?

Já na Idade Média, as forças da Igreja fizeram com que o surdo, por não poder receber os sacramentos por não conseguir falar, não seria imortal. Mais uma vez, na história, a humanidade do surdo lhe é negada e sua possibilidade de ser social, interdita.

Apenas na Idade Moderna é que teremos a possibilidade de reconhecimento do surdo como humano, mas apenas por razões econômicas. Esse reconhecimento viria junto com o que era considerado, na época, o que dava humanidade ao indivíduo – a fala – e que podemos perceber ainda permanece como verdade para muitos, até os dias de hoje,

Moura (2000, p. 16) esclarece:

A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar. Vê-se, portanto, que esta perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento

de técnicas para a oralização do Surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que se estende até os nossos dias.

A oralização era a forma de humanizar e se transforma na ferramenta que será utilizada por séculos, na educação dos surdos, com um período de suspensão apenas no século XVIII, com Abée de L' Epée, que, em 1755, fundou a primeira escola para surdos do mundo, em que lançava mão dos sinais utilizados pelos surdos para ensiná-los a ler, a escrever e, dessa forma, passar conhecimentos filosóficos e religiosos. Foi o primeiro movimento histórico que considerou os surdos na sua singularidade e cultura próprias, rompendo com a noção da necessidade de oralização e da necessidade de homogeneização para que o surdo fosse tomado como membro do grupo humano.

Vê-se que, até a Idade Contemporânea, os surdos, apesar de existirem, tinham até mesmo comunidades “não legalizadas”, porque não reconhecidas (afinal, como reconhecer o que não existe no mundo humano?), não sendo considerados como membros de direito da sociedade.

O interregno que se iniciou na França, com a utilização dos sinais em sua educação, foi interrompido com as decisões tomadas no Congresso de Milão, em 1880. Por meio das determinações desse congresso, tudo que pudesse fazer com que o surdo não se assemelhasse ao ouvinte foi banido: língua de sinais, professores surdos.

Isso pode ser visto nas resoluções abaixo:

1- Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem [...], [Este congresso] declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos-mudos.

2- O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias. (LANE, 1989, p.394).

O que mais impressiona nessa decisão é que o mundo todo acatou essa determinação. A língua, marca máxima da cultura surda, não seria tolerada e a diferença deveria ser anulada, para que se pudesse obter uma homogeneização de sujeitos, assujeitados ao que o grupo maior, mais poderoso, desejava. Essa decisão teve consequências importantes na escolarização dos surdos, e devemos entendê-la bem, para podermos pensar em modelos que possam ser eficientes no mundo da pós-modernidade.

O século XX foi marcado por avanços da medicina e da tecnologia que levaram a se acreditar que existiria uma possibilidade de cura para o surdo. Os conhecimentos médicos também avançaram muito e contribuíram para que essa crença fosse cada vez mais forte. Por essa razão, os surdos passaram a usar aparelhos auditivos cada vez mais potentes, técnicas de treinamento foram desenvolvidas e a escola aprendeu que deveria trabalhar com os surdos (não chamados de surdos, mas de deficientes auditivos), usando procedimentos que fizessem que eles aprendessem da mesma forma que os ouvintes. Pela fala, pelo aproveitamento de possíveis restos auditivos. Isso promoveu, no mundo todo, uma educação para os surdos que não cumpriu seu papel – os estudos americanos mostraram que os surdos saíam da escola com níveis de leitura não superiores aos do 4º ano (STEWART, 1993).

A língua de sinais só veio a ser reconhecida na segunda metade do século XX, apesar de estar milenarmente presente na sociedade. O trabalho de Stokoe (1960/1978), em 1960, provou do ponto de vista linguístico que a língua de sinais era uma língua verdadeira. A realidade se mostra comprovada pela academia. Mas, ainda se teria um longo caminho pela frente. A educação não seguiu, naquele momento, o que os estudos apontavam: que existia uma língua que deveria ser usada e respeitada para que se pudesse ter sucesso na educação do surdo.

Nas últimas décadas do século XX, verificou-se um movimento tentando reverter essa situação, com a criação de uma filosofia de trabalho que recebeu o nome de Comunicação Total, a qual deveria possibilitar o uso da língua de sinais, mas que acabou se rendendo ao desejo sempre presente de oralizar o surdo, sendo os sinais usados com esse objetivo, tendo sido a filosofia transformada em método. Novamente, a língua de sinais foi ignorada e a cultura surda não teve lugar na educação do surdo.

O final do século XX assistiu a movimentos políticos que deram voz às chamadas minorias, mas que tinham força política e econômica. É interessante conceituar aqui o que entendo por minoria. Amparo-me em Andersson (1994), para quem a classificação dos grupos humanos depende das relações estabelecidas e da capacidade de cada uma aceitar a outra, e não do tamanho de cada uma. Para ele, as minorias são aqueles grupos que, por origem étnica, raça, normas, valores ou linguagem, são sujeitos à discriminação ou à opressão. Foi a esses grupos oprimidos que os surdos se juntaram e, em conjunto com pesquisadores da área, requisitaram seus direitos. Esse movimento surtiu efeitos benéficos que ainda não podem ser medidos em toda a sua extensão, por estarem ainda engatinhando. Muitos trabalhos científicos nasceram desse movimento, e a produção científica brasileira na área, que era extremamente tímida até vinte anos atrás, cresceu muito. Muitos surdos tiveram a possibilidade de ascender a cursos de Pós-Graduação e passaram a produzir obras científicas de peso. Esse movimento, pela sua característica política, pois a pesquisa tem poder político, levou a mudanças legais que elencamos abaixo.

Uma dessas conquistas, que marcou a educação dos surdos no século XXI, foi o reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais), em 2002, pela Lei 10.436. Em 2005, tivemos a publicação do Decreto 5626, que, entre inúmeras providências, estabelece a necessidade de educação bilíngue para os surdos, como se pode ver no Capítulo VI, artigo 22:

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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.

§ 1 o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Entre 2005 e 2011, muitas dúvidas surgiram com relação a que se a educação bilíngue para surdos tornaria ou não uma realidade para os surdos, no Brasil. Em 17 de novembro de 2011, o governo federal, no lançamento do Plano Viver sem Limites, estabelece, pelo Decreto 7611, que o decreto 5626 deve ser seguido, garantindo, pelo menos na palavra da lei, a educação bilíngue. Qual seria essa educação bilíngue é ainda objeto de preocupação para aqueles preocupados com uma educação de qualidade para os Surdos no Brasil.

Em 29 de maio de 2012, o relator das mudanças no novo Plano Nacional de Educação (PNE) – PL 8035/10 apresentou uma mudança à Meta 4 do texto, sobre a educação para pessoas com deficiência:

As mudanças colocam como meta a inclusão de alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência, mas não deixa de fora as escolas especiais. Quanto às bilíngues, são escolas com currículo normal, e, pelo novo texto, sua expansão deve fazer parte das metas do PNE. (BRASIL, 2012).

Veremos, ao final deste capítulo, no que pode se constituir a educação bilíngue para surdos e suas relações com o tema que desejamos aqui explorar.

Antes de passarmos para o próximo tópico, é importante ressaltar qual deve ser o papel da escola. Esse papel deve estar além do que se coloca, no que se relaciona ao aprendizado formal. Sabe-se, obviamente, que o domínio de habilidades específicas (quaisquer que sejam elas, mas que têm seu início no aprendizado real da leitura e da escrita, no letramento) tem enorme importância na vida de qualquer indivíduo, mas que, para que aconteça de forma plena, depende de muitos outros aspectos que elencaremos, no decorrer deste capítulo.

Com efeito, abordamos neste trabalho questões que deveriam ser objeto de preocupação, no campo da educação, mas que são muitas

vezes menosprezadas, especialmente na educação do surdo. Referimo-nos de forma mais enfática aos problemas ligados à Identidade, Cultura e Comunidade Surdas.

Muitos podem se indagar: qual a relação das questões identitárias e culturais surdas que podem influenciar ou estar associadas à escola? Talvez devêssemos, em primeiro lugar, tentar entender e conceituar esses aspectos, para que possamos compreender a sua importância nas questões educacionais relacionadas ao indivíduo surdo.

CULTURA SURDA

Conceituar a cultura é tarefa difícil, mas esse conceito deve ser bem compreendido se, como desejamos, ele seja incorporado à educação do surdo, como esperamos que seja.

A cultura não pode ser concebida simplesmente como hábitos comuns a grupos humanos. A forma de se vestir, a comida que é típica de um ou de outro lugar refletem a cultura de um povo ou de um grupo, porém, refletem mais do que isso: o que é ou não permitido àquele grupo. Essa autorização é social e política e enfoca o desejo dos que detêm o poder e que desejam que essa ou aquela forma de agir seja perpetuada, por questões econômicas ou de poder.

A definição de cultura de Turner (1994, p. 442) ilustra bem esse conceito:

Duas características do conceito antropológico da capacidade para a cultura são particularmente relevantes [...]: seu caráter inerentemente social e sua plasticidade virtualmente infinita. A capacidade para cultura não é inerente aos indivíduos como tal, mas surge como um aspecto da vida social coletiva com seus acompanhamentos de reprodução humana e social conjuntas. Sua quase infinita maleabilidade, entretanto, significa que não existem virtualmente limites aos tipos de grupos sociais, redes ou relações que podem gerar uma identidade cultural própria.

Moura (2000) analisa essa definição, enfatizando que a cultura não deve ser vista como incluída numa etnia, numa nação ou numa

nacionalidade, mas como um espaço de direitos grupais para a determinação própria de grupos.

Quando pensamos nesse conceito e na questão do surdo, de sua língua e de sua forma particular de estar no mundo, percebendo o mundo pelo canal visual, podemos imaginar que a sua cultura é estabelecida de forma marcada pelo que é transmitido visualmente: uma língua visoespacial, a obtenção de informações pelo que é percebido pelo olhar, uma arte que transmita a forma pela qual o surdo vê e introjeta o mundo ao seu redor. Podemos imaginar que isso seria absolutamente normal, porém, se retomarmos o que aqui já foi discutido, com relação à educação do surdo na história, podemos perceber que a sociedade em geral não permitiu que essa forma de expressão de cultura fosse facultada livremente ao surdo.

A língua de sinais foi impedida de ser usada na educação por muitos séculos e, se nos detivermos apenas nos últimos 130 anos, poderemos ver isso de forma imperiosa. Se entendermos que a língua é a expressão em essência de uma cultura, a proibição da língua de sinais se configura como a interdição de uma condição primordial da comunidade surda. Outras expressões da cultura surda, em decorrência desse cerceamento primeiro, foram igualmente interditas.

Pode-se perguntar, por conseguinte: a língua de sinais desapareceu? Sabemos que não. Ela se manteve viva, mas de forma quase que clandestina, usada onde quer que os surdos se encontrassem, de maneira que pudessem se comunicar de forma fluida, mas não a tendo possibilitada no lugar em que deveriam poder usá-la para obter conhecimento: na escola.

Outra pergunta que deve ser respondida, para que possamos pensar em propostas que não sejam detidas por impedimentos já vividos é: qual a razão dessa proibição? Por que um grupo impede que outro grupo use a sua língua. Razões de unificação de um país, como foi o caso da Itália, na época do Congresso de Milão (SKLIAR, 1996); unificação da língua, nos Estados Unidos; mas, de forma inequívoca, a incapacidade humana de lidar com a diferença (GOFFMAN, 1988). Dominar e fazer com que o que é conhecido pelo conquistador seja predominante faz parte da história da humanidade e deve ser compreendido como algo que não precisa fazer parte de um mundo globalizado, em que diferentes culturas e

línguas convivem, numa troca que tem servido para enriquecer o universo humano.

Isso pode ser visto em Hall (2006, p. 16):

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta —isto é, pela supressão forçada da diferença cultural...Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada...Como observou Ernest Renan, esses começos violentos que se colocam nas origens das nações modernas têm, primeiro, que ser “esquecidos”, antes que se comece a forjar a lealdade com uma identidade nacional mais unificada, mais homogênea.

Essas considerações podem ser ligadas à questão do uso da língua de sinais – Libras – na educação do surdo. Retomaremos essa questão, quando especificarmos seu uso em ambientes bilíngues, como prega o governo.

Tendo sido visto que a língua é aspecto importante de uma cultura e que pode ser (ou não) permitida por uma cultura dominante, temos que ver outros aspectos da cultura que devem ser preservados, quando pensamos na educação de surdos. Em primeiro lugar, em um ambiente em que as culturas podem conviver de forma pacífica, todas as suas manifestações devem poder estar presentes.

Mas, afinal, quais são as outras manifestações da cultura surda? Temos a arte surda, ainda pouco entendida no Brasil, mas presente em todo o mundo, por meio de quadros. Bahan (2011) nos traz a questão do mundo sensorial e como ele é percebido e vivido pelos surdos, com exemplos que nos levam a compreender a riqueza dessa cultura. Ver o mundo por meio dos olhos faz com que as manifestações artísticas sejam representadas de outra maneira. Isso pode ser percebido em quadros que revelam a importância das mãos, na vida dos surdos. Bahan, citando Hall (1982, p. 2) salienta: “Pessoas de culturas diferentes não só falam línguas diferentes, mas, o que é possivelmente mais importante, habitam diferentes mundos sensoriais.” Dessa forma, os indivíduos interpretam de forma diferente seus sentidos, de acordo com a necessidade social e cultural na qual se encontram (DWEK; ALBANO; MOURA, 2012).

Assim, podemos ter muitas manifestações culturais diferentes das conhecidas pelos ouvintes, quando tratamos do universo surdo. Vejamos algumas.

Há o teatro surdo, realizado com atores e atrizes surdos, com autores surdos ou ouvintes que comungam o mesmo desejo – o de expressar a arte pelas mãos. Temos alguns exemplos desse teatro, no Brasil, ainda de forma incipiente, mas que demonstram que se pode ter essa arte muito bem representada aqui. Como exemplo máximo dessa manifestação, pode-se citar o IVT – *International Visual Theater* – comandado por Emanuelle Laborit, atriz surda, ganhadora do prêmio Molière, na França, e que propõe um teatro surdo que possa ser visto por ouvintes e surdos. Uma magnífica forma de se divulgar a arte surda.

Temos ainda a poesia surda, representada pelas mãos e que usa a língua de sinais para transmitir a beleza de ideias e sentimentos. Difícil de ser compreendida pelos ouvintes? Sem dúvida, a não ser que eles conheçam profundamente a língua de sinais. Todavia, é um aspecto importante da cultura surda que necessita ser compreendida como uma manifestação cultural que deve estar presente na educação de surdos.

De fato, é disso que queremos tratar aqui. Aspectos que têm sido negligenciados, quando se pensa em educação dos surdos. A língua de sinais é amplamente citada e considerada essencial, mas apenas ela não basta. Aspectos culturais devem estar presentes, como estão quando se pensa na educação de ouvintes. Retornaremos a essa questão, ao final deste capítulo, quando elencarmos as atividades práticas que podem contemplar a cultura surda na escola.

A não presença da língua de sinais, na escolarização do surdo, tem sido largamente discutida, mas pouco se fala das questões culturais surdas que não se apresentam no cotidiano da escola com surdos, seja nas bilíngues, seja mais ainda, nas inclusivas. O resultado dessa ausência é que, para o surdo, existe apenas uma manifestação cultural, aquela dos ouvintes. É de extrema importância que ele possa saber, se apropriar da sua cultura e, mais do que isso, se orgulhar dela. Saber-se surdo com valores humanos e com valores ligados a sua própria comunidade será essencial, para que ele possa se colocar no mundo de forma íntegra (MOURA, 2008). A

formação de uma identidade, em que ele se veja como ser completo e não como alguém que teria que ser como o ouvinte, passa pela confrontação com seus aspectos culturais que são de propriedade de um grupo que lhes permite ser o que são.

Aspectos culturais também presentes na vida dos surdos e que têm sido retratados em filmes – que vêm dos Estados Unidos – e em livros (*Law and Order; CSI; Som e Fúria*) mostram o orgulho surdo de se ter um filho surdo na família. Esse fato é um choque para muitos ouvintes, porém, mostra o que acontece, quando uma cultura é bem assimilada por um grupo. É uma cultura que demonstra que ser surdo não é algo que deve ser visto como inferior ou que deva ser escondido. Lewis (1995) enfatiza que, na educação de surdos, é muito importante fazer com que as crianças surdas percebam que ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, e de que ser ouvinte não é pior ou melhor do que ser surdo.

Estar numa comunidade em que a maioria das pessoas é ouvinte pode levar as crianças que nascem em famílias de ouvintes (o caso de 95% das crianças surdas, no Brasil e na maioria dos países do mundo) a imaginarem que ser ouvinte é melhor e mais valorizado do que ser surdo.

Todos os aspectos aqui elencarmos se referem às questões culturais: os valores que são considerados bons, o que deve ser valorizado, o que pode ser apreciado. Veremos posteriormente como esses aspectos podem e devem ser vistos e aproveitados no ambiente escolar bilíngue.

COMUNIDADE SURDA

Referimo-nos acima à comunidade surda. Esse é um tópico que ainda suscita muitas discussões e muitas vezes desconforto naqueles envolvidos com a educação e com a reabilitação dos surdos. É comum se ouvir falar de gueto surdo, mesmo em ambientes em que o conceito de comunidade já deveria ser mais bem compreendido, como entre gestores e professores.

Para muitos, a comunidade surda serve para que eles se isolem do mundo e passem a conviver apenas com surdos, sem se preocupar em se relacionar com os ouvintes. A comunidade surda seria, assim, um

elemento segregador dos surdos, os quais seriam enclausurados e perderiam a possibilidade de se integrar com os ouvintes. Na verdade, temos que conceber a comunidade surda como um fenômeno que não é imposto por nenhum grupo. Ela é produto do desejo dos surdos de se juntarem para poderem usufruir de uma forma fácil de interação e de comunicação. Destaca Moura (2000, p. 71), que cita Bernard Mottez (1990), sociólogo surdo:

[...] coloca estes lugares na categoria de postos onde a pessoa aprende a se tornar uma pessoa surda. Para ele é através deste aprendizado que o surdo vai aprender a se locomover com dignidade e efetividade (sem estar sempre se representando como deficiente) no mundo dos ouvintes. É aí que ele pode aprender as regras sociais de inter-relação, através de uma linguagem e de uma comunicação clara para ele. Nestes locais ele pode esquecer completamente a surdez, que é anulada e não pode ser usada como instrumento de discriminação contra ele. Somente nesta situação relaxada, em que o surdo não precisa se esforçar para compreender o que é falado, as regras sociais (tão comandadas pela audição e de difícil compreensão para quem não ouve) apreendidas (e entendidas) sem esforço e principalmente em que ele não precisa se sentir excluído ou diferente, tentando parecer igual a todos e não conseguindo, que ele poderá se sentir realmente humano e completo, não lhe faltando um pedaço que ele busca desesperadamente completar.

É importante se observar que as comunidades surdas, assim como a língua de sinais, como já foi apontado neste texto, não cessou de existir, mesmo com a proibição de uso da língua de sinais nas escolas e na não existência de professores surdos que poderiam levar os estudantes surdos a se juntarem em comunidades. Essa comunidade é um fenômeno natural, que ocorre pelo desejo de seus membros e que possibilita, ainda quando impedida pelos meios formais, que a cultura surda se mantenha viva, assim como a língua.

Novamente se questiona se a comunidade majoritária tem o direito de evitar que um fenômeno social espontâneo aconteça apenas porque isso incomoda o que os que são maioria e que pensam que devem ditar formas de comportamento.

Se, para os surdos, estar apenas com os ouvintes fosse o desejado, eles o fariam. E não se pode dizer que estar na comunidade surda impeça que eles convivam com a comunidade ouvinte. Os que ouvem estão

sempre presentes em suas vidas. Na família, nos vizinhos, no ambiente de trabalho, para os mais velhos. Se essa comunidade ouvinte fosse suficiente para suprir a necessidade de socialização dos surdos, eles não procurariam organizar e frequentar a comunidade majoritária.

Não se trata de desejar a organização de uma comunidade que enfrente a comunidade majoritária, porém de se ter um lugar em que iguais encontrem iguais, falem de problemas semelhantes, se divirtam de forma semelhante e fortaleçam os laços identitários.

Já no Congresso de Milão se acreditava que a comunidade surda fosse prejudicial aos surdos (PADDEN; HUMPHRIES,1988) e que a escola de surdos e o uso da língua de sinais seriam elementos que levariam a esse convívio que isolaria os surdos. Na verdade, o medo maior foi, e é, o fortalecimento da comunidade surda, que, se encontrando e estabelecendo laços, poderia ter força política que levaria à reivindicação de medidas que seriam do desagrado das políticas formais. Não se pode negar que, além de oferecer um ambiente agradável para os surdos, essas associações de surdos fortalecem e permitem que metas políticas e educacionais possam ser traçadas de maneira mais planejada e organizada, possibilitando que os objetivos possam ser perseguidos com maior oportunidade de sucesso. E isso é saudável para qualquer sociedade que se diga democrática.

Empenhar esforços para que o desejo da comunidade surda não seja uma realidade e realizar ações para que isso aconteça deriva de motivações políticas de hegemonização que levaria, segundo os que defendem essa posição, a uma sociedade em que todos seriam iguais. Essa é uma realidade que não existe. Somos diferentes em muitos aspectos, e essas diferenças nos enriquecem em todos os aspectos, tanto nas artes como em quaisquer outras manifestações culturais ou simplesmente humanas.

Pode-se pensar que a tentativa de desmoração das escolas para surdos, chamadas de especiais, tem seu cerne no desejo de se anular as diferenças, pois, como já comentamos, o ser humano não suporta lidar ou conviver com o que é diferente. Acabar com a escola de surdos, para muitos, exterminaria com a língua de sinais, com a comunidade surda, mas principalmente com a possibilidade de força que, unidos, os surdos têm. Saber sobre a história mostra que isso não é verdade, pelo menos no

que se refere à aniquilação da língua de sinais e da comunidade surda. Essa ação solaparia a força que vem sendo conseguida desde o final do século XX, mas jamais impediria que os surdos se reunissem e encontrassem seu lugar, como membros de um grupo.

A possibilidade que se coloca atualmente de criação de escolas bilíngues, no cenário da educação brasileira, implica que a comunidade surda poderá estar mais bem organizada. Professores surdos terão seu lugar no cenário educacional e fornecerão modelos importantes na formação de identidades surdas de alunos que necessitam de modelos semelhantes a eles, na sua diferença.

Isso nos remete ao último ponto que desejamos explorar, neste capítulo, antes de tratarmos da forma pela qual uma escola bilíngue deve ser estruturada nos aspectos aqui vistos, para que se possa configurar como uma escola bilíngue para surdos de real eficácia.

IDENTIDADE

Quando pensamos em identidade, devemos fazê-lo levando em consideração o contexto social em que o indivíduo se constitui.

Quando um bebê nasce dentro de uma família ouvinte, ele já tem sua identidade de ouvinte pressuposta, de sorte que tudo o que é falado para e sobre o bebê revela essa suposição. E é natural que assim seja. Isso é o conhecido e o esperado.

Por sua vez, quando se descobre que o bebê é surdo, tudo muda de figura. O desconhecido se coloca em cena e se sabe que aquilo que não se conhece não é visto ou não compreendido. Os pais passam a tratar o bebê como alguém que, mais do que não ouvir, não virá a falar. E isso é aterrorizante. Os profissionais da saúde, procurados, prometem que, se os pais colocarem aparelhos auditivos no bebê, fizerem implante coclear e realizarem treinamentos, farão com que seu filho se comporte como um ouvinte:

[...] a detecção de alterações auditivas e a intervenção (estimulação auditiva e/ou protetização) iniciadas até os seis meses de idade garantem à criança um desenvolvimento de linguagem (receptiva e expressiva), bem como seu desenvolvimento social, comparáveis aos das crianças normais da mesma faixa etária. (CHAPCHAP; RIBEIRO; SEGRE, 2001, p. 59).

Já se pode questionar se a criança não seria normal, se não se desenvolvesse como uma criança ouvinte, mas esse é o primeiro aspecto que aponta para a não normalidade da criança surda e da necessidade de “conserto” dessa criança.

Por que esse aspecto é importante para o desenvolvimento de nosso tema ligado à identidade? Porque é nesse momento que os pais, sem saberem, iniciam o processo de construção de uma identidade para seu filho, baseada no que ele não é, isto é, um ouvinte, “normal”.

Para Ciampa (1990, p.171), “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a)”. A criança, exposta ao desejo dos pais, que pode ser compreendido, desde que desconhecem o que é um surdo e suas possibilidades no mundo e são alimentados pelo sistema de saúde, com a promessa de restauração da normalidade tão desejada, não pode reagir sobre a estrutura social que lhe impõem uma normalidade que jamais será alcançada, até porque a normalidade depende do lugar em que se está. Ela também é um fenômeno cultural.

E, assim, ela cresce, sob esse desejo de normalização, realizando treinamentos que visam, não ao aprendizado de uma forma de comunicação (oral) que poderá lhe ser útil na convivência com os ouvintes e na área de trabalho, mas à busca de uma normatização. Essa construção, obviamente, realizada pela sociedade e pelos primeiros membros com que a criança tem contato, a família, pode ser o fardo a ser carregado pelo indivíduo por muito tempo em sua vida.

Estamos mencionando, assim, à construção da identidade:

[...] A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais [...] As estruturas sociais históricas particulares engendram tipos de identidade, que são reconhecíveis em casos individuais. (BERGER; LUCKMANN, 1973, p. 228, 229).

Se, no seu processo de construção de identidade o que lhe é dado é se comportar como um ouvinte, mesmo não o sendo, isso gerará

uma impossibilidade de vir a ser que deve ser combatida a qualquer custo (MOURA, 2005). Contudo, para a sociedade, mesmo que o surdo fale, ele ainda se configura como estranho e, na verdade, como um falante defeituoso.

Assim, se entendermos que, “[...] como ser social, sou um ser posto” (CIAMPA, 1990, p.164), e o surdo permanece com a identificação de não dotado da qualidade de falante, ou do falante desejado, ele só tem uma possibilidade: constituir-se como imperfeito.

Habermas (1990, p. 22) ressalta que “[...] ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele [...] enquanto Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo [...]”.

Nesse fazer comunicativo, imperfeito, frente ao que a sociedade lhe coloca como meta, a construção de sua identidade sofre sob o impacto dessa busca que nunca encontra o seu objeto – uma identidade calcada no que ele não é – ele é surdo, não importa o quanto busque a normalidade prometida.

E o que a escola pode fazer, em face desse quadro em que a identidade pressuposta não é alcançada? Veremos isso em na próxima seção.

PAPEL E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA

A escola pode receber o surdo numa proposta inclusiva ou pode-se ter a escola bilíngue para surdos.

Apenas para termos clareza do que tratamos aqui, vamos entender o que é uma escola bilíngue para surdos.

Como já foi explicitado, a escola bilíngue é uma conquista do movimento surdo e de profissionais que atuam na área, os quais reivindicam uma educação que contemple a língua de sinais para o surdo. Alguns modelos foram criados e são desenvolvidos no mundo. O que é mais conhecido com relação à educação bilíngue para surdos é que a primeira língua deve ser a língua de sinais e a segunda língua deve ser a do país em que ele vive. Para alguns, a segunda língua deveria ser a escrita e, para outros, a língua oral. Mas, nas duas formas, a língua de sinais deve ser a base para o ensino da segunda.

A ênfase é colocada, quase sempre, na questão da língua. Todavia, o que não deve ser esquecido é que, para que o bilinguismo seja realmente efetivo, é necessário que outros aspectos sejam contemplados.

Para além da língua, a questão da identidade e da cultura deve estar presentes na educação do surdo, não importando como o bilinguismo será implantado, se numa escola bilíngue ou numa classe bilíngue dentro de uma estrutura de escola regular (MILLER, et al. 2011).

Estudos realizados em propostas bilíngues para ouvintes de comunidades linguísticas minoritárias revelam a importância de ensino na língua materna e da manutenção dos aspectos culturais trazidos pelos grupos minoritários (LEWIS, 1995).

Além disso, temos que pensar no papel da escola, no que se refere às questões identitárias. Conforme se verificou, a família tenta, apoiada pelos profissionais da saúde, fazer com que a criança surda se comporte como um ouvinte, o que a leva a desenvolver uma identidade baseada no que ela não é. Sabemos da importância da família na socialização primária da criança, porém, a escola também tem um papel muito relevante nesse processo. Falamos da socialização secundária (BERGER; LUCKMAN, 1973), em que outros que são significativos para o indivíduo o levam a compreender qual o seu papel no mundo e quem é, frente ao mundo social.

No caso do surdo, o papel da escola bilíngue é essencial para que ele possa estabelecer uma identidade de ser possível. Possível de linguagem compartilhada, de vir a ser, frente a outros adultos que são iguais a ele, na condição de surdo e de estar no mundo, sem precisar ser igual a quem é basicamente diferente dele.

Salientam Berger e Luckmann (1973, p. 205):

A realidade subjetiva depende assim sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. Só é possível o indivíduo manter sua auto-identificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade.

É esse o papel da escola: dar uma condição de plausibilidade ao estudante surdo que se estabelece, então, como capaz.

Mas, como fazer isso? Como levar ao estudante surdo os elementos necessários para que essa educação bilíngue se configure como real e efetiva, na sua atuação?

Em primeiro lugar, os membros da escola – professores, coordenadores, funcionários – devem estar cientes de que o surdo tem uma cultura própria, a qual habita para além da língua (MOURA; HARRISON, 2010).

Deve ser compreendido também que a comunidade surda é de importância fundamental para que o aluno possa se coconstituir como ser social. Tendo esse conhecimento, o professor poderá montar situações em que a cultura surda possa estar presente na sala de aula, por meio de atividades que a coloquem presente, sempre que possível. Esse será, para muitos estudantes, o único lugar em que ela poderá ser vivenciada pelos alunos. Fazer com que os alunos produzam arte, sob a forma de poesias, acrósticos em Libras, teatro e arte visual é uma forma de trazer a cultura para eles. Qualquer manifestação artística e cultural surda deverá ser apresentada aos alunos. A internet pode ajudar muito, nessa tarefa.

Levar os alunos a conhecer outros surdos de outras escolas, adultos que trabalham em diferentes segmentos da sociedade, associações e clubes de surdos fará com que eles descubram a comunidade surda e saibam das diferentes possibilidades de vir a ser.

A função da escola é maior do que as tarefas ligadas ao ensino e à aprendizagem. Educar tem que significar socializar e preparar o indivíduo para estar no mundo e, muitas vezes, para o surdo, esse é o único lugar em que ele tem a possibilidade de construção de uma identidade íntegra, baseada no que ele é e pode vir a ser.

Para terminar, gostaria de citar um colega da Comissão Intersetorial de Saúde da Pessoa com Deficiência no Ministério da Saúde, Volmir Raimondi. Ele nos diz: “O aluno (surdo, cego, com qualquer tipo de diferença) está dentro da escola, mas não está incluído no sistema educacional”.

Inclusão educacional para o aluno surdo deve significar mais do que ele apenas aprender (apesar de ter que significar também aprender – para que não fique a ideia de que o aprendizado não é importante),

mas deve se estabelecer como um lugar de constituição de identidade e de pertinência cultural e grupal. Para ele, repetimos, muitas vezes, esse é o único lugar para tanto.

REFERÊNCIAS

- ANDERSSON, Y. Deaf people as a linguistic minority. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Ed.). *Bilingualism in deaf education: international studies on sign language and communication of the deaf*. Hamburg: Signum Press, 1994. p. 9-13.
- BAHAN, B. Sentidos e cultura: explorando orientações sensoriais. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011. Cap. 7.
- BEHARES, L.; MASSONE, M.; CURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcción de saber y relaciones de poder. In: MASSONE, M. et al. *Problemática del sordo y su influencia en la educación. Instituto de ciencias de la educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidade de Buenos Aires, 1990. p. (Cuadernos de Investigación, n. 6)
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 ago. 2012.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05 jun. 2012.
- _____. Câmara dos Deputados. *PL 8035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.ivanvalente.com.br/pne/2011/03/29/projeto-de-lei-803510-pne-2011-2020/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- CHAPCHAP, M.J.; RIBEIRO, F.G.S.M.; SEGRE, C.M. Triagem auditiva neonatal. In: FONSECA, V.R.J.R.M. *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001. p. 59-91.
- CIAMPA, A.C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- DWEK D.; ALBANO L.; MOURA M.C. *O Surdo e o psicólogo: libras ou o intérprete?* Trabalho de Iniciação Científica. PUCSP, São Paulo, 2012.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARLAN, L. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Vintage Books, 1989.
- LACERDA, C. B. F. A Inclusão Escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedex*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago., 2006.
- LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Vintage Books, 1989.
- LEWIS, W. *Bilingual teaching of deaf children in Denmark: description of a project 1982-1992*. Denmark: Doveskolernes Materialcenter, 1995.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. São Paulo, 2004. 282f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MILLER, C.D. et AL. Escola para surdos na Austrália: visitas e impressões. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2011. p.
- MOTTEZ, B. Deaf Identity. *Sign Language*, v. 68, p. 195-216, Fall, 1990.
- MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*, Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- _____. ; et al. Fonoaudiologia, pedagogia e surdez: reconstruindo Picasso. In: PAVONE, S.; RAFAELI, Y. *Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 199-211.
- _____. As leis e a realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008.
- _____. ; HARRISON, K. P. A inclusão do surdo na universidade: mito ou realidade? *Cadernos de Tradução: estudos em tradução e interpretação de línguas de sinais*, Florianópolis, v.2, n.26, 2010.
- _____.; LODI, A.C.; HARRISON, K. P. O surdo na história: da antiguidade ao século XXI. In: LOPES FILHO, O. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Tecmedd (No Prelo).
- PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America*. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.
- SÁNCHEZ, G.C.M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SKLIAR, C. La historia de los sordos: una cronología de malos entendidos y de malas intenciones. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA LOS SORDOS, 3. 1996, Merida, Venezuela, *Anais...* Merida, Venezuela, 1996.

STEWART, D. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 94-104.

STOKOE, W. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. 2nd ed., revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1978.

TURNER, T. Anthropology and multiculturalism: what is antropology that multiculturalists should be mindful of it? In: GOLDBERG, D. (Ed.). *Multiculturalism: a critical reader*. Massachusetts: Blackwell, 1994. p. 406-425.

A "SURDEZ" E O "LIXO" PODEM SER "EXTRAORDINÁRIOS": A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

Cristina B. F. de Lacerda

Nelma Cristina de Carvalho Francisco

Patrícia Morais Teberga de Oliveira

Patrícia Regina Infanger Campos

Guilherme Silva de Oliveira

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é tema polêmico, desde seus primórdios. A língua de sinais é sabidamente língua de constituição de sujeitos surdos e, quando é assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho dos alunos surdos. Prós e contras das propostas de educação de surdos não se restringem ao direito linguístico – contato com pares usuários da mesma língua; abordagem metodológica; atuação de profissionais bilíngues entre outros – mas se ampliam para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas, nas práticas educacionais. Nesse contexto, destacam-se experiências de inclusão de alunos surdos em escolas regulares que aceitam o desafio de organizarem-se como escolas bilíngues, nas quais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português na modalidade

escrita sejam consideradas línguas de instrução e os alunos surdos possam se constituir sujeitos, a partir de ambas as línguas.

O objetivo deste artigo é discutir acerca de uma experiência de educação inclusiva de alunos surdos, na qual os princípios de direito linguístico, cidadania e interdisciplinaridade estiveram presentes. A experiência foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental, de uma cidade de grande porte do Estado de São Paulo, focalizando atividades realizadas nas séries finais desse nível, envolvendo aproximadamente 120 alunos ouvintes e surdos. Essa escola vem trabalhando em uma proposta inclusiva bilíngue há 4 anos. O tema Solidariedade foi trabalhado de uma maneira interdisciplinar, nas disciplinas curriculares de História, Português e Libras, em turmas nas quais estavam presentes alunos surdos e ouvintes, professor regente, professor surdo e intérprete de Libras. Como estratégia pedagógica, foi utilizado o documentário “Lixo Extraordinário”, assumindo a visualidade como forma privilegiada de trabalho com alunos surdos e ouvintes em contexto inclusivo. Foram criadas condições para uma aprendizagem adequada e consequente, além de possibilitar uma experiência amplamente inclusiva: entre alunos surdos e ouvintes, entre escola e comunidade, entre espaço escolar e bens culturais – favorecendo uma compreensão da questão da solidariedade no campo complexo da inclusão social. Esperamos que essa experiência possa indicar caminhos possíveis de um atendimento educacional de qualidade para essa comunidade.

A EDUCAÇÃO “NEM SEMPRE” BILÍNGUE DE SURDOS

A educação de surdos é tema polêmico desde seus primórdios, e este fato por si só nos indica a complexidade do problema a ser enfrentado. A língua de sinais é sabidamente a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando ela é assumida nos espaços educacionais, o desenvolvimento e desempenho dos alunos surdos são significativamente melhores no confronto com experiências em espaços nos quais essa língua não está presente.

Todavia, os prós e contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem aos aspectos ideológicos implicados: direito linguístico, contato com pares usuários da mesma língua, abordagem metodológica adequada, atuação de profissionais bilíngues entre outros,

mas se ampliam para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas, nas políticas governamentais, e nos modos como essas políticas são conduzidas pelos gestores, professores e comunidade escolar.

Assim, nesse contexto, destacam-se situações de experiências de inclusão de alunos surdos em escolas regulares que aceitam o desafio de se organizarem como escolas bilíngues: Língua Brasileira de Sinais/Português, nas quais são desenvolvidas ações pedagógicas coerentes com os princípios de uma Educação Bilíngue para Surdos (LODI; LACERDA, 2009), caminhando em direção a uma Educação de Surdos de qualidade.

É a questão do acesso à língua de sinais que é premente no atendimento educacional à criança surda. Qualquer atendimento educacional a ser oferecido aos alunos surdos precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como forma de acesso. Contudo, nem sempre isso é observado, em várias experiências escolares e de atendimento educacional especializado (AEE), seja ele no formato de salas de apoio, de acompanhamento à inclusão no apoio aos professores regentes, de salas de recursos multifuncionais ou outros, em cujas salas atuam profissionais com domínio parcial de Libras e sem condições de oferecer acesso adequado aos conhecimentos nessa língua aos alunos com surdez (LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2006).

Os alunos surdos em número crescente (MELETTI; BUENO, 2010) têm frequentado escolas regulares em classes de alunos ouvintes, sendo chamados de “surdos incluídos”. Infelizmente, nesses contextos, na maioria dos casos, o aluno surdo é tratado como se ouvinte fosse, devendo acompanhar os conteúdos preparados/pensados para alunos ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que sua aprendizagem aconteça.

Nesse sentido, políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais, porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral, são secundárias a práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que, embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno, têm lhes causado uma série de limitações – por não considerar sua condição linguística singular –, insistindo em ensinar os alunos surdos com as mesmas estratégias usadas para alunos ouvintes, e essa abordagem tem

apresentado resultados pouco satisfatórios (SILVA; PEREIRA, 2003; LACERDA, 2006).

Frente a essas pmissas, cabe, portanto, definir o que se compreende no contexto deste artigo como uma escola bilíngue para surdos. Salienta o item II do artigo 22 do Decreto 5.626/2005:

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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Assim, nessa escola, além do corpo docente regular preparado para o atendimento educacional a estudantes surdos, estão presentes também intérpretes de Libras, instrutores/professores surdos responsáveis pelo ensino de Libras e professores bilíngues destinados ao ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, com base nos conhecimentos destes em língua de sinais.

A escola conta com aproximadamente 500 alunos, sendo 30 alunos surdos e os demais ouvintes; nesta experiência, foram envolvidos todos os surdos que frequentavam os anos finais do Ensino Fundamental e seus colegas de turma ouvintes, abrangendo aproximadamente 120 alunos.

Assim, participaram da experiência duas salas de 6º ano, uma sala de 7º, uma do 8º e uma do 9º ano. Nessas salas, o número de alunos surdos matriculados variava de 3 a 6 alunos por turma, as quais contavam – cada uma – com a presença de um intérprete de Libras, durante todo o período letivo. O intérprete é responsável por versar os conteúdos ministrados em português para Libras, e dar voz aos surdos, traduzindo a língua de sinais para o português. Além disso, essas turmas tinham duas aulas semanais de Libras, ministradas por um professor surdo capacitado para tal, que visa a aprofundar o conhecimento de Libras dos alunos surdos e dar a conhecer a Libras aos alunos ouvintes. Desse modo, possibilitavam-se trocas lingüísticas entre usuários de Libras, entre usuários de português e entre usuários de Libras e português, com ou sem a necessidade da intervenção dos intérpretes. Enfatiza o projeto político-pedagógico da escola:

Além de nosso trabalho voltar-se para a maior apropriação do domínio dos conhecimentos, temos a preocupação constante com a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem com destaque para a inclusão de alunos surdos nas salas regulares de ensino. Também é objetivo de toda escola aprender e ensinar LIBRAS para promover a comunicação entre surdos e ouvintes e fortalecer gradativamente a compreensão de nossa escola como uma proposta bilíngue de ensino. (PROJETO..., 2011).

A escola, em seu planejamento anual, define temáticas a serem desenvolvidas transversalmente pelo conjunto de disciplinas, de modo a favorecer trocas entre as disciplinas e docentes, além de levar os alunos ao aprofundamento de conhecimentos e vivências em certas áreas. Em 2011, o tema transversal escolhido foi “Solidariedade” e, para desenvolvê-lo, alguns professores buscaram materiais que pudessem possibilitar o desenvolvimento visual do tema, optando por trabalhar com o documentário “Lixo Extraordinário” (LIXO..., 2010).

Essa proposta envolveu a professora de História, a professora de Português como segunda língua para surdos e o instrutor surdo de Libras, responsável pelo desenvolvimento de Libras pelos alunos surdos. Outros professores foram convidados, contudo, a adesão efetiva a uma proposta de trabalho interdisciplinar se deu entre esses profissionais.

O foco das atividades, a partir do documentário, apoiava-se no princípio da visualidade como estratégia pedagógica central e visava não apenas à discussão da temática “Solidariedade”, mas também o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos (ampliação do vocabulário em Libras, letramento em Português, aspectos sociais da pobreza; situação de risco de comunidades humanas – catadores de lixo; questões ambientais e propostas de reciclagem de lixo; sustentabilidade; historicidade local e social; além das questões artísticas implicadas na criatividade de transformar lixo em arte).

A proposta permitia ainda criar uma situação educacional na qual cada estudante percebesse a contribuição de seus pares surdos e ouvintes, de seus pares de séries diferentes, em disciplinas diferentes, com base em propostas educacionais novas e desafiantes, assumindo premissas de uma

educação inclusiva, cooperativa e interdisciplinar. Cabe destacar que muito se fala em trabalho colaborativo/solidário entre estudantes, porém, essa colaboração precisa nascer também do trabalho interdocentes, que abrem seus planos de ensino e assumem parcerias, de modo que um determinado conteúdo pedagógico não seja trabalhado apenas em sua disciplina ou de acordo com sua proposta, mas retomado e ressignificado em diferentes disciplinas, por diferentes docentes, favorecendo uma construção conceitual pelos alunos mais ampla, reflexiva e abrangente (FAZENDA, 1991).

Nesse sentido, com os alunos surdos nas aulas de Libras, foi possível trabalhar um conteúdo por meio da Libras, que depois era tratado na disciplina de Português e que se refletia nos debates nas aulas de História. Ao mesmo tempo, tais atividades favoreciam maior criticidade e reflexão, já que argumentos eram retomados por diferentes professores e colegas, em diversos momentos. A produção de conhecimento envolvia a elaboração de textos e leitura em atividades interturmas e interlínguas, conduzindo a uma ampliação de possibilidades de dizer, de modos de argumentação e de compreensão do vivido (LODI; LACERDA, 2009).

Ademais, a situação dos catadores de lixo, como rejeito humano e como possibilidade de criação artística humana, possibilitou uma maior reflexão sobre a realidade local, regional, nacional e mundial, na atualidade, colocando em relação/tensão aspectos socioculturais, construídos historicamente pela sociedade e localmente pelo debate vivenciado pelos próprios alunos. Ações desse porte são respostas aos desafios antevistos pela escola, em seu Projeto Político-Pedagógico:

O maior desafio dos 3º e 4º ciclos volta-se para a integração e a interdisciplinaridade dos diferentes componentes curriculares, pois a preocupação da equipe docente continha focada no aprofundamento dos conhecimentos aprendidos e ensinados. Para tanto, a escola organiza atividades interdisciplinares com frequência e continuidade. (PROJETO..., 2011, p. 6).

EXPLORANDO A VISUALIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO

A escola tem sido seguidamente conclamada a atentar para as tendências da chamada Sociedade da Visualidade. Atualmente, os recursos visuais são incontáveis – desde a mídia mais acessível, como a televisão, até

as inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciadas pelo mundo computadorizado. Os avanços tecnológicos têm reflexos nas práticas educacionais e se mostram presentes, por exemplo, na disciplina de Artes/Educação Artística, com propostas educacionais voltadas para a arte e a cultura visual, com ferramentas e práticas próprias para o desenvolvimento da criatividade plástica e visual; nas disciplinas de ensino de línguas, com investigações de modos de ensino da compreensão e expressão com base na comunicação visual, com uma didática específica; na informática, com a criação de programas pedagógicos que utilizam a tecnologia da computação, explorando a visualidade para a compreensão do próprio espaço virtual, entre outros (CAMPELLO, 2006).

Nessa mesma direção, interessa pensar uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos imersos no mundo visual e que apreendem dele a maior parte das informações para sua construção de conhecimento. Para os sujeitos surdos, os conceitos são organizados em Libras, que, por tratar-se de uma língua visuogestual, pode ser comparada a um filme, cuja imagem aparece na tela compondo cenas, permitindo a exploração da simultaneidade e consecutividade dos eventos.

Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar, por exemplo, os conteúdos em Libras, mas explorar os sentidos, usando a potencialidade visual que essa língua tem. Autores como Campello (2006) defendem se tratar de uma *semiótica imagética*: um novo campo de estudo que assume a visualidade como ponto de partida para a descoberta de aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados também como recursos didáticos. Não se trata do uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos em Libras, explorando as características visuais dessa língua: uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas, com uma significação mais ampla, na perspectiva de uma semiótica imagética (MARTINS, 2010; CAMPELLO, 2006). Esse tipo de recurso de linguagem é comum entre pessoas surdas e precisa ser compreendido e incorporado pelas práticas pedagógicas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de alunos surdos.

O campo da semiótica imagética é parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo, nesse campo, a questão visual é mais explorada. Nele se argumenta a favor da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por uma fotografia ou um filme, que pode provocar reflexões sobre temas sociais, aspectos econômicos e políticos os quais se entrelaçam em um determinado período histórico. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, dizer muito, evocar significados por sua totalidade, sem a presença de qualquer texto escrito.

Uma imagem pode criar condições para reflexão de situações que são, ao mesmo tempo, capturadas da sociedade e reflexos dela, revelando exclusão social, pobreza, criatividade, solidariedade, entre tantos outros sentidos. As imagens são documentos sociais bastante explorados pela mídia televisiva e jornalística, já que as imagens impactam, manipulam, constroem julgamentos capazes de reconfigurar a opinião pública e os conceitos dos sujeitos. É nessa direção que esse conhecimento poderia ser mais bem explorado pela escola, na busca da construção de significações. Desse modo, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um filme) poderia ser material útil à apresentação de um tema ou conteúdo por professores de diferentes áreas. A escolha de um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões, e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor favoreceria e muito a aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos surdos em especial. A escola, com frequência, está presa ao texto didático como caminho único para apresentação de conceitos, e esse caminho tem-se mostrado pouco produtivo, quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula.

O DESENVOLVIMENTO DIFERENTE DAS ATIVIDADES PARA DIFERENTES ALUNOS

Os espaços das aulas de História (três aulas semanais), Português como segunda língua (seis aulas semanais) e duas aulas semanais de Libras foram utilizados para o desenvolvimento das atividades.

Para o começo dos trabalhos, optou-se pela apresentação do documentário “Lixo Extraordinário”, primeiramente em sala de aula

apenas para os alunos surdos. Essa estratégia foi escolhida pela perda que eles têm de todo o áudio do documentário e pela rapidez das legendas, que nem sempre são acompanhadas por todos os alunos. Assim, uma primeira aproximação do documentário foi realizada nas aulas de Libras, exibido primeiramente com legenda em Português e, numa segunda exibição, com o instrutor de Libras traduzindo informações importantes sobre personagens que, por vezes, não apareceram na legenda. Também foi trabalhada a narração em Libras pelos alunos surdos daquilo que eles compreenderam, com conseqüente ampliação lexical e uso da língua de sinais para relatar, descrever, narrar e argumentar, favorecendo a ampliação de sua fluência e domínio, além de ir introduzindo toda a temática do lixo, aterros sanitários, questões ambientais e seus desdobramentos sociais.

Na disciplina de História, a professora organizou suas atividades, de modo a preparar as turmas para assistirem ao documentário. Propôs a discussão de aspectos relativos à qualidade de vida da população, relacionando diferentes práticas de cidadania envolvidas na diversidade étnica e multiculturalista; contextualizou a realidade socioeconômica vivenciada pelos alunos em relação à realidade regional e brasileira, refletindo sobre aspectos sócio-históricos e culturais das populações, introduzindo a temática do lixo urbano, meio ambiente, sustentabilidade, entre outros.

Na disciplina de Português como segunda língua para surdos, foram desenvolvidas atividades de letramento: leitura, escrita, e re-escrita de textos; interpretação em Libras de textos em Português e relato em Libras; textos abordando estudos sobre o lixo, reflexão sobre solidariedade; ampliação de vocabulário e conceitos e uso de dicionários (Libras e Português). O fato de a temática ter sido amplamente discutida favoreceu o interesse dos alunos em buscar ler e escrever os textos propostos, ampliando seu êxito em suas tentativas de produção escrita no Português.

A curiosidade dos alunos foi crescendo e os professores agendaram uma visita ao cinema de um complexo comercial próximo à escola, para ver na “telona” o documentário “Lixo Extraordinário”. O *trailer* do documentário foi exibido para as turmas, despertando interesse em ampliar as discussões para outras temáticas. O documentário acompanha o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz, em um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho, periferia da cidade do

Rio de Janeiro. Ele fotografa um grupo de catadores de material reciclável, com o objetivo inicial de retratá-los. Porém, o trabalho com essas pessoas/personagens revela a dignidade e o desespero que enfrentam, quando convidados a re-imaginar suas vidas fora daquele ambiente. A equipe de filmagem tem acesso a todo o processo, produzindo um documentário rico que se encerra destacando a face transformadora da arte e a singularidade de cada ser humano.

Os professores aproveitaram ainda para trabalhar conhecimentos na área do cinema, enfatizando aspectos como direção, atores, local da filmagem entre outros aspectos. Além disso, foi apresentado o trabalho de composição de outras obras de Vik Muniz, radicado em Nova York, conhecido por criar imagens com base materiais sólidos dispostos no chão e fotografados do alto. Discutiram ainda as diferenças entre filmes de ação, suspense, drama, entre outros gêneros e do gênero documentário, contextualizando melhor o filme.

O espaço do cinema foi então reservado e possibilitou uma aula coletiva, envolvendo o conjunto dos alunos. Esse local já era conhecido por vários alunos, os quais puderam mostrar sua familiaridade com o ambiente, servindo de guias para outros colegas que estavam ali pela primeira vez. Cabe destacar que muitos alunos não tinham a experiência de ir com frequência ao cinema e, menos ainda, de assistirem a um documentário. Na verdade, muitos deles, sobretudo os alunos surdos, têm acesso restrito a equipamentos de lazer/cultura e, quando têm acesso, estes não são acessíveis em Libras. É frequente que apenas em atividades educacionais tenham a oportunidade de discutir em Libras aspectos relativos a filmes, peças de teatro, circos ou qualquer outra apresentação pública. A própria ida ao cinema revela a diversidade de experiências sociais e culturais dos alunos, e favorece que a escola discuta as muitas diferenças existentes na própria comunidade escolar.

A ida ao cinema surpreendeu positivamente os professores, porque os alunos ficaram atentos e interessados no documentário. Havia uma certa apreensão, já que os alunos dessa faixa etária, em geral, assistem/preferem filmes de ação, mas o trabalho anterior, contextualizando o documentário, mostrou-se importante para que eles buscassem ampliar seu conhecimento focados no filme.

IDENTIDADE COM O CONTEXTO DO “LIXO EXTRAORDINÁRIO”

A experiência de assistirem ao documentário criou a oportunidade para que os alunos conhecessem melhor o universo de vida daquelas pessoas. Para ganhar a vida recolhendo material reciclável descartado pela população mais abastada, elas competiam com urubus, enfrentavam mau cheiro, sujeira e outras condições bastante adversas. O que chamou a atenção dos alunos é que, mesmo nesse contexto, os catadores de lixo brincavam e faziam piadas e, ao mesmo tempo, protestavam contra as péssimas condições sociais às quais estavam expostos. Esse mesmo aspecto chamou a atenção de Vik Muniz, que, de uma proposta inicial de trabalho de composição de imagem, acaba criando um documentário.

De volta à escola, nas diversas aulas, cenas do filme são resgatadas e os alunos destacam personagens e situações, tais como: Tião pessoa/personagem catador de lixo, retratado pelo artista, que também cria seu próprio trabalho de arte, como decorrência do trabalho de Muniz. Tião torna-se capa do documentário, fotografado numa banheira em meio ao lixo. Ele vai a Londres junto com Muniz para um leilão de quadros e obras produzidas no lixão, e recebe US\$100.000,00 para a Associação de Catadores do Jardim Gramacho. Zumbi, que recolhe todos os livros que vão parar no aterro, demonstrando respeito e valorização da cultura escrita, em meio ao descarte humano. Ou, ainda, o fato de os catadores envolvidos no projeto de Muniz traçarem novos planos de vida, buscarem realizá-los, mudando suas existências e hoje não mais trabalhando no Jardim Gramacho.

A partir das cenas, os alunos trouxeram sua própria realidade econômica, a situação de trabalho de seus familiares, a realidade das cooperativas de reciclagem de lixo de sua cidade, ao lado de muitos outros aspectos de suas vivências sociais que puderam ser confrontados. Além disso, os conteúdos escolares foram trabalhados num contexto inclusivo, com debates entre alunos surdos e ouvintes, entre diferentes turmas e professores, mediados pela figura dos intérpretes de Libras, possibilitando um aprofundamento dos conteúdos e dos conhecimentos de todos.

Paralelamente a esse trabalho na escola, ocorria um programa/campanha intitulado “Limpa Brasil” – movimento de cidadania e cuidado

com o meio ambiente, cujo objetivo principal era recolher lixo descartado irregularmente nos municípios. Essa campanha nacional foi protagonizada por Tião, personagem do “Lixo Extraordinário”, que visitava escolas e discutia aspectos de reciclagem do lixo, sustentabilidade, solidariedade e ética, entre outros temas.

A escola focalizada neste artigo, ao tomar conhecimento dessa campanha, inscreveu-se no programa “Limpa Brasil” e recebeu a visita de Tião (“de verdade!”, como disseram os alunos). Para tal, os alunos mobilizaram suas famílias e comunidade em ações de coleta de lixo e organização de material reciclável.

A visita de Tião foi muito importante para o conjunto dos alunos. Ele partilhou com todos a preocupação com o meio ambiente e também contou em detalhes sua história de vida. Seu foco foi o protagonismo de cada ser humano e a possibilidade de mudanças individuais e sociais. Contudo, ele se interessou especialmente pela realidade dos alunos surdos, que ele desconhecia, pela língua de sinais, novidade para ele, de sorte que, em sua apresentação, abordou a diversidade, as dificuldades que cada grupo social enfrenta, e agradeceu muito a oportunidade de aprender.

Assim, o tema Solidariedade, assumido pela escola, foi trabalhado de uma maneira inovadora, envolvendo um conjunto de disciplinas curriculares (História, Português e Libras); assumindo a visualidade como forma privilegiada de trabalho com alunos surdos, apoiando-se então em um documentário; criando condições para uma aprendizagem adequada e consequente, além de possibilitar uma experiência amplamente inclusiva: entre alunos surdos e ouvintes, entre escola e comunidade, entre espaço escolar e bens culturais – favorecendo uma compreensão da questão da solidariedade, no campo complexo da inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.

- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100- 131. V. 2.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedex: educação, surdez e inclusão social*. Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio riograndense: uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. (GT 15).
- LIXO Extraordinário. Título Original: *Waste Land*. Diretor: Karen Harley, João Jardim e Lucy Walker. 2010. (99 min.) Documentário.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____.; _____. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 12-18.
- MARTINS, M. A. L. *Relação professor surdo/aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. (GT 15).
- PROJETO Político-Pedagógico da unidade escolar da Universidade “Júlio de Mesquita Filho”. Campinas, SP, 2011.
- QUADROS, R. M.. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161,ago. 2006.
- SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v.19, n. 2, p.173-176, 2003.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Eliane Marques Mendonça

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a reflexão sobre letramento vem permitindo, nas escolas, a revisão das práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita. Em geral, tais práticas surgem apoiadas em investigações que buscam explorar os usos e funções destas modalidades linguísticas, em diversas “agências de letramentos”, tais como: família, escola, igreja etc. Assim posto, letramento pode ser concebido como decorrente das múltiplas práticas sociais em que a leitura e a escrita circulam nas esferas *públicas* e *privadas* das sociedades urbanas em que tais linguagens se desenvolvem, se sobrepõem e se imbricam nas interações discursivas (ROJO, 2000).

Nesta perspectiva, conforme destaca Rojo (2003; 2009), a principal função da escola é permitir o acesso às mais variadas práticas sociais

da leitura e escrita nas agências de letramento em que estão inseridas. Os sujeitos praticantes destas modalidades devem selecionar autonomamente qual gênero discursivo será capaz de satisfazer as suas necessidades (ROJO, 2003; 2009) mais imediatas, tais como: informar, entreter, pesquisar, relatar, registrar etc.

Complementarmente a esse posicionamento, diferentes autores esclarecem a idéia de que letramento vai além de alfabetização concebida como ensino e/ou domínio da aprendizagem da escrita enquanto um código de representação da fala, no qual se impõe uma dicotomização entre oralidade e escrita. Para tornar-se letrado o sujeito deverá participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas), a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento, que se transformam e se desenvolvem com base nas exigências das relações humanas estabelecidas nos cotidianos das sociedades urbanas (SOARES, 1988; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995).

Embora alfabetização e letramento sejam interdependentes, tais conceitos se diferem. Em consonância com os pressupostos defendidos pelos PCNs (BRASIL, 1997, p. 23) letramento pode ser definido como produto da participação do homem:

[...] em práticas sociais que usam a escrita e a leitura como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Apesar de essa conceituação orientar, nacionalmente, as práticas de letramento na escola, o aumento do índice de analfabetos funcionais¹ tem sido mencionado como um dos possíveis resultados decorrentes da incompreensão acerca desse conceito (TFOUNI, 1995; BERBERIAN; MORI-DE-ANGELIS, 2006). Tal afirmativa parece reiterar a análise de que os procedimentos instituídos pelo próprio Ministério da Educação

¹ Analfabeto funcional é compreendido como o sujeito que “[...] mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (UNESCO, 2003).

para avaliar o índice de letramento nas escolas brasileiras se constituem a partir de uma visão de alfabetização limitada (IBOPE, 2009; SÃO PAULO, 2010, BRASIL, 2010)².

Se o ensino de leitura e escrita para os alunos ouvintes tem sido direcionado sob tais condições, a situação enfrentada pelo aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais – Libras no Ensino Fundamental I e II parece ainda mais preocupante. O aluno com surdez, frequentemente, não emprega, efetivamente, o português escrito como segunda língua – L2, de forma que a escrita não se constitui, de fato, como modalidade de linguagem instauradora de interação e interlocução com seus pares, no âmbito escolar. Esta situação se agrava, quando os professores relatam ausência de propostas de formação que os orientem para atuar numa perspectiva bilíngue, que toma a Libras como primeira língua – L1 e o português escrito como L2 (LACERDA, 2010).

Aliado aos achados que evidenciam tal constatação, a precarização da formação docente tem fomentado práticas de leitura e escrita frequentemente realizadas de forma eventual e isolada, sem assegurar o letramento de alunos surdos usuários da Libras (MARTINS; GIROTO, 2008; GIROTO, 2012; GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Sob tal perspectiva, o texto objetiva provocar reflexões acerca do processo de formação de leitores surdos na escola inclusiva. Se por um lado, as condições relatadas parecem desfavoráveis ao letramento do aluno ouvinte, por outro, tende a se agravar no caso dos alunos surdos que, dificilmente, compreenderão o valor da língua portuguesa nas relações discursivas e/ou práticas sociais em que esta língua lhes tem sido apresentada.

A IMPORTÂNCIA DA L1 NA APROPRIAÇÃO DA L2 E NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO SURDO

De acordo com Vygotsky (1987), a apropriação da linguagem se dá por meio da interação social e da troca dialógica inerente aos momentos

² Esta afirmativa refere-se à análise dos seguintes documentos: a) Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2009); b) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2010) e c) Prova da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), os quais denotam um visão de letramento baseado numa perspectiva de conceituação de leitura e escrita como processo de decodificação de palavras.

de interlocução deflagrados nas diferentes práticas sociais. Sob tal perspectiva, o sujeito se constitui com base em suas relações sociais e usa a linguagem tanto para comunicar-se, quanto para pensar. A apropriação da língua natural e a troca dialógica decorrente de tal apropriação permitem a abstração de conceitos e o distanciamento do concreto. A falta de situações reais de uso da linguagem justificaria as dificuldades apresentadas, por exemplo, pelo surdo que não possui língua alguma (oral ou de sinais). Tal afirmativa torna-se coerente ao se considerar que a falta de acesso a um código linguístico estruturado implica diretamente na compreensão das informações às quais se tem acesso, sendo que estas podem não chegar com apropriada eficácia (PEREIRA, 2011).

Os problemas da surdez decorrem, sob tal compreensão, das questões socioculturais e da ideia de que a educação do surdo deveria ter como objetivo a minimização desses danos. Se por um lado, tais problemas se apresentam ao surdo como decorrentes da falta de acesso a uma língua na e com a qual possa constituir-se como cidadão autônomo, por outro, há que se considerar que os surdos, em sua maioria são filhos de pais ouvintes e não compartilha do mesmo código linguístico, o que dificulta o processo, em geral, de apropriação da língua natural: a Língua de Sinais (VYGOTSKY, 1987; GOLDFELD, 1997; 2002).

Considerada como língua natural do surdo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui características linguísticas que permitem sua evolução, assim como as outras línguas. Por meio dela é possível expressar sentimentos ou conceitos abstratos. Além disso, não é universal, porque cada país tem a sua própria língua, o que subentende singularidades presentes em sua apropriação significativamente vinculadas às práticas sociais derivadas ou deflagradoras do uso dessa modalidade.

Analogamente à apropriação da modalidade oral, por ouvintes, a apropriação da Língua de Sinais por crianças surdas, filhas de pais surdos, obedece à maturação da criança, que internaliza a língua a partir do mais simples para o mais complexo (SANTANA, 2007). Enquanto a apropriação da modalidade sinalizada por parte de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não acontece de forma semelhante ao processo de apropriação de tal modalidade por parte de filhos surdos de pais surdos, já que os pais ouvintes não dominam a língua de sinais. Tal condição dificulta

o uso da Língua de Sinais no âmbito do núcleo familiar, como ambiente interacional mais imediato, o que, sem dúvida, a distancia das significativas situações de interação e interlocução entre pais e filhos, na medida em que as crianças com surdez, filhas de pais ouvintes, frequentemente se apropriarão da modalidade sinalizada em idade mais avançada e, habitualmente, em instituições formais de ensino. Em acréscimo, a primeira opção, por parte desses pais, comumente recai sobre a modalidade oral (LACERDA, 2010; PEREIRA, 2011; GIROTO; MARTINS, 2012).

Portanto, tais considerações evidenciam a importância de o aluno surdo se apropriar da Libras o mais precocemente possível, o mesmo devendo ocorrer nas situações em que os pais são ouvintes, bem como com os professores que compartilharão os processos de ensino e aprendizagem com esse aluno, porque a presença do intérprete, em sala de aula, nem sempre garantirá a apropriada compreensão acerca dos conteúdos valorizados na e pela escola. Tal condição fomentará subsídios para o aprendizado do português escrito, bem como dos demais conhecimentos acadêmicos e de mundo (SANTANA, 2007; LACERDA, 2010; PEREIRA, 2011).

Santana (2007) comenta que essas crianças, filhas de pais ouvintes, provavelmente terão problemas de proficiência na língua de sinais, pois aprender a língua em casa, onde há estratégias significativas, e utilizá-la em situações efetivas de uso é diferente de aprendê-la em instituições formais de ensino. Sem contar a necessidade de os pais aprenderem a língua de sinais, devido a essas circunstâncias, e a dificuldade em seu emprego, já que a opção por essa língua requer que seja reconhecida, nesse tipo de núcleo familiar, como meio de interação legitimada.

Goldfeld (1997) reforça que, além do problema com a proficiência, uma criança surda que adquire tardiamente a Língua de Sinais poderá sofrer consequências quanto ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional, visto que a linguagem exerce um papel central no desenvolvimento humano, já que extrapola a função comunicativa.

Perante esse contexto, interessa a seguir discutir como os surdos podem se constituir leitores em ambientes educacionais de ensino inclusivo, que leve em consideração a sua condição lingüística.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Nos anos 1980, as pesquisas sobre a apropriação da Língua Portuguesa (L2) pelos surdos recaíam sobre as perspectivas teóricas de linguagem, que definiam a língua como código, propriamente dito. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa (L2) para o aluno surdo foi marcado, tradicionalmente, pelo ensino de palavras isoladas descontextualizadas e de frases estereotipadas, o que contribuía para a dificuldade na compreensão da leitura. Consequentemente, a própria condição de surdez passou a ser compreendida como causa para tal dificuldade.

Atualmente, os estudos evidenciam que a aprendizagem de uma língua não se dá de forma mecânica ou descontextualizada, visto que a língua não é meramente um código, mas uma atividade discursiva. Nesse sentido, produzir linguagem significa produzir discurso, o qual é manifestado linguisticamente por meio do texto, considerado produto de tal atividade. Logo, o objetivo do ensino da L2 para os surdos passa a centrar-se na habilidade de compreender e produzir textos, em detrimento da repetição e memorização de palavras e frases (PEREIRA, 2011).

Desse modo, o aluno surdo deverá participar de atividades de interlocução, pela leitura de diferentes gêneros³ textuais, para que possa atribuir sentido ao que lê e, assim, constituir-se como leitor. Sob essa premissa, para o aluno surdo que, habitualmente, chega à escola sem a desejada condição de letramento inerente ao período de início do processo formal de escolarização, os textos deverão ser interpretados em Língua de Sinais (L1). Vale salientar que o surdo enfrenta tal condição indesejada não apenas por ocasião de seu ingresso no Ensino Fundamental I, mas também e, frequentemente, ao acessar o Fundamental II.

Segundo as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para Pessoa Surda (SÃO PAULO, 2008a), a leitura de muitos textos, para o aluno surdo, é de suma importância, visto que tal prática se constitui como fonte precípua para o desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa (L2). Vale lembrar que a meta da leitura deverá ser centrada

³ Segundo Bakhtin (1997), gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos. Devido à relação de dependência com o contexto, os gêneros são historicamente variáveis. Desse modo, a imensa diversidade de gêneros formam a língua.

na compreensão dos textos e não em vocábulos isolados, pois o que interessa não é o significado isolado e descontextualizado da palavra, mas, justamente, o contrário.

Nesse sentido, para a formação do leitor surdo, é necessário que a escola se concentre no desenvolvimento das estratégias de leitura e não apenas na aquisição do comportamento alfabético. O que é preciso considerar é que, como muitos desses alunos surdos aprenderão a Língua Portuguesa (L2) na escola, não se pode esperar que o percurso dos surdos e ouvintes seja similar, porque o ritmo dos primeiros, frente a gama de dificuldades anteriormente mencionadas, poderá ocorrer mais lentamente (BOSCO, MARTINS; GIROTO, 2012).

Com o advento das políticas educacionais inclusivas e, em especial, com a homologação do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), por força legal, o ensino regular passou a reconhecer que o aluno surdo, por ter perda auditiva, interage e compreende o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras, o que tem ampliado a compreensão e adesão à idéia de que a educação desse aluno deve ser a bilíngue.

Quer no ensino regular, com a presença do intérprete, em sala de aula, e o suporte recebido no atendimento educacional especializado - AEE, quer na escola especial bilíngue, na qual, teoricamente, todos os envolvidos na escolarização do aluno surdo deveriam estar preparados para, através da Libras, garantir uma educação de qualidade a esse aluno, inúmeros aspectos necessitam ser contemplados, não apenas no que diz respeito ao acesso, mas também no que se refere à efetiva aprendizagem do português escrito, com vistas a que tal aluno alcance a condição de letramento necessária para a inclusão em diferentes instâncias sociais (MARTINS; GIROTO, 2008; GIROTO; MARTINS; POKER, 2010; MARTINS; GIROTO; KUMADA, 2011; GIROTO; MARTINS, 2012).

Ao deflagrar as situações mencionadas, nota-se um aumento das tensões nos debates sobre qual a modalidade mais adequada para o surdo

receber instrução escolar: ensino regular, sob suporte do AEE, ou em escola bilíngue (LACERDA, 2010; PEREIRA, 2011).

No que tange à educação do aluno surdo no ensino regular, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que garante a matrícula desse aluno no ensino regular, propõe o AEE como suporte, realizado na sala de recursos multifuncionais, no contra turno ao período por ele frequentado.

Nessa situação, as críticas residem na: homogeneização das formas de atendimento, uma vez que o AEE é indicado como forma prioritária de opção e suporte no contexto de ensino e utilização da Libras; redução da Libras, em muitas situações, à condição de estratégia ou de recurso, em consequência de tal homogeneização; descaracterização, portanto, do *status* linguístico que confere à Libras a condição de língua natural e majoritária do aluno com surdez; precarização da formação de intérpretes e de professores do ensino regular, não apenas no que diz respeito à apropriação e fluência em Libras, mas também no que se refere aos conhecimentos básicos sobre essa língua; desconsideração da heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza a diversidade de alunos surdos, de forma que a homogeneização de diferentes perfis sob a expressão aluno surdo não dá conta de explicitar, por exemplo, a condição do aluno surdo proficiente em Libras, do que se comunica por meio da oralidade, do que ingressa na escola sem o domínio de uma modalidade linguística (oral ou sinalizada), do que se encontra em início do processo de apropriação da Libras, entre outros (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, no prelo).

Quanto à educação do aluno surdo na escola especial bilíngue, Prieto e Laplane (2010) enfatizam a possibilidade de o aluno surdo, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, ter garantido o direito à convivência, aqui entendida como interação e interlocução, com outros alunos em condições linguísticas semelhantes, em que a Libras seja, de fato, empregada como língua natural em situações espontâneas e menos artificiais do que aquelas propostas no ensino regular. Entretanto, tais autoras chamam a atenção para o fato de que tanto a educação do surdo no ensino regular, quanto na escola especial bilíngue carecem de maior sistematização e estudo, visto que esses dois modelos educacionais ainda não se concretizaram no cenário educacional brasileiro.

Nesse cenário educacional, de divergências e convivência entre os modelos de ensino especial e comum, que se encontram em processo de desenvolvimento e transformação, também tem sido reforçada a idéia de que as práticas de leitura precisam deixar de ser entendidas como percepção e decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se obter o significado do texto. A partir de estudos que verificaram que o ato de ler também envolvia outras estratégias além da decodificação, tais como: seleção; antecipação; inferência; e verificação, o conceito de leitura se modificou sob diferentes perspectivas teóricas (PEREIRA, 2011).

Destacam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70).

Ao conceber a leitura como “[...] uma atividade de produção de sentido”, Koch (2007, p.12) esclarece que a interação entre autor e leitor é mediada pelo texto, destacando que um texto não é resultado apenas da “soma” de palavras e frases, mas de um projeto constituído de uma intenção comunicativa com uma finalidade. Além disso, o texto é composto pelo código linguístico (o explícito) e pelo implícito. No entanto, para que o leitor consiga chegar ao implícito, além das pistas oferecidas pelo autor, será necessário considerar sua bagagem resultante das práticas sociais nas quais foi possível se constituir como sujeito por meio de atividades discursivas permeadas pela leitura e escrita, com vistas à ativação das estratégias de leitura.

Frente a tal compreensão, ler se constitui num ato que envolve diferentes estratégias, que dependem da situação e das finalidades de leitura. É o leitor quem mobiliza vários níveis de conhecimento: linguístico; textual; e de mundo - que interagem entre si para a compreensão de um texto.

Cabe dizer que, ao futuro leitor, é necessário explicitar os objetivos de leitura, para que ele atribua sentido a tal atividade. Os objetivos colaboram ainda para a formulação de hipóteses, as quais o leitor, à medida que vai lendo, as confirma, refuta-as, as reformula, procura pistas e as antecipa. Também é o texto que irá determinar os objetivos de leitura e os modos de ler, pois, certamente, os objetivos e os modos de ler um jornal são diferentes da leitura, por exemplo, de uma receita ou de um conto (KOCH, 2007).

Conforme explicita Kleiman (2008), a leitura tem que surgir de uma necessidade com determinado propósito, pois se ela for somente imposta, como geralmente acontece na escola, essa atividade será meramente mecânica, sem significado e sentido. Em outras palavras, a leitura desmotivada não leva à aprendizagem.

Inicialmente, é necessário traçar o perfil do leitor que se almeja formar: o que “[...] lê corretamente, mas não entende o que está escrito⁴” ou aquele que “[...] aprende a questionar, coletar informações, diferenciar pontos de vista, identificar controvérsias, argumentar a favor de suas idéias e avançar na construção de textos” (SÃO PAULO, 2006). Definido o perfil do leitor, cabe planejar e estabelecer os objetivos e as ações que serão realizadas.

Foucambert (1994) enfatiza que o ensino da decifração costuma partir do mais simples para o mais complexo, enquanto o aprendizado da leitura ocorre na imersão na escrita, com a troca, a comunicação e a multiplicação das relações entre os escritos sociais e o mundo real. Para esse autor, ler pressupõe uma ação interativa com o autor, com si próprio, com o mundo etc. Desse modo, para formar leitores é preciso criar condições de inserí-los, de fato, em práticas de leitura.

Ainda sob forte influência da concepção de alfabetização calcada em atividades de memorização, a escola, frequentemente, ensina a ler por meio da decodificação, com vistas a permitir ao aluno chegar ao conhecimento da letra, da sílaba, da palavra, da frase e assim por diante, acessando, de modo linear e sucessivo, os significados para, a partir desse prisma, se constituir num leitor fluente. Todavia, é preciso ir além, pois

⁴ Essa frase, de senso comum, é muito utilizada por alguns educadores para justificar as dificuldades do aluno ouvinte na apropriação da leitura que, conseqüentemente, tem subsidiado os discursos dos professores no letramento de alunos surdos.

cabe à escola propor tarefas para que os alunos pratiquem a competência leitora, salientando que essa prática deve ser contínua e não apenas parte do início da escolarização (SOLÉ,1998).

Foucambert (1994) corrobora tal compreensão, pois destaca que se aprende a ler em qualquer idade e se continua aprendendo sempre. Sendo a escola lugar de formação do leitor, ela terá que fomentar práticas de leitura continuamente, visto que, se essa formação for abandonada, posteriormente teremos pessoas que, por motivos sociais e/ou culturais, poderão retroceder em suas leituras.

Diante de tais pressupostos, surge o questionamento: como se aprende a ler? “Não se aprende a ler palavras, depois frases, adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando “o conhecido” para reduzir o ‘desconhecido”” (FOUCAMBERT, 1994, p.31).

Para ampliar tal compreensão torna-se apropriado recorrer aos conceitos postulados por Vigotski (1987) sobre *zona proximal real*, que se refere ao que a criança já sabe, ao que ela consegue realizar com autonomia, e sobre *zona proximal de desenvolvimento*, determinada por meio de problemas que a criança ainda não consegue realizar com autonomia, mas que tem potencial para aprender. Tais concepções permitem ao professor identificar o que seu aluno já desenvolveu e o que está em processo de apropriação, de modo a intervir e orientar sua ação pedagógica direcionada ao fomento de diferentes possibilidades de ampliação de situações de aprendizagem, em sala de aula. Dito de outro modo, o conhecimento real do aluno é ponto de partida para o conhecimento potencial, pois é a partir daí que o professor poderá avaliar o perfil do aluno para verificar o que poderá ser proposto como objeto de ensino.

Para Vigotski (1987) o conhecimento da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, sendo que o aprendido deve ser combinado com seu nível de desenvolvimento. Assim, o conhecimento prévio é de suma importância, tanto para o auxílio da aprendizagem, quanto para a compreensão da leitura. Desse modo, para formar leitores, a escola deverá selecionar os gêneros e as esferas de circulação em que os textos se inserem na escola ou fora dela e que se constituirão em objetos de ensino. Por

sua vez, esses deverão ser adequados ao perfil da escola, dos alunos e da comunidade, a fim de que a leitura seja significativa para os novos leitores.

SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA POR PARTE DO ALUNO SURDO

A escassez de publicações a respeito do papel do professor de Língua Portuguesa (L2), que atua nas séries finais do Ensino Fundamental I, no desenvolvimento da competência leitora, por parte do aluno surdo, bem como a as precárias condições de formação de professores tem dificultado a atuação pedagógica com esse aluno na escola. Neste cenário, será que o professor de Língua Portuguesa se encontra preparado para a atuação com esse aluno, sob a mediação da Libras, de forma a auxiliá-lo a se apropriar do português escrito e, conseqüentemente, desenvolver sua competência leitora?

Com vistas a orientar os professores, nessa direção, as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda (SÃO PAULO, 2008a) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras (SÃO PAULO, 2008b) foram disponibilizadas pela DOT/SEME/SP, a exemplo do que ocorreu com o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2006), para orientar os alunos que frequentavam as séries finais do ensino Fundamental I.

Esse referencial tem como objetivo orientar os professores da rede mencionada sobre como desenvolver a competência leitora dos alunos e melhorar a compreensão acerca do que leem. Esse documento reconhece que os professores de todas as áreas deverão abordar as práticas de leitura, por meio do ensino de estratégias, cujos procedimentos deverão ser explorados antes, durante e depois da leitura de um texto. Cabe destacar que tais procedimentos auxiliam o aluno a utilizar seu conhecimento prévio para interpretar o texto. Ainda, esse documento foi elaborado de forma a ser utilizado por todos os alunos, sem distinção de suas necessidades educacionais especiais.

Mendonça e Martins (2011) realizaram um estudo numa escola do município de São Paulo/SP, orientada pelos princípios da abordagem bilíngue e organizada em conformidade com tais documentos (SÃO PAULO, 2006; 2008a; 2008b), que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Tal estudo objetivou investigar como os professores que ensinam Língua Portuguesa para alunos surdos que frequentam a séries finais do ensino Fundamental I trabalham a leitura, em sala de aula, e quais estratégias utilizam, dentre aquelas propostas pelo Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2006), para garantir a condição de leitores a esses alunos. Destaca-se, entre os resultados obtidos, que essa escola, apesar de enfrentar dificuldades relacionadas à infraestrutura material e precarização da formação docente tem, gradativamente, evidenciado a filosofia bilíngue por meio da elaboração e desenvolvimento de projetos que visam à valorização da identidade do aluno surdo, da Libras como L1 e do português escrito como L2, entre os quais se ressaltam: Formação continuada de docentes; Estudo da Libras; Diversidade cultural; e Protagonismo do aluno surdo nas rodas de conversas.

Os dados descritos no Quadro 1⁵, que expõe parte dos resultados apresentados por Mendonça e Martins (2011), foram obtidos por meio do uso de um protocolo que sintetiza as orientações a professores para o trabalho com as habilidades de leitura junto a alunos surdos, contido no referencial mencionado (SÃO PAULO, 2006). Esse protocolo foi utilizado por dois professores de Língua Portuguesa que lecionam para o 8º ano. Nas atividades empreendidas em sala de aula, esses professores buscaram priorizar o modo como os surdos atribuem sentidos aos conteúdos, bem como a identificação das habilidades enfatizadas no processo de leitura. Essa interpretação pedagógica parece ter derivado do modo como relataram compreender a educação bilíngue e o ensino da leitura nessa perspectiva, bem como a atuação pedagógica numa escola orientada pelos princípios da abordagem bilíngue. Os dados em questão evidenciaram a dificuldade desses professores em considerar, apropriadamente, as habilidades de leitura.

⁵ Protocolo contido no Referencial e expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental - Orientação para o ensino de leitura (São Paulo, 2006).

HABILIDADES DE LEITURA	REALIZA	NÃO REALIZA	REALIZA	NÃO REALIZA
Antes da leitura	P1	P1	P2	P2
• Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.		X		X
• Expectativas em função do suporte.	X		X	
• Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha, etc.		X		X
• Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).		X		X
• Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.		X		X
• Antecipação do tema ou ideia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.		X		X
• Antecipação do tema ou ideia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.	X		X	
• Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.		X		X
• Definição dos objetivos da leitura.		X		X
HABILIDADES DE LEITURA	REALIZA	NÃO REALIZA	REALIZA	NÃO REALIZA
Durante a leitura (autônoma ou compartilhada).	P1	P1	P2	P2
• Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.		X		X
• Localização ou construção do tema ou da ideia principal.		X		X
• Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.	X		X	
• Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, internet e outras fontes.		X		X
• Identificação das pistas linguísticas responsáveis pela continuidade temática ou progressão temática.		X		X
• Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.		X		X
• Construção do sentido global do texto.		X		X
• Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.		X		X
• Identificação do leitor-virtual a partir das pistas linguísticas.		X		X
• Identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário.		X		X
HABILIDADES DE LEITURA	REALIZA	NÃO REALIZA	REALIZA	NÃO REALIZA
Depois da leitura	P1	P1	P2	P2
• Construção da síntese semântica do texto.	X		X	
• Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.		X		X
• Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.		X		X
• Avaliação crítica do texto.		X		X

Quadro 1. Habilidades de leitura exploradas por professores em atividades de leitura realizadas por alunos surdos (MENDONÇA; MARTINS, 2011).

Embora esses professores estivessem imbuídos da compreensão acerca da necessidade de avaliação e valorização das habilidades de leitura, o despreparo para tal trabalho revela a necessidade de formação continuada para o professor, nos âmbitos dos estudos a propósito da Libras e do ensino de estratégias de leitura para alunos surdos, assim como sobre os modelos de educação de surdos presentes no contexto educacional. A

partir dos achados relatados por Mendoça e Martins (2011), cabe ainda levantar os seguintes questionamentos: a elaboração de um referencial específico para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, voltada para o ensino Fundamental I, poderia auxiliar o professor de Língua Portuguesa a consolidar práticas de letramento mais assertivas em sala de aula? Ou o investimento maciço e geral na formação de todos os professores é que permitiria a instauração da conscientização coletiva, na escola, para a discussão e proposições acerca dessa temática? Respostas para tais questionamentos remetem ao desenvolvimento de estudos na área da surdez que considerem a leitura como uma prática cultural discursiva (FOUCAMBERT, 1994; KOCH, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase do ensino da leitura, tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos, frequentemente esteve centrada na alfabetização como condição que prioriza a forma em detrimento do conteúdo. Sob essa perspectiva, um bom leitor é aquele que realiza, sem dificuldades, a leitura das palavras, das frases, enfim, do texto. No entanto, por fixar-se mais na forma do que no conteúdo, muitas vezes esse leitor não chega à compreensão global do texto, compreendendo-o de forma superficial, apenas pela localização de informações simples e explícitas.

Embora estudos recentes apontem que, para formar leitores, é necessário ensinar estratégias de leitura para que o leitor dialogue com o texto e com o autor, por meio de hipóteses, antecipações, confirmações ou refutações; que o objeto de ensino é o texto, sendo que este deve ser o mais diversificado e “atraente” possível, de acordo com o perfil e com as necessidades dos estudantes; e que devem partir do que eles já conhecem para aquisição de conhecimentos inéditos, o que ainda persiste, em muitas situações, nos diferentes sistemas e modelos educacionais, é a continuidade das práticas de ensino de leitura centradas no ensino dos vocábulos isolados, descontextualizados e, geralmente, inadequados ao perfil do alunado.

Dessa forma, a escola enfrenta, de modo geral, sérias dificuldades para a formação de leitores proficientes, porque as práticas didáticas não desenvolvem todas as capacidades envolvidas nas práticas de letramento

e, em particular, ainda não tem propiciado ao aluno surdo a condição de letramento exigida em diferentes instâncias sociais que cooperam para a inclusão social, educacional e familiar desse aluno.

Para a formação do leitor surdo com a condição de letramento acima mencionada é preciso, sem dúvida, que os investimentos na formação de professores sejam ampliados. O professor é o ator mais imediatamente responsabilizado, na escola, por mediar os processos de ensino e aprendizagem e o ensino de estratégias de leitura deve ser considerado, pois estas não serão aprendidas de modo espontâneo pelo esse aluno. Entretanto, seria ingênua a interpretação de que a apropriada formação docente, por si só, resolveria as questões relacionadas à alfabetização e letramento desse alunado, que se encontra presente na escola comum.

Nesse sentido, é urgente e necessária a apropriada sistematização da educação de surdos no Brasil, pois seja no ensino regular, que se intitula inclusivo, seja na escola bilíngue especial, esses dois modelos carecem de investimentos de grande porte. Analisar e criticar, apropriadamente, um ou outro modelo sem que estejam, de fato, sistematizados, relega tal análise à superficialidade. Como tais modelos ainda não se encontram devidamente organizados (desde a compreensão sobre aspectos teórico-filosóficos que embasam a filosofia educacional bilíngue - seja na escola comum ou especial, e as que fundamentam as práticas de leitura na perspectiva discursiva, até a infraestrutura material, humana e metodológica necessária), tal análise se restringe, frequentemente, a situações focais de sucesso ou insucesso da educação de surdos.

Obviamente, essa breve discussão não tem a pretensão de esgotar todos os aspectos que permeiam a formação do leitor surdo, além de não contemplar todos os prós e contras que a educação bilíngue de surdos no ensino regular, sob suporte do AEE, ou na escola especial suscitam, mas, fato inegável é a necessidade de a Língua de Sinais, como língua natural do surdo, ser devidamente reconhecida e considerada no contexto educacional.

Apenas a leitura de vocábulos ou de frases estereotipadas e a utilização de sinais básicos da Libras, tais como os que se referem à apresentação e cumprimento, não outorgarão ao aluno surdo a condição

de letramento à qual foi feita referência, nesse texto. Portanto, desvelar essa situação é compromisso obrigatório de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno surdo, porque exige mudanças atitudinais e metodológicas que não se materializarão no contexto educacional apenas por força da legislação.

REFERÊNCIAS

- BERBERIAN, A. P.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. (Org.). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.
- BOSCO, D. C.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. Alunos com surdez e o processo de inclusão: uma análise dos discursos sobre língua de sinais. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7, p. 62-98, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa*. Brasília, DF Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jun.2011.
- _____. Presidência da República. Cada Civil. *Lei n. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm> Acesso em: 15 nov. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15 out. 2011.
- _____. Sistema Nacional da Educação Básica. *O que foi feito*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_77.php>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- CICCONI, M. *Comunicação total: uma filosofia educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados; Editora da UNICAMP, 1996.
- GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: (Org.). SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. *Políticas públicas em educação no contexto Ibero-Americano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-39.
- _____. ; MARTINS, S. E. S. O.; POKER, R. B. Retextualização da escrita por alunos com surdez usuários da Libras: em foco a mediação do professor. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 5, p. 45-59, 2010.
- _____. ; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. ; MARTINS, S. E. S. O. Atuação interdisciplinar com grupo de pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: (Org.). BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contexto e aplicações*. São Paulo: Plexus, 2012. p. 137-159. V 2.

_____. ; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. Saúde, educação e educação especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: (Org.). GIROTO, C. R. M.; DEL-MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. *Serviços de apoio em educação especial: um olhar para diferentes realidades*. São Paulo, no prelo.

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

_____. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

IBOPE. *Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil: principais resultados*. 2009. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. *O texto e a construção de sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. São Paulo: Mediação, 2010.

LAPLANE, A.F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Meditação, 2004. 112p.

MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. O uso da leitura e da escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue: possibilidades para a inclusão do aluno surdo. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 197-220.

MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; LEME, A. P. T. Inclusão educacional e Libras: acolhimento ao aluno surdo no ensino regular. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleo de ensino da UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 821-835.

MENDONÇA, E. M.; MARTINS, S. E. S. O. *A formação de leitores surdos: implicações da perspectiva bilíngue*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado – áreas das deficiências auditiva e intelectual). São Paulo, 2011.

PEREIRA, M. C. C. (Org.). *LIBRAS: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson, 2011.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor: uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 15-26.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: LAEL/PUC – SP, 2003.

SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência: leitora escritora no ciclo II do ensino fundamental*. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/Referencial_ExpectativasDesenvolvimentoCompetenciaLeitoraEscritora_CicloII.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*. São Paulo, 2008a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_Ednfantil_EnsFund_LPO_Surdos.pdf>. Acesso em: 21 abr.2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental: libras*. São Paulo, 2008b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EdInfantil_EnsFund_Libras.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Prova da cidade de São Paulo 2010*. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br.br> Acesso em: 21 abr. 2012.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Campinas; Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf> Acesso em: 11 jun. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A RELAÇÃO ENTRE SURDOS E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUÍDOS HISTORICAMENTE

Silvana Elisa de Moraes Schubert

Daniel Vieira da Silva

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetivamos analisar aspectos que caracterizam a relação entre intérprete e surdo, focando, especificamente, sentidos e significados construídos em torno da inserção do profissional intérprete de Língua de sinais brasileira (Libras) no contexto educacional do surdo.

Para tanto, utilizamos como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, a fim de compreender historicamente o papel do intérprete nas interações e inter-relações estabelecidas pelo sujeito surdo, no ambiente educacional regular, o perfil que vem se delineando acerca desse profissional, bem como as políticas públicas que acompanham a sua formação e atuação.

Além disso, para subsidiar a análise em torno dos aspectos acima mencionados, realizamos entrevistas semiestruturadas, não diretivas, com surdos e intérpretes envolvidos com o nível superior de ensino. Originalmente, participaram da pesquisa sete intérpretes, atuantes em tal modalidade de ensino, e oito surdos estudantes e/ou graduados. As entrevistas¹ com surdos foram registradas por meio de filmagem do surdo em Libras (primeira língua do sujeito – L1) e, posteriormente, traduzidas para língua portuguesa (segunda língua do surdo L2)².

Para darmos andamento às nossas discussões, o capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira, abordaremos documentos que oficializam, definem e regulamentam a profissão do Intérprete de Língua de Sinais (ILS), as políticas públicas que orientam sua presença no cotidiano escolar e sua participação nos processos de ensino aprendizagem. Na segunda parte, examinaremos posições apresentadas pelos surdos e intérpretes sobre sentidos e significados, limites e contradições, que permeiam a relação entre ambos. Por último, teceremos nossas considerações finais.

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE UMA PROFISSÃO

Historicamente, a interpretação sinalizada e a oral vêm sendo abordadas por aproximações quanto aos modelos teórico-metodológicos e profissionais responsáveis. Embora essas modalidades de linguagem sejam equiparadas, justificando a existência da profissão de intérprete, em ambos os casos, os estudos de Metzger (2010), dentre outros, apontam que existe um maior prestígio social atribuído aos intérpretes de línguas orais, quando comparados aos ILS.

Para Metzger (2010), tal fato pode ser explicado quer pelos intérpretes de línguas faladas atuarem em contextos e instituições de maior

¹ O material referido, na sua integralidade, consta dos apêndices da Dissertação de Mestrado *Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira*, de Silvana Elisa de Moraes Schubert. Universidade Tuiuti do Paraná, 2012. (p.168 - 205).

² Ressaltamos que, no ano de 2011, foram entrevistados 8 (oito) surdos graduados e universitários e 7 (sete) intérpretes, os quais atuam no nível superior de ensino. Para identificar os intérpretes, usou-se a letra “E” acrescida de números de 1 a 7; os surdos foram representados pela letra “S”, acrescida de números de 1 a 8. Para o encaminhamento das análises contidas nesse capítulo, foram selecionados fragmentos dos relatos dos surdos e dos intérpretes que guardavam pertinência às categorias e ao objetivo de pesquisa.

prestígio social, quer por preconceitos linguísticos ou falta de conhecimento relativos às especificidades da Libras e de seus usuários.

De maneira geral, a tarefa do intérprete de língua oral ou sinalizada não se restringe em transpor conteúdos de uma dada língua à outra, mas em possibilitar o compartilhar de conteúdos e sentidos entre os interlocutores. Para tanto, o intérprete necessita ouvir e compreender o que foi dito, afastar-se da língua na qual o enunciado foi elaborado e buscar a construção de sentidos, em um novo enunciado na língua-alvo, ou seja, a língua do interlocutor (LACERDA, 2000; QUADROS, 2004).

Esse processo pressupõe que o intérprete, dentre outras operações, realize escolhas textuais e discursivas, o que exige domínio da estrutura, do vocabulário e de expressões usadas nas línguas envolvidas (LACERDA, 2005; QUADROS, 2004). Assim, o intérprete, no exercício de sua profissão, além de compreender os enunciados, deverá estar apto a construir sentidos, buscando soluções possíveis, de sorte a interpretar o que o enunciador quis dizer.

Nessa direção, não basta apenas que ele possua a capacidade de transpor uma língua para outra, com nexos; o ILS deve possuir uma imersão na língua/cultura daqueles envolvidos no processo – ex: professor/escola/surdo –, e uma sólida formação relativa às línguas envolvidas – aspectos linguísticos, regionais, dialetais etc. –, fato que demanda desse profissional uma atitude investigativa e processos de formação continuada.

Se a atuação do intérprete de língua de sinais teve como ponto de partida as atividades voluntárias, de cunho religioso, assistencialista e filantrópico, as características acima descritas evidenciam que, gradativamente, a profissão de intérprete foi sendo sistematizada e reconhecida por movimentos da comunidade surda como condição para que a democratização do ensino do surdo se torne uma realidade.

Podemos constatar que a participação dos surdos em movimentos que culminaram com o reconhecimento da língua de sinais, em âmbito mundial, representou e representa a chave para a profissionalização dos intérpretes de língua de sinais. No Brasil, tal reconhecimento, como uma das iniciativas em prol da acessibilidade e da implantação de um projeto de

educação inclusiva, esteve articulado a políticas públicas voltadas a pessoas portadoras de necessidades especiais, orientadas:

- pelo ideal de direito, presente na Constituição de 1988, ratificado pela Declaração de Salamanca – 1994 (na qual consta registrado o compromisso com uma educação inclusiva, assumido pelos governos);
- pelo direito e pela necessidade de uma educação de qualidade que alcance a todos, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96;
- pelo reconhecimento do intérprete como facilitador de acesso comunicativo, de acordo com a promulgação da Lei 10.098/00;
- pelo direito do surdo a ter acesso aos conteúdos escolares, mediante a utilização da Libras, sem prejuízo da aprendizagem da língua portuguesa, defendido na Resolução 002/2001; e
- pela profissionalização do ILS, homologada pela Lei Federal 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5626/05.

Tais ideais e iniciativas retratam um processo, ainda em curso, que visa a outorgar ao indivíduo surdo os mesmos direitos de acesso e permanência no ensino regular, legados aos demais alunos. Como consequência das demandas sociais geradas por tal legitimação de direitos, o ILS se afirma como categoria laboral, principalmente, com base em sua maior inserção no contexto educacional.

Uma vez participando dos processos de ensino-aprendizagem, promovidos em diferentes níveis de escolaridade, ensino fundamental, médio e superior, o ILS necessita lançar mão de conhecimentos cada vez mais diversos e complexos. Tal fato gera a necessidade de uma formação que permita ao ILS compreender o fenômeno educacional, aspectos relacionados à inclusão do surdo, no âmbito educacional regular, demandas particulares desse processo e, especialmente, as implicações decorrentes da presença do intérprete enquanto terceiro elemento na sala de aula.

Quanto a esse último aspecto, Lacerda (2009) refere que, se o espaço de sala de aula foi inicialmente concebido para comportar professores e alunos, com a presença de surdos no contexto regular, o intérprete é inserido nesse contexto, configurando-se como uma referência e uma autoridade para os alunos. Enfim, a figura do intérprete como o

terceiro elemento, igualmente mencionada pela autora, modifica as relações de ensino-aprendizagem, já que passa a promover mediações entre professores, alunos ouvintes e alunos surdos (SCHUBERT, 2012).

Importa citar que as propostas educacionais inclusivas, ao aceitar a diversidade, redimensionam o contexto de sala de aula, abrindo espaço para a presença e a participação de outros profissionais (intérprete de Libras, professor de apoio, tutores), como coparticipantes da escolaridade do surdo e dos demais alunos.

DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS (ILS) AO INTÉRPRETE EDUCACIONAL (IE)

A educação é um espaço dialético que envolve saberes e práticas, tradições e inovações, superação e limites, enfim, é um espaço constituído por contradições e diversidades.

A presença do surdo no ambiente educacional regular gera desafios que, nem sempre, a escola está preparada para superar. No enfrentamento de tal situação, a comunidade surda³, a partir de movimentos políticos e sociais, tem afirmado o direito e a necessidade do reconhecimento de suas características específicas. Fruto de ações implementadas nessa direção, podemos acompanhar que, pela oficialização da Libras (BRASIL, Lei 10.436/02), a presença e a participação de intérpretes no contexto educacional brasileiro têm ocorrido de forma mais efetiva.

Nesse contexto, o IE, concebido como elemento mediador das práticas pedagógicas, se vê frente à tarefa de auxiliar o surdo na apropriação e produção de conhecimentos sistematizados, na constituição de um senso de propriedade, pertencimento, independência e autonomia diante da realidade em que se insere (LACERDA, 2009).

De qualquer forma, podemos apreender que os sentidos e atribuições dirigidas ao intérprete não são consensuais, tão pouco tendem a contemplar a complexidade e o alcance, conferidos à sua ação educativa, porque, ora tal profissional é identificado como um tradutor de línguas ou

³Comunidade surda é constituída por pessoas que compartilham a língua de sinais. Nessa medida, não é formada apenas por sujeitos surdos, mas ouvintes que usam tal língua e, portanto, reconhecem a diversidade linguística dos surdos. Enfim, é composta por aqueles que participam de movimentos político-sociais que defendem o respeito às diversidades e especificidades pertinentes aos surdos.

modalidades linguísticas, ora como um instrumento humano facilitador da comunicação.

Participando da construção de tais significações, podemos citar as posições apresentadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS (1988). Para essa entidade, caberia ao ILS colocar fim ao bloqueio comunicativo do surdo, atividade que poderia ser desempenhada por qualquer pessoa ouvinte, com as seguintes condições: “[...] não necessita ser especialista, bastam algumas qualificações de ordem geral e um treinamento na linguagem de sinais [...] pelo menos o segundo grau” (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS, 1988, p.11).

Após uma década, em apostila de 1995, editada e divulgada por essa mesma entidade, consta um diferencial na definição anteriormente descrita. Esse novo documento dispunha que o Intérprete Educacional deveria ser um especialista. Todavia, ao mesmo tempo em que pressupõe uma formação mais direcionada e aprofundada, tal documento concebe de forma restrita a ação desse profissional, definindo como uma de suas características e atribuições atuar com objetividade e, portanto, “[...] somente [como] um facilitador da comunicação [...] eficiente e honesto” (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS, 1995, p.1-2).

Alinhada com o código de ética Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos 1992), a referida apostila explicita que o intérprete precisa ser neutro, isento de opiniões pessoais, portador de alto caráter moral, honesto, com maturidade emocional, discreto ao aceitar remuneração de serviços, sendo voluntário quando os fundos não estão disponíveis. Nesse sentido, o documento em questão tratava o IE como uma ponte de ligação e/ou instrumento de comunicação. Nota-se que as exigências de escolarização e formação mudam, mas o caráter instrumental e assistencialista atribuído ao IE aparece reiterado.

Na medida em que a figura do intérprete era difundida como a de um facilitador da comunicação e a Libras, reconhecida como principal via de acesso do surdo aos conteúdos veiculados em diferentes contextos sociais, em especial, no escolar, estudos e normativas passaram a ser sistematizadas,

com maior recorrência, visando a delimitar as características, formação e abrangência de atuação do IE.

Nesse processo, podemos apreender em produções acadêmicas e em instâncias normativas e legais, ora perspectivas que questionam e tendem a superar significações funcionais e/ou assistencialistas atribuídas, tradicionalmente, ao ILS, ora posições que reiteram tais formulações.

Relativamente às discussões encaminhadas com base na primeira perspectiva, destacamos a opinião de Quadros (2004), ao afirmar que o intérprete necessita ter domínio de ambas as línguas (a de sinais e a língua oficial do país), ser qualificado, dominando os processos, modelos, estratégias e técnicas de interpretação e tradução, devendo ter formação específica na área de atuação.

Por sua vez, Perlin (2006) concebe o intérprete como um intermediário, não apenas das línguas envolvidas, mas da cultura, da língua, da história, dos movimentos, da política, da identidade e da subjetividade surda. A partir dessa mesma perspectiva, para Rosa (2005), o intérprete se constitui como sujeito sócio-histórico, portador de valores, ideais, desejos, marcas culturais que se evidenciam na sua interpretação. O autor ressalta ainda que, no contexto de sala de aula, ele não escapa da ambiguidade professor/intérprete, daí a urgência no desenvolvimento de medidas e estudos que contribuam para melhor definição das atribuições do IE.

Nessa direção, com o intuito de regulamentar a profissão do intérprete, foi aprovada, em 2010, a Lei 12.319. No corpo dessa lei estão indicadas, de modo restrito, as atribuições gerais referentes ao ILS, seu campo de competência, nível acadêmico exigido, validação de sua proficiência, atribuições do tradutor no exercício de suas competências e considerações sobre a ética do mesmo. Tal documento, em seus 10 artigos, dos quais 3 vetados, limitou-se apenas a regulamentar o já disposto no código de ética elaborado pela FENEIS, há 18 anos. Isso nos leva a refletir sobre as significações atribuídas ao ILS, no corpo da lei, e seus desdobramentos sobre o IE, as quais ainda guardam uma perspectiva instrumental, revelando um entrave para a superação, tanto da posição social ocupada pelo intérprete, quanto daqueles que fazem uso de seus serviços.

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: SENTIDOS VEICULADOS NOS DISCURSOS DO SURDO

A seguir, analisaremos os sentidos atribuídos ao IE pelos discursos surdos e também por aqueles proferidos pelos intérpretes educacionais. Para tanto, a partir das entrevistas, focalizamos a relação entre os sujeitos, o código de ética e os reflexos deste, no significado ético-político do intérprete, distribuindo nossas considerações em quatro grandes eixos, a saber: 1) **neutralidade – intencionalidade**; 2) **dependência – autonomia**; 3) **relação escola/professor/IE**; 4) **formação do EI – formação do Surdo**.

Quanto ao eixo **neutralidade – intencionalidade**, podemos citar o E.2, ao afirmar que “[...] o intérprete deve ser conhecedor da cultura e identidade surda, do mundo surdo, das emoções e sentimentos”, mas, acima de tudo, “[...] deve ser compreendido como uma pessoa com suas especificidades e particularidades”.

E1 refere, ainda, que

[...] o IE é aquele que sabe a hora de detalhar, esclarecer dúvidas, é dedicado à aprendizagem do surdo, pois a sinalização por si, não produz sentido, assim os surdos vem destacando o intérprete enquanto produtor de sentidos, muitas vezes comparam-no, metaforicamente à orelha, ou à voz, mas entendem o intérprete como aquele que dá sentido a aula, que significa discurso do surdo.

De tais citações, podemos apreender posições expressas no código de ética da profissão, que solicita a invisibilidade do ILS, quando alude à neutralidade e ao não posicionamento pessoal por parte do mesmo. Na medida em que as práticas de linguagem em geral e, nesse caso, que se processam no ambiente educacional regular, têm uma dimensão subjetiva e constitutiva, a neutralidade não só é improvável, como fere o princípio do processo educativo.

Porém, quanto à orientação pela neutralidade explicitada pelos documentos normativos e leis que regulam a profissão do ILS-IE, existe entre os próprios intérpretes uma tendência a distinguir a conduta do intérprete de eventos, daquela exigida ao intérprete educacional. Tal distinção, flagrante no fragmento abaixo, trata a neutralidade como um aspecto linguístico possível ao primeiro contexto e não ao segundo:

[...] é uma situação robótica, mecânica: ouvi, passei, ouvi, passei. Mas durante uma aula rola sentimentos, conflitos, tem muitos acontecimentos durante uma aula e a palavra neutralidade não cabe à pessoa do intérprete em sala de aula. Tem diferenças entre intérprete de eventos, palestras. Por exemplo: eu sou contratada para interpretar uma palestra de um professor psicólogo famoso; primeiro, eu não tenho acesso a fala dele antecipadamente e ali será algo mecânico, eu não tenho nenhum contato com ele, fico ali de pé só interpretando; diferente do professor que eu posso discutir opinião, perguntar alguma coisa, porque dentro da sala de aula você cria vínculo tanto com aluno quanto com o professor [...] essa “neutralidade” para aplicar à educação, é muito complicado, precisa mudar a educação primeiro. (E3).

Em que pese nossa discordância em relação à possibilidade de qualquer tradução contar apenas com a objetividade do tradutor, reconhecemos ser recorrente nas falas dos entrevistados o fato de que, no cotidiano da sala de aula, se dá uma dinâmica na qual a neutralidade é impossível e, até mesmo, indesejável.

Os próprios surdos, embora em algumas entrevistas tenham afirmado que é importante o ILS manter-se neutro, modificam o discurso, quando se remetem ao ambiente de sala de aula. Ao contrário do que destacam a respeito do contexto geral, no contexto educacional esperam que o IE assuma posições e, quando este não o faz, os surdos tendem a tachá-lo de orgulhoso, pouco confiável e desinteressado, pois entendem sua conduta como desrespeitosa à subjetividade surda.

Nesta direção, Quadros (2004) complementa que a interação linguística é um processo dinâmico e a conotação do ILS, como passivo e neutro, constitui um problema, na medida em que a perspectiva da interpretação, diferentemente da tradução simultânea, é da ordem da atividade dialógica.

Na medida em que a realidade de sala de aula é interpretativa, mediática, o comum é os surdos solicitarem o apoio do IE, a fim de que possam compartilhar dos conhecimentos e sentidos veiculados. Situações como, por exemplo, a colocada pelo intérprete E5, revelam a dimensão de sua prática: “Como você vai ignorar as dificuldades do surdo, ainda mais se o professor não vai parar naquele momento por algo que às vezes é simples,

é só dizer: ‘isso quer dizer...’ Isso!”. Enfim, tal fala indica a necessidade constante de tomada de decisões, de posicionamento do intérprete, no processo de ensino-aprendizagem do surdo.

Leite (2005) ratifica essas posições e destaca a importância das interações do intérprete e a impossibilidade de manter-se neutro, pois, se assim fosse, seria como uma máquina de sinalizar – não produziria sentido.

O segundo aspecto que perpassa a discussão relativa à relação IE–Surdo se refere ao binômio **dependência-autonomia**. Considerando que existe, normalmente, uma tendência familiar ou assistencial religiosa envolvida na relação entre IE e o surdo, muitos ILS acreditam que o surdo é dependente deles, não o concebendo como um sujeito autônomo.

No entanto, no presente momento histórico, uma outra perspectiva concorre com esse posicionamento, a partir da qual cabe indagarmos: quem depende de quem? Levando em conta as condições de trabalho atuais dos intérpretes, temos aquele que é professor e utiliza a interpretação em seu trabalho, mas, também, aquele tem a interpretação como seu único trabalho e, portanto, sua única fonte de renda. Para este último, se o surdo sai de cena, muda de escola etc., ele tende a ser excluído da escola, fato esse que interfere diretamente na maneira de se abordar a dependência/ ou não dependência do surdo em relação ao intérprete.

Quando aludimos ao profissional, os surdos relatam compreender a diferença entre o profissional e a pessoa do IE; reforçam que a necessidade de substituição de intérpretes em sala de aula não configura como grande dificuldade e/ou impedimento para o processo educativo. Ainda que os surdos se preocupem com as surpresas que a troca ou substituição possa trazer, o objetivo é que a outra pessoa seja profissional e proficiente como o anterior. Tal postura não é bem aceita pelo IE e a maior parte dos profissionais entrevistados, os quais remetem a uma questão pessoal.

Nesse sentido, mesmo que os IEs insistam em polemizar a dependência excessiva do surdo com relação à sua pessoa, e alguns fatos apontem para essa possibilidade, como no caso de S3, que diz - “sem intérprete eu me sinto perdida” -, a maior parte dos surdos afirma - “eu tenho autonomia”. Sendo assim, ainda que existam posições bivalentes no modo de apreender e usufruir dos serviços prestados pelo IE, entendemos

que tal ambivalência se deve, fundamentalmente, ao modo como esse profissional se posiciona.

Visto que a relação implementada pelo surdo com o EI, no processo pedagógico, se constitui na dialética entre a atitude do surdo e a do intérprete, depoimentos – como “estão acostumados com um intérprete muleta” (E1); “muitos surdos não compreendem minha função” (E2); “querem que eu faça tudo por eles” (E3), dentre outros –, revelam a necessidade de se refletir a respeito da díade dependência-autonomia, na relação surdo-EI e sobre a formação desse profissional.

É certo que a maior parte dos sujeitos surdos entrevistados não conhece a formação do profissional que trabalha com eles, mas sabem que, sem ele, o ambiente tenderia a ser silenciado. Dessa forma, a presença de um intérprete educacional, no ambiente escolar, possibilita ao surdo demonstrar capacidade, vez e voz. Conforme S1, “[n]ão é mais tempo de sofrimento e dificuldades, onde os ouvintes achavam que eu era incapaz, minhas notas aparentemente eram resultado do trabalho de outros”.

Contudo, o intérprete com formação deficitária e/ou sem formação específica tende a olhar o surdo pela via da deficiência e da incapacidade, como explicita Strobel (2011):

[...] até hoje há intérpretes que tem pena, querem ajudar os surdos
[...] há os que querem ajudar no momento do vestibular, de provas
[...] demonstram uma penalização muito grande, pensam que estão ajudando, no entanto, há um grande prejuízo para ambos, isto porque, os surdos ficam acomodados, mal acostumados, não querendo fazer o que é de sua responsabilidade, acabam por assumir uma postura que os torna realmente deficientes e sem haver necessidade disso.

Como se observa através das colocações dessa educadora surda, os surdos farão uso do modelo que o profissional oferece a ele. Quando diante de um intérprete que faz tudo por ele, registra seus trabalhos, organiza a agenda, posiciona-se por ele, o surdo estará sendo incentivado a privar-se de se ocupar com o que lhe é próprio, necessário para sua afirmação e formação de sua consciência.

Quando encontra um profissional que tem clareza de seu papel e responsabilidade, o indivíduo surdo será orientado a assumir o que lhe

cabe, no processo formativo, posicionando-se criticamente. Exemplo disso se verifica no depoimento de um dos entrevistados:

O intérprete queria me passar “cola” nas avaliações, então eu lhe disse: “Não! Eu não preciso disso!” Solicitei que trocassem de intérprete, foi quando veio outro com uma postura ética, profissional, firme, foi um alívio para mim, era o que precisava. (S.1).

Quanto ao terceiro eixo abordado, **relação escola/ professor/ IE**, podemos apreender que a presença do IE gera conflitos no ambiente educacional como um todo; a própria legislação não deu conta de delimitar seus direitos, suas atribuições, suas condições de trabalho. Dessa maneira, o IE tende a não se sentir pertencendo ao ambiente educacional, pois, embora faça parte do quadro de funcionários da escola, em geral, não ocupa um lugar definido nessa instituição. Exemplo disso é a situação trabalhista explicitada pelo intérprete E.1:

Recebo remuneração compatível sim, como os demais professores, sou registrado em carteira, mas aí está nossa grande luta e alvo de questionamentos, visto que todos somos formados em nível superior e maior parte na área da educação somos registrados como cargo administrativo. Eu confesso que não tenho muita clareza da legislação que regulamenta a profissão, eu trabalho em duas instituições de ensino superior, uma delas (educação à distância) me registrou como professor atuante com a Libras com todos os direitos de professor, a outra (presencial) me registrou como cargo administrativo.

Quando o aluno surdo está presente, nem sempre o IE é percebido no ambiente, mas, na ausência do surdo, ele fica em evidência, porque não se sabe o que ele pode fazer. Quando isso acontece, os gestores buscam atribuições para não deixá-lo ocioso, deslocando-o de suas funções.

Ainda, caracterizando tal relação, professores atribuem ao IE o papel de auxiliar. Desse modo, demandam do IE que prepare materiais didáticos, organize recursos visuais para os surdos, como se o processo de ensino-aprendizagem do aluno fosse, apenas, responsabilidade do IE. Deflagrando essa situação, segue o relato de E5:

A instituição quer impor papéis e funções que não são nossas, se o surdo está ausente querem arranjar ocupações, não nos identificam com nenhuma ocupação real no ambiente, os professores, desconhecem nossa formação, somos meros sinalizadores para a maioria deles, se indicamos modos de

organização de materiais, nos ouvem mas não utilizam as informações. Na instituições somos sinalizadores, apenas isso e responsáveis por ausências, perdas de datas de entrega de trabalhos, enfim, os fracassos, por que os sucessos são dos professores ou da própria instituição.

O IE facilitador/auxiliar não contribui com a autonomia do surdo e coloca em debate a credibilidade no potencial e aprendizagem do aluno, gerando um retrocesso; tudo o que o surdo fizer aparentemente é resultado do trabalho do intérprete. Chama atenção o fato de que decorre da relação instrumental, estabelecida entre esses profissionais, um modo de segregação antagônico aos paradigmas da inclusão.

Outro aspecto a ser analisado se relaciona à díade **formação do IE – formação do surdo**. Se, por um lado, estudos indicam que os surdos vêm gradativamente avançando, horizontal e verticalmente, nos espaços acadêmicos, por outro, evidenciam movimentos reivindicatórios quanto à participação de intérpretes capazes de desenvolver mediações de qualidade. Enfim, existe um consenso entre os surdos e os intérpretes de que, se a exigência de formação para ingressar na profissão é um avanço, o fato de tais profissionais não terem acesso a programas que objetivem uma formação continuada consiste num problema. Denunciando tal fato, E1, ao aludir às limitações relativas à formação do IE, afirma:

Não, não existe. A menos que eu procure. [...] O que tem hoje é muito básico, insuficiente. Dentro da instituição também não há, e na verdade, quando há formação continuada somos nós que elaboramos e desenvolvemos de nós, para nós mesmos! (E1).

Cabe ressaltar que, sendo o IE um dos principais mediadores das interações do surdo no contexto escolar, na ausência de uma formação consistente e contínua desse profissional, suas ações podem reiterar condições inadequadas de trabalho e um reconhecimento restrito de seu papel, nas instituições de ensino.

Sem a base formativa, muitos surdos reclamam que o IE, que não tem clareza de sua função em sala, por vezes exerce influência nem sempre positiva, visto que, na tentativa de preservar o surdo, o impede de dizer: “[...] eu quero dar uma opinião e ele me responde que não é viável. Mas é

meu direito, eu quero participar da aula expondo minha opinião em sala, esse é um exemplo de falta de respeito.” (S5).

Além da questão de domínio linguístico e atitudinal, por parte do IE, no campo educacional, o tema da formação específica do intérprete, na área de conhecimento do curso/disciplina em que atua, é colocado como centralidade. Tais colocações são ratificadas pelo depoimento a seguir:

No primeiro ano de estudo tinha um intérprete, mas quando passei para o segundo o intérprete precisou sair, pois havia passado no curso de mestrado, então veio outro intérprete e não foi fácil a mudança. Ele não conseguia desenvolver a explicação das aulas, os conteúdos eram densos, eu tinha que ficar o tempo todo lhe ensinando os sinais, até que ele foi se apropriando, desenvolvia bem as aulas, ficou comigo até o quarto ano, agora no quinto ano mudou novamente, um intérprete formado em psicologia, ao contrário dos outros. Ele tem experiência na área, faz as interpretações diretas, é formado então conhece os conteúdos e a Língua de sinais. (S. 24).

Nos discursos dos intérpretes, tal centralidade também se evidencia:

[...] o intérprete não sendo conhecedor da área é um repetidor até que entenda o conteúdo trabalhado, diria que ele é um sinalizador, ele não tem conhecimento do assunto, então lhe falta também conteúdo, mas se ele tivesse formação na área, poderia ser realmente proficiente na interpretação, ter domínio na disciplina, capaz de contribuir mais com os conteúdos que o professor está trabalhando e conseqüentemente com a aprendizagem do surdo. (E.1).

Por essas declarações, fica evidente que o avanço do surdo no processo de apropriação dos conhecimentos fundamentais, para sua formação acadêmica e profissional, exige do IE, além de competência linguística e ético-política, uma sólida formação na área de conhecimento na qual atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das limitações históricas e dos conhecimentos disponíveis acerca da temática aqui tratada, neste capítulo, procuramos evidenciar os significados e sentidos constituídos na relação entre surdos e intérpretes de Língua brasileira de sinais.

Ao abordarmos, inicialmente, os documentos que orientam a profissão do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) e sua presença no cotidiano escolar, fica evidente o fato de que as normatizações e leis, embora apresentem vários avanços, ainda não possibilitaram a superação dos aspectos funcionalistas e assistencialistas, presentes nas significações originais dessa profissão.

Se, dentre tais avanços, podemos destacar a exigência de uma formação específica para a profissionalização do Intérprete em geral, os documentos aqui analisados não apontam para propostas efetivas de formação continuada que possibilitem uma qualificação permanente do Intérprete Educacional. Tal fato se revela nos discursos, reiteradamente, anunciados na segunda parte deste capítulo, tanto pelos surdos, quanto pelos intérpretes. A posição consensual apresentada pelos sujeitos da pesquisa, relativa às limitações que caracterizam a formação do intérprete, exerce influências na delimitação das significações e sentidos atribuídos a esse profissional.

Por um lado, tais significações não negam a importância do IE no processo de escolaridade do surdo; por outro, sinalizam para as limitações do intérprete, no que se refere ao conhecimento e utilização da Libras, a falta de compreensão das especificidades do surdo, de seus processos de ensino-aprendizagem e do papel desse profissional em tais processos.

As discussões aqui encaminhadas permitem afirmar que os surdos, assim como os intérpretes, conferem a este último um lugar de educador, fato que possibilita a ressignificação de algumas características e expectativas atribuídas, tradicional e equivocadamente, ao intérprete, quais sejam: a possibilidade de que atue com neutralidade; de que se coloque como um mero facilitador/auxiliar de comunicação e que atue independentemente de um vínculo e condições profissionais adequadas.

A ressignificação de tais aspectos pode resultar no delineamento de um perfil desse profissional como mediador das relações estabelecidas entre o aluno, o professor e os conhecimentos próprios ao contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2010. jun. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm> Acesso em: 11 mar. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 12.319* de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS. *História da surdez*. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br>> Acesso em: 15 jan. 2011.
- _____. *Código de ética: o intérprete de Libras*. 1992. Recebido em 2 de abril de 2011. Disponível em: <www.feneispr.webnode.com.br>. Acesso em: 12 out. 2012.
- _____. *Apostila: o que é o intérprete de língua de sinais para pessoas surdas?* Belo Horizonte, MG, 1995.
- _____. *A importância dos intérpretes de linguagem de sinais*. 1988. Disponível em: <<http://www.feneismg.org.br/doc/intereprete%20libras%20cartilha.pdf>>. Acesso em: 15 out.2012.

LACERDA, C.B. F.; POLETTI, J. E. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalho com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, ano 20, n. 50, p. 70-83, abr., 2000.

_____. *A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. UNIMEP/GT: Educação Especial /n.15. Agência Financiadora: FAPESP. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2011.

METZGER, M. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Cadernos de tradução: tradução e interpretação de línguas de sinais*. Florianópolis: UFSC, 2010. (Pós-Graduação em Estudos da Tradução, n. 26).

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, 2006.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2. ed. Brasília: MEC, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

STROBEL, K. L. *Notas da banca de qualificação*. Curitiba: UTP. 2011.

SCHUBERT, S. E. M. *Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira*. 2012.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2012.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil/education-for-all-in-brazil/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

O PROCESSO DE LETRAMENTO DO ALUNO SURDO E A QUESTÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Ivani Rodrigues Silva

Zélia Z. L. de C. Bittencourt

Zilda Maria Gesueli

INTRODUÇÃO

As dificuldades em relação ao ensino/aprendizagem de sujeitos surdos tem demandado, por parte da escola e da clínica, mudanças de postura, uma vez que mais recentemente a concepção de surdo e surdez tem sido rediscutida, problematizando algumas certezas desta área. O resultado dessas discussões (re)colocam o sujeito surdo sob a ótica da diferença e não mais como o sujeito patológico, que necessita ser normalizado para fazer parte da sociedade (SKLIAR, 1998). A partir dessa visão da surdez como diferença, várias pesquisas surgem com o intuito de encontrar possíveis respostas a essa situação complexa vivenciada pelos surdos no contexto escolar após a inclusão (CAVALCANTI; SILVA, 2007; GESUELI, 2003; 2006; SILVA, 2003; 2005; 2008). Tais estudos enfatizam o desconhecimento dos profissionais a respeito da surdez e suas

singularidades, deflagrando o imperativo de uma formação adequada do professor no que se refere à utilização da Língua de Sinais em sala de aula e a necessidade de estratégias diferenciadas de ensino de línguas no contexto da surdez.

Desta forma, apesar de alguns pesquisadores considerarem as dificuldades de aquisição da leitura/escrita da criança surda como ligadas à noção de distúrbio ou a deficiência, neste trabalho, consideraremos esses sujeitos parte de grupos de minorias linguísticas com dificuldades comuns àquelas pessoas que aprendem uma segunda língua ou uma língua estrangeira.

Por outro lado, é necessário enfatizar, o aluno surdo, não sendo compreendido em seu espaço de aprendizagem e enfrentando condições desfavoráveis para o acesso ao conhecimento, sendo comumente considerado alguém não pertencente à comunidade majoritária, pode introjetar a representação de aluno-problema, aquele que não aprende e que não sabe -, levando-o, inclusive, a abandonar a escola. Diante dessa realidade, muito comum ainda nas escolas brasileiras, em que as crianças surdas são vistas dentro de uma perspectiva patologizante, suas dificuldades escolares chamam à atenção de seus professores e familiares e tais sujeitos são encaminhados, via de regra, às salas de recursos ou a programas de apoio para resolverem seus “deficits de aprendizagem”. Isto posto, destacamos a necessidade de se refletir sobre esse contexto complexo e multilíngue que é o da surdez, com o intuito de contribuir para mudanças em relação ao ensino desse grupo de alunos. É necessário que valorizemos sua escrita como legítima para que o aluno surdo possa consolidar seus conhecimentos em relação ao funcionamento da gramática do português e usá-los ao escrever seus textos.

A NOÇÃO DE GÊNERO E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO SUJEITO SURDO

Marchuschi (2011) ao refletir sobre gênero enquanto categoria fluida salienta que hoje esta noção ampliou-se para toda a produção textual. O autor refere-se à progressivas mudanças e a necessidade de entendê-las como algo dissociado da linguagem. O mesmo traz à baila a caracterização de gênero para Bakhtin (1979), chamando a atenção daquilo que este pretendeu

fixar com a definição de gênero do discurso, ou seja, “gênero como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável”. Para Marcuschi (2011 p.18) não só a noção de estabilidade deve ser vista como essencial nesse conceito por remeter à forma do discurso, mas também, “do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da linguagem”, vê-se que a noção da relatividade é algo que parece “sobrepôr-se dos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros”.

Assim, os gêneros são rotinas sociais do nosso cotidiano, de forma que o interesse pelas questões do gênero surge de nossas observações realizadas na escola regular onde se percebe a dificuldade que professores têm no ensino da escrita para o aluno surdo. Verifica-se que os mesmos, de forma geral, não compreendem que o aluno surdo lida com uma língua diferente daquela de instrução da escola, a saber, a língua de sinais. Alguns professores dizem textualmente que o aluno surdo não escreve “a redação que a escola estipula” por “preguiça de pensar” ou que “o surdo tem dificuldade na escola por não falar nenhuma língua”, isto é, nem o português falado na escola, nem a Libras, da comunidade surda adulta escolarizada. Outros, ainda, relatam que não conseguem “ensinar o aluno surdo escrever nem histórias bem simples”. Sob tais idéias, a maioria dos professores que recebem alunos surdos dentro da escola comum, as dificuldades em relação à escrita do texto na escola são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao indivíduo surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo com a língua.

Para Bakhtin (1992, p. 123):

[...] a verdadeira substância “da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no universo lexical ou vocabulário, nos fonemas, morfemas, flexões, etc.) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato psicofisiológico que a produz...” a verdadeira substância” da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal.

Se a professora que mencionamos anteriormente pudesse fazer essa reflexão, saberia que seu aluno surdo, na verdade, não tem preguiça de pensar e nem é um sujeito semilingue 2, ele apenas não sabe como

manejar a linguagem no tipo de atividade 2. A noção de semilinguismo é um fenômeno muito lembrado na área da surdez, principalmente, pelos professores da escola regular que veem o surdo não falante do português e usuário de uma Língua de Sinais pouco compreendida como um sujeito que “não tem língua nenhuma” (ver discussão crítica a respeito do termo semilíngua em MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986) solicitado a ele (redação escolar), pois não teve essa experiência anteriormente. É importante destacar que atividades de escrita de textos em que os alunos surdos utilizam técnicas mecânicas de memorização de regras e usam frases soltas e descontextualizadas não funcionam porque faltam nesse tipo de ação certos pré-requisitos de que sempre lançamos mão quando usamos a língua(gem) em interação, quais sejam: a presença de um interlocutor (para quem vou escrever ou com quem vou falar), um contexto determinado (a situação social), a escolha de um determinado gênero (aviso, carta, etc), o que dizer (aquilo que se deseja dizer àquele interlocutor).

Estamos nos referindo ao fato de que nem sempre ao ensinar o aluno surdo a usar a língua portuguesa em sua forma escrita a escola se apropria de gêneros, uma vez que toda forma de comunicação, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, cristaliza-se em formas específicas de linguagem. O fato de a escola usar os gêneros não como forma de comunicação e interação, mas como objeto de ensino-aprendizagem torna ainda mais complexo o manejo dos diferentes usos da linguagem pelo aluno.

A escola parece não identificar que ao solicitar que o aluno (surdo ou ouvinte) escreva uma redação, por exemplo, uma carta ao diretor da escola questionando a pintura do muro, uma descrição de uma atividade, uma poesia, etc está pedindo que este aluno mostre seus conhecimentos em relação aos diferentes gêneros do discurso. Muito embora Bakhtin (1992, p. 277-325) não tenha pensado nos usos escolares do gênero quando propôs essa discussão em sua obra “Estética da Criação Verbal”, tal conceito é acionado sempre que a linguagem é tomada como suporte para um trabalho pedagógico focado nas interações verbais, uma vez que esse autor postula que não há comunicação fora das situações de interação. Diz ele:

O discurso humano é um fenômeno *biface*: todo enunciado exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte. Toda expressão lingüística de uma impressão proveniente do mundo

exterior – seja ela imediata ou tenha ela permanecido por longo tempo nas profundezas de nossa consciência até adquirir uma forma ideológica mais sólida e mais constante –, toda expressão lingüística é sempre *orientada em direção ao outro*, em direção ao ouvinte, mesmo quando este outro se encontra fisicamente ausente. (BAKHTIN; VALOSHINOV, 1981, p. 1.).

Machado (2005, p. 155), com base em Bakhtin (1992), refere que o discurso só existe na interação e a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, “[...] porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos” que se apresenta em toda e qualquer espécie de troca interlocutiva humana. A autora destaca que os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários para distinguir que há aqueles que são formações complexas fruto da comunicação cultural organizada, da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita, daqueles que são da comunicação cotidiana.

Goulart (2006, p. 455) a partir de Bakhtin afirma que:

[...] a variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa [pode] revelar a sua variedade de conhecimentos (conhecimentos de várias esferas sociais) e aspectos de sua personalidade, em duas medidas: a) na medida em que os conhecimentos produzidos pelas diferentes classes e grupos sociais circulam na sociedade de um modo geral; e b) à medida que classes e grupos sociais diferentes atribuem valores diferentes aos signos ideologicamente constituídos e vivenciam as situações sociais de modos diferentes.

Desta forma, por ser a escola uma das principais agências de letramento, cabe a ela a socialização dos alunos surdos com os gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam.

ENSINAR A ESCREVER, ESCRREVENDO...OS USOS DA ESCRITA DENTRO DE UM PROGRAMA BILÍNGUE

Esse estudo foi realizado em um Centro de Estudos ligado a uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo. Os dados aqui apresentados foram colhidos a partir de investigações realizadas por alunos da graduação de fonoaudiologia, que desenvolviam projetos de Iniciação Científica (CNPq) e por alunos formados na área da pedagogia e

fonoaudiologia cursando o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em surdez com Bolsa da FUNDAÇÃO, por nós orientados. Tais alunos desenvolviam suas atividades junto a esta instituição por período de um ano no contato direto com pessoas surdas e seus familiares, sendo responsáveis pelas atividades desse Programa Bilíngue de Apoio Escolar. As atividades realizadas estavam inseridas no contexto dos atendimentos semanais direcionados a sujeitos surdos e os recursos utilizados incluíam o uso de filmagens, o diário de campo e entrevistas com familiares. Tais entrevistas buscavam conhecer o contexto sociocultural das famílias e a linguagem utilizada no cotidiano com e pelos surdos assistidos buscando detectar as estratégias comunicativas mais eficazes. Todos os procedimentos foram realizados mediante a autorização e assinatura dos pais do Termo de consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Para fins deste estudo utilizou-se uma amostra intencional que incluiu dois sujeitos surdos, com dificuldades escolares, que participavam de um Programa Bilingue de Apoio Escolar¹, de um Centro de Estudos e Pesquisas mencionado acima, constituído por crianças com idades variando de 10 a 15 anos, que apresentavam algumas características em comum: eram filhos de pais ouvintes e encontravam-se matriculados na rede regular de ensino.

Tais sujeitos tinham perda auditiva bilateral neurosensorial que variavam de moderada à profunda dando assim, um caráter heterogêneo ao grupo: alguns surdos faziam uso preferencial da Libras, enquanto os demais usavam concomitantemente a fala. As famílias desses sujeitos surdos frequentavam a instituição para o aprendizado de Libras, apesar de nem todas serem capazes de a utilizarem na comunicação com seus filhos, sendo que na maioria das vezes faziam uso de gestos caseiros².

A seleção destes sujeitos também levou em conta a possibilidade de ilustrar a variedade de gêneros textuais que segundo Bakhtin (1992, p.

¹ O Programa Bilingue de Apoio Escolar tem como metas dar condições favoráveis para a (re)significação da escrita pelos alunos surdos que frequentam a escola regular. Os grupos de crianças são atendidos em pequenos grupos por uma Pedagoga ou uma Fonoaudióloga e um Professor Surdo, de modo a garantir a presença de LIBRAS, nas trocas interlocutivas.

² Gestos caseiros referem-se ao uso de sinais criados na interação mãe ouvinte/criança surda, os quais são considerados como língua por inúmeros autores pesquisadores da língua de sinais com o argumento de que estes propiciam a interação social nas famílias ouvintes com seus filhos surdos.

283) “pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual”. O método utilizado para a observação e o registro das situações vivenciadas neste estudo foi o da pesquisa qualitativa (LUDCKE; ANDRÉ, 1986) e envolveu a observação e análise das práticas de letramento das crianças surdas nas atividades em grupo do referido programa. As atividades realizadas com os alunos encontravam-se inseridas nos Projetos Narrativas e Histórias em Quadrinhos (HQs) desenvolvidos nos anos de 2009 e 2011 pelas alunas³ do Curso de Aprimoramento que conduziam o grupo. Tais projetos foram escolhidos como mediadores do letramento por apresentarem gêneros potencializadores da linguagem, menos formal, por proporcionar tanto estranhamento quanto encantamento nas dinâmicas realizadas nos atendimentos em grupo e por proporcionar ao surdo o contato com uma das possibilidades de ocorrências da língua portuguesa; garantindo dessa forma o contato com diferentes gêneros textuais.

A posição da criança surda como sujeito bilíngue, geralmente filha de pais ouvintes, promove implicações em seu processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita. O processo de alfabetização e o letramento estão atravessados por outro sistema lingüístico (LIBRAS) e, conseqüentemente, o surdo apresentará um modo particular de lidar com a escrita do português, considerado como sua língua segunda.

Os gêneros textuais, conforme aponta Marcuschi (2002), são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, cuja função é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas na esfera do cotidiano. Daí a necessidade do trabalho com a escrita abarcar a contribuição dos gêneros para a vida social antes de vinculá-los à prática escolar. Assim, para os alunos surdos, explicitar que toda comunicação humana está baseada em algum gênero⁴ é parte essencial do aprendizado do português escrito como uma segunda língua.

³ Pedagoga Kate de Oliveira Kumada e Fonoaudióloga Julia Luisa Araújo, ambas alunas bolsistas do Curso e Pós-Graduação *Latu-sensu* e orientadas pelas autoras.

⁴ Marcuschi (2002, p.22) faz uma distinção entre o que denominou de tipo textual e gênero textual. Para ele, os primeiros designam uma “espécie de sequência definida pela natureza lingüística de sua composição e abrangência às categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. Os últimos, seriam os textos materializados que povoam nosso contexto social e que apresentam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedade funcionais, estilo e composição características”. Os gêneros são inúmeros: telefonema, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, lista de compras, bilhete, conversação espontânea, etc.

Além disso, utilizar textos autênticos para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua é uma forma de contextualizar esse ensino e promover atividades de aprendizagem que dêem oportunidade para o fortalecimento do “eu” e uma forma de se preservar a própria identidade. Dito de outra forma, ouvir e contar histórias “contribuem não só para o enriquecimento do imaginário, mas para aprimoramento do processo da escritura”, como afirma Scheyerl (2004, p.66). Desta forma, é importante que se reflita sobre a língua que o indivíduo surdo traz de casa e a aceite como forma legítima de significar. Conforme afirmamos em trabalho anterior (SILVA, 2005; NADER; SILVA, 2009) a LM dos sujeitos surdos filhos de ouvintes não é apenas o Português oral ou a Língua de sinais, mas sim todos os elementos de estruturação simbólica proporcionados pelo contato entre mãe ouvinte e filho surdo, sejam eles provindos da língua falada pela mãe ou decorrentes de gestos, expressões faciais, movimentos corporais que a criança realiza. A esse conjunto Tervoort (1961) denominou *simbolismo esotérico*.

Crianças surdas de pais ouvintes desenvolvem uma língua de sinais caseira - LSC que outros autores denominam língua de sinais emergente (VILLHALVA, 2008) capaz de inseri-las no fluxo da comunicação e de abstração necessário para qualquer aprendizado. As diversas língua(s) de sinais utilizadas pelas crianças surdas em fase de desenvolvimento podem propiciar inserção social, desde que sejam valorizadas e compreendida como uma língua efetiva.

Para demonstrar a importância de um trabalho focado na língua de sinais da criança surda e na emergência dos gêneros, ilustraremos com o registro de duas crianças surdas em interação com os gêneros narrativa e histórias em quadrinho (Hqs).

TRABALHO COM GÊNEROS: PERCURSO E REFLEXÕES

A presente proposta de trabalho com gêneros em um programa bilíngue de apoio escolar destinado a crianças surdas de 7 a 15 anos surgiu tendo em vista as especificidades linguísticas intrínsecas ao complexo contexto sociolingüístico da surdez. Para fugir do modo tradicional como a escola emprega o gênero - apenas como objeto escolar - distante das

práticas sociais em que emerge como construto coletivo, procurou-se nesse projeto enfatizar os aspectos comunicativos e interacionais, tentando delimitar as funções do gênero nas esferas sociais. Ou seja, o aluno surdo durante todo o processo foi levado a construir conhecimentos sobre gênero (poesia, Hqs, Contos de Fadas, etc) por meio da interação com o objeto de estudo (os livros de história, poesia, gibis, animação, etc), mediado por parceiros mais experientes (professores surdo e ouvinte) e também pela interação com seus pares.

No presente estudo, admitimos que a atenção para o gênero narrativo é fundamental por ser ele um dos primeiros tipos de textos produzidos em linguagem escrita pela criança surda assim que ela inicia sua escolarização. De acordo com o modelo de Labov e Waletzky (1967), a superestrutura básica da narrativa é constituída de: resumo (sobre o que vou falar), orientação (quem, o que, quando, onde), complicação (o que aconteceu), avaliação (o que eu acho sobre o que aconteceu), resolução (o que finalmente aconteceu) e coda (terminei de narrar).

Por outro lado, dado seu vasto conteúdo e grande consumo por crianças e jovens, as histórias em quadrinhos e as narrativas são recursos importantes que contribuem para processo de letramento de uma forma mais prazerosa do que o tradicional ensino de mão única da escola, onde há o lado dos que sabem (professores) e o lado dos que não sabem (alunos). Como já dito, as atividades de leitura, não devem ser utilizadas apenas como pretexto para análise de itens gramaticais; ao contrário, devem levar o aluno à reflexão crítica, ampliando seus horizontes e colocando-o como sujeito ativo no processo.

Por conseguir abranger uma infinidade de temas, desde os super-heróis até mesmo relatar história e cultura de um país, as histórias em quadrinhos, por exemplo, podem ser fundamentais no processo de construção não só do indivíduo surdo, mas também no das relações interpessoais. Por meio delas, pôde-se estreitar relações com os surdos, conhecer suas histórias e suas relações com esses textos, sua vivência familiar de leitura e mesmo qual o conhecimento de cada um deles sobre essas histórias e sobre seus personagens.

O exemplo apresentado a seguir ilustra o trabalho de reflexão de uma pré-adolescente surda com o gênero narrativo. Uma das leituras exploradas dentro do Projeto Narrativas foi “*Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2008). A escolha da história se deu pela relação do enredo com a surdez. A protagonista do livro, também surda, traz o mistério das bocas que se articulam e se fazem entender pelos ouvintes, mistério para o indivíduo que não ouve. Para o aproveitamento dessa primeira leitura, valorizou-se as figuras do livro, a LIBRAS⁵ e a oralidade. Após o trabalho de reflexão linguística sobre o funcionamento do português, da LIBRAS e sobre a estrutura da narrativa, observou-se algumas diferenças na produção escrita da aluna surda. Na Figura 1, a seguir, a aluna J. de 12 anos, começa a história escrevendo sobre Ana (personagem do livro). O início do texto foi escrito pela pedagoga responsável pela atividade, que inseriu a reticências para que os alunos dessem continuidade à recontação da história.

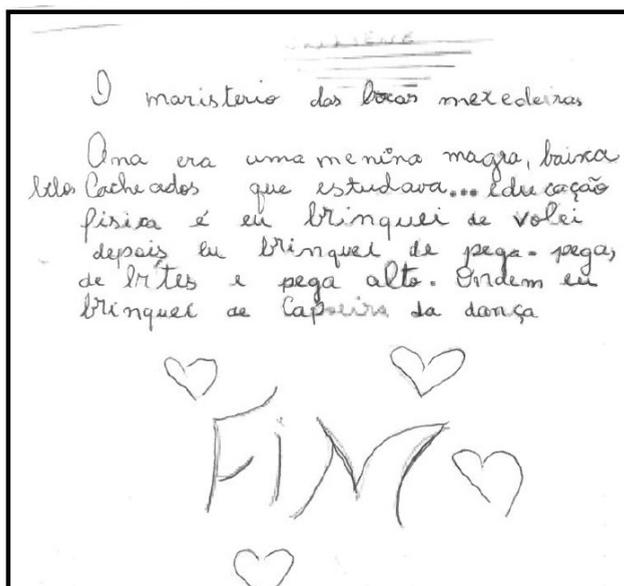


Fig. 1 Texto elaborado por J. na etapa exploratória. – “O maristerio das bocas mexedeira - Ana era uma menina magra, baixa com cabelos cacheados que estudava... educação física é eu brinquei de pega-pega, de betis e pega alto. Ondem eu brinquei de capoeira da dança FIM” (Fonte: Pasta de Atividades dos alunos do Programa bilíngue de Apoio Escolar, 2009).

⁵ A mesma história foi apresentada em três interpretações diferentes para o grupo de alunos surdos, a primeira foi feita pela professora surda em Libras, a segunda feita pela professora ouvinte, também, em Libras e a terceira versão apresentada ao grupo foi aquela anexa ao livro, em DVD, feita pelo surdo Nelson Pimenta, também em Libras.

O menino falou pra mãe: Eu posso ir no circo? E a mamãe respondeu: pode ir mas com cuidado e ele foi no circo, pagou com dinheiro. E ele foi lá na casa da amigo e perguntou: - Você pode ir no circo comigo? Ela falou pra mamãe: - ô, mãe eu posso ir o circo mãe? A mãe respondeu: - mas você vai com irmão. Jorge se arrumou e foi.” (Fonte: Pasta de Atividades dos alunos do Programa Bilingue de Apoio Escolar, 2009)

O primeiro texto de J. (fig 1) também mostrou suas dificuldades em compreender e marcar a estrutura narrativa. Posteriormente na realização do segundo texto (Figura 2) em que era solicitado à aluna que recontasse a história do livro “*De vez em quando*” (FURNARI, 1980), a mesma apresentou, sem ajuda de pistas da professora, um texto com mais proximidade do gênero narrativo. A aluna surda conseguiu desenvolver uma história, descrevendo os personagens e não a si mesma, ou seja, resolve a transposição do real para o fictício e apresenta outros avanços. Introduz alguns marcadores do texto narrativo ausentes no primeiro texto, como, por exemplo, a presença de diálogos (com travessão e dois pontos) demonstrando que aos poucos há assimilação da “superestrutura da narrativa” (LABOV; WALETSKY, 1967). Tal fato, advém da discussão e exposição da criança a diferentes tipos de histórias e de reflexões, visando acentuar o sentido do distanciamento autor/obra para se evitar que continuassem confundindo o papel de autores de textos com atitudes pessoais.

No exemplo a seguir, retirado do projeto Hqs, a responsável pelo grupo de surdos apresentou às crianças surdas diferentes portadores de Hqs, buscando observar a familiaridade das crianças com esse tipo de gênero. Depois, numa etapa exploratória, procurou ver como as crianças buscavam o sentido nas imagens dos gibis e tirinhas. O texto abaixo, a certa altura do trabalho, mostra que foi necessário permitir que eles desenhassem e construíssem as histórias utilizando-se, desta vez, de marcadores próprios desse gênero. Apesar disso, nota-se que o aluno está ainda muito preso à estrutura narrativa trabalhada anteriormente e houve a necessidade de transformar em diálogos o texto que era para ser feito dentro dos balões, que traziam as falas dos personagens. Veja a Figura 3, abaixo:



Fig. 3 - 1º quadrinho - Fala do lobo: *O lobo falou chapeuzinho melho onde você tá indo eu tem leva doce para vovó.* Fala da chapeuzinho: *porque sim.* 2º quadrinho – Fala da vovó: *que é chapeuzinho vermelho entra*” Fala do lobo: *“Toc Toc”* e *“Ele entrou casa da vovó”*.

Nesse trabalho contínuo em relação ao que é próprio de cada gênero, foi possível fazer com as crianças uma reflexão a fim de que percebessem diferenças e similaridades entre eles e sobre o uso de certas convenções que marcam suas individualidades. Foram discutidos com os surdos conceitos outros, como por exemplo, a existência de diferentes tipos de balões, a classe das onomatopeias (que foi explicada às crianças surdas sensorialmente através das vibrações que os objetos fazem, por exemplo, bater na porta colocando a orelha para ter a sensação resultante da ação de bater).

No Exemplo mostrado acima a criança surda já utiliza os balões, mas não usa o discurso direto que seria mais adequado. Por outro lado, já traz a onomatopeia (toc toc) que já havia percebido como marca importante desse gênero durante as fases anteriores do projeto. No 1º quadrinho - Fala do lobo: *O lobo falou chapeuzinho melho onde você tá indo eu tem leva doce para vovó.* Fala da chapeuzinho: *porque sim.* 2º quadrinho – Fala da vovó:

que é chapeuzinho vermelho entra” Fala do lobo: “*Toc Toc*” e “*Ele entrou casa da vovó*”.

Nota-se que num dos balões o aluno surdo não se restringe a colocar apenas a fala (discurso direto) do Lobo Mau, mas traz um enunciado mais próximo daquilo que esperaríamos no texto narrativo (a fala de um narrador), e “*Ele entrou na casa da vovó*”. Algum tempo depois, com a intervenção do professor e dos próprios colegas esse recurso se afina e a criança começa a perceber que os balões representam, de fato, as falas (ou pensamentos) das personagens e que não é necessário fazer inferências para o leitor que “o lobo falou...”, ou seja, pode-se colocar, de forma direta, a fala do Lobo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas na sala de aula regular em relação ao processo de aquisição de leitura escrita levam, muitas vezes, as crianças surdas ao entendimento da escrita enquanto cópia, ou seja, escrever significa copiar. É necessário que professores e alunos surdos possam significar a escrita enquanto dialógica em um movimento que se dá na interação com o outro, ou ainda, na partilha da mesma língua. Em geral, professor ouvinte/alunos surdos não falam a mesma língua e tal situação provoca um forte descompasso que se reflete no processo de letramento da criança surda.

Vale ainda considerar que a depender dos espaços ocupados, das necessidades e dos desejos de cada um e de suas múltiplas relações o sujeito vai se constituindo discursivamente permeado pelas diferentes vozes sociais. Assim, as reflexões resultantes desse tipo de trabalho com a escrita aponta, também, para o papel importante da escola como espaço privilegiado para o letramento do aluno e para o seu acesso aos diferentes gêneros. Sendo assim, ela precisa rever a maneira como ensina o aluno surdo escrever textos, devendo investir mais no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade, sob pena de esse trabalho não ser percebido pelo sujeito surdo e não ser efetivado a contento quando solicitado. Para isso, teremos que compreender a língua de sinais como uma língua de minorias e aceitar a(s)

língua(s) que o aluno surdo traz de casa (as Línguas de Sinais Caseiras) e aproveitá-las para mediar suas experiências com esses gêneros secundários.

Os dados apresentados neste trabalho mostram que os surdos são capazes de utilizar os diferentes gêneros discursivos, mas para tal é necessário que o uso de sua língua seja respeitado. E a partir da dialogia que se constitui na língua de sinais possibilitar a compreensão dos gêneros na escrita do português. Neste contexto, torna-se necessário, portanto, refletir sobre a concepção de texto e nos distanciarmos da noção de escrita como representativa da oralidade, o que nos afasta, ao mesmo tempo, de uma concepção grafocêntrica da escrita.

Os mecanismos de produção de sentidos são também mecanismos de produção de sujeitos (ORLANDI, 2001) que se constituem na/pela língua, o que significa dizer que as identidades são construídas através da língua. Sob esse olhar, concebemos a língua de sinais como traço identitário, co-relacionado à cultura, portanto, o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua (no caso, o português escrito) como práticas discursivas.

Em suma, os caminhos percorridos pelos alunos surdos em direção à escrita do português revelam que não podemos subestimar a questão social do letramento e nem cair na armadilha da didática e da dinâmica tradicional da pedagogia (SKLIAR, 2002).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____.; VOLSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BEHARES, L. E. Aquisição de linguagem e interações mãe-ouvinte: criança surda. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: IEL/Unicamp, n. 33, p. 61-66, jul./dez.,1997.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.
- _____. ; SILVA, I. R. Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 219-242.

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FURNARI, E. *De vez em quando*. São Paulo: Ática, 1980. (Coleção Peixe Vivo).
- GESUELI, Z.M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003. p.147-159.
- _____. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.277-292, 2006.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, p. 450-460, set./dez., 2006.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. et al. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: Washington University Press, 1967. p. 12-44.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, v.7, n. 1, p. 26-38, 1986.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. *Veredas on line*: Atemática, Juis de Fora, n.1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>>. Acesso em: 15 08 2012.
- MORAES, M. R. S. Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua. *Trabalhos em lingüística Aplicada*, Campinas, n. 38, p. 47-58, 2001.
- NADER, J.M. V. & SILVA, I.R. - *A língua materna das crianças surdas e sua interferência na aprendizagem*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Aprimoramento na área da Surdez Desenvolvimento e Inclusão) São Pauo: FUNDAP; Campinas: CEPRE/ UNICAMP, 2009.
- OLIVEIRA, M. A. A.; OLIVEIRA, M. L. M. B.; CARVALHO, O. V. G. *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- ORLANDI, E. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 203-212.
- SCHEYERL, D.C.M. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K. ; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

SILVA, I. R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 115-146.

_____. *A representação do surdo pela escola e pela família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: O contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. *Trab.Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47, n. 2 p. 393-407, jul./dez., 2008.

SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. . A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TERVOORT, R. T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. *American Annals of the Deaf*, v. 106, p. 436-80, 1961.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de mato grosso do sul*. 2009. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOBRE OS AUTORES

ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

Possui Graduação em Fonoaudiologia (1987) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2004) também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de educação de surdos, desde 1992, mais especificamente, na compreensão dos processos de aprendizagem da linguagem escrita por sujeitos surdos, considerando a língua portuguesa como segunda língua. Nesse período, iniciou seus estudos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e hoje desenvolve pesquisas sobre essa língua, em uma perspectiva discursiva e enunciativa da linguagem. Em 2003, passou a atuar em projetos junto a Secretarias Municipais de Educação, visando à implantação de propostas educacionais para surdos, realizando a capacitação de professores regentes, professores surdos e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa na prática cotidiana escolar com esses alunos. Desde 2009, coordena a proposta de educação bilíngue para surdos na Rede Municipal de Santa Cruz das Palmeiras. É Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USPRP), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Departamento de Educação, Informação e Comunicação - e coordena o Laboratório de Apoio Pedagógico em Linguagens e Educação Especial deste Departamento. Tem realizado pesquisas principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue para surdos, estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), desenvolvimento de linguagem (Libras) por crianças surdas, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, e formação do tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa.

ANA CRISTINA GUARINELLO

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Bristol (1994) e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2004). Atualmente, é Professora Adjunta do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem escrita, bilinguismo surdos, surdez atenção, reabilitação surdez, grupos de famílias, grupos de afasia.

ANA PAULA DE OLIVEIRA SANTANA

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza. Mestrado e Doutorado em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Docente do Curso de Fonoaudiologia e da Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição e Audição: implicações para a Saúde e Educação. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Fonoaudiologia, Linguagem e Inclusão. Tem experiência em Fonoaudiologia Educacional, Neurolinguística, Letramento, Educação Inclusiva e Formação de Professores.

ANA PAULA BERBERIAN

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), Mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993), Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999) e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná, atuando nos cursos de Graduação em Fonoaudiologia e no Programa de Doutorado e Mestrado em Distúrbios da Comunicação. Participa da Linha de Pesquisa Fonoaudiologia e os Processos de Linguagem. Tem experiência na área de Fonoaudiologia com ênfase nos seguintes aspectos: letramento, linguagem escrita, linguagem oral, intersetorialidade saúde-educação e educação inclusiva.

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/UNESP/ Campus de Marília/SP. Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP. Coordenadora do Projeto de Implantação do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão – CEFPEPI/FFC/UNESP/ Campus de Marília/SP. Docente do Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP/ Campus de Marília/SP. Tem experiência em Fonoaudiologia Educacional, linguagem escrita, intersetorialidade saúde-educação, Educação Inclusiva; Educação Especial; e formação de professores. Professora Pesquisadora em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade de Educação a Distância (Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPESMEC). Membro do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”/CNPq.

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente, é Professora Adjunta II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs. Experiência

na área da Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional desde 1996. Vem coordenando programas de Educação Inclusiva Bilíngue junto a redes municipais de ensino – Campinas e São Paulo, capacitando gestores, professores e outros profissionais. Interesse em pesquisa na atuação do intérprete educacional de Língua de Sinais. Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR ROMA), em 2003. Consultora de diversas agências de fomento e assessora para a área de surdez.

DANIEL VIEIRA DA SILVA

Possui Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (2007), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (2002), Pedagogo (UTP - 2000), Psicomotricista (CCT- Curitiba, 1986), Titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP-019/94). Tem formação complementar em Psicomotricidade Relacional (AECR Barcelona, 1993), Análise Corporal da Relação (SIAC França, 1997), Abordagem Terapêutica Sistêmica e Terapia de Energia Abordagem Corporal de Base Bioenergética (NPC - Curitiba, 1987). Atualmente, além da atividade docente como Professor Universitário, leciona em cursos de especialização e formação continuada e é colaborador do Centro de Estudos da Atividade Humana Movimento consciência pelo corpo/Curitiba. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil; educação especial; educação psicomotora; corpo, educação e trabalho; política e gestão da educação, fundamentos da educação e metodologia da pesquisa.

DALINE BACKES EYNG

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade Assis Gurgacz – FAG – e Assistência Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. É docente dos Cursos de Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade Assis Gurgacz - FAG e Faculdade Global de Umuarama - FGU. Possui experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase nos temas: surdez, bilinguismo e educação especial e inclusiva.

IVANI RODRIGUES SILVA

Possui Graduação em Linguística (1981) pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestrado em Linguística, também, pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas (1998), Doutorado em Linguística Aplicada, área de concentração de Educação Bilingue, pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas (2005). É pesquisadora do CEPRE/FCM/UNICAMP onde coordena o Programa de Aprimoramento da FUNDAP na área da Surdez, desde 1995.

Este Curso, em nível de pós-graduação *Lato-Sensu* recebe profissionais formados nas áreas de Letras, Linguística, Fonoaudiologia e Pedagogia para formação em serviço na área de ensino de português como L2 para surdos em um Programa Bilingue para crianças e jovens surdos da rede regular de ensino. É professora do Curso de Fonoaudiologia da UNICAMP, sendo responsável pela disciplina de introdução de Libras e por projetos na área de ensino de português para surdos, além de ser responsável pelo estágio de Leitura/Escrita. Docente do Curso de Mestrado Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/Unicamp. Tem realizado pesquisas principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue de minorias, estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), construção de materiais didáticos para o ensino de Libras e na área da aquisição de leitura/escrita. Atua, também, na formação de professores de alunos surdos no CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – na área do Ensino na Diversidade.

MARIA CECÍLIA DE MOURA

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), Mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Atualmente, é professora titular do Curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Conselheira Suplente do Conselho Federal de Fonoaudiologia. Representante do Conselho Federal de Fonoaudiologia na Comissão Intersetorial de Saúde da Pessoa com Deficiência no Ministério da Saúde. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Linguagem, Linguagem e Surdez, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, língua de sinais, Libras, atuação fonoaudiológica e educação do surdo. Autora do livro: *O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade*.

MARIA SYLVIA CARDOSO CARNEIRO

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Departamento de Estudos Especializados em Educação, ministra disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática da UFSC. Atua nas áreas de Organização Escolar e Educação Especial. É presidente do Comitê de Acessibilidade da UFSC.

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente, é Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Tem experiência na área de Formação de professores, atuando com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, linguagem e surdez.

SANDRA REGINA LEITE DE CAMPOS

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 1990, Especialização em Deficiência Visual e Surdez, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 1998 – e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) – 2009. Atualmente, coordena o Programa de Estimulação de Desenvolvimento – PED – do Centro de Educação para Surdos Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo, é professora Assistente da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos – e professora convidada da Universidade Mackenzie no Curso de Especialização “Formação Específica para Educadores da Rede Municipal de Ensino em Serviços de Educação Especial do município São Paulo”.

SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012), Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2000). Especialista em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2001), Educação Infantil, pela Universidade Castelo Branco (2004) e Educação Bilíngue para Surdos: Libras-Língua Portuguesa, pela Faculdade Maringá (2008). Atua como professora do Ensino Fundamental desde o ano de 1996, no município de Araucária, na Educação Especial desde 1999, como intérprete de Língua Brasileira de Sinais, desde 2004, e no Ensino Superior EAD, Faculdade Educacional da Lapa (FAEL-EADCON), desde 2008. Professora no nível superior de ensino FAEL (EAD- 2012), voluntária na Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos, participante como intérprete Libras/Português nos seminários realizados no Estado do Paraná. Possui certificação nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais-Libras, Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras na categoria ouvintes fluentes em Libras com escolaridade de nível superior pelo Ministério de Educação – Governo Federal (PROLIBRAS/2006), certificado de intérprete-tradutor de Libras-Língua Portuguesa pela Secretaria do Estado do Paraná e pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Membro avaliador das bancas de avaliação de intérpretes de Libras-FENEIS-PR, em

regime voluntário. Coordenadora do núcleo do Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Trabalho e da Área da Surdez no Departamento de Educação Especial em Araucária (2012). Trabalha em cursos de Libras, ministra cursos sobre educação inclusiva de surdos e função do intérprete pela Secretaria de Educação do município de Araucária.

ZÉLIA Z L. DE C. BITTENCOURT

Assistente Social graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982), Mestrado (1998) e Doutorado (2003) em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na área da surdez do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE), no Curso de Fonoaudiologia e no Programa de Mestrado Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/UNICAMP. É membro do Comitê Editorial da Revista Serviço Social & Saúde da Universidade Estadual de Campinas. Atua na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Serviço Social Aplicado, nos seguintes temas: transplante renal, deficiência visual, surdez, família, qualidade de vida, reabilitação e inclusão social.

ZILDA MARIA GESUELI

É formada graduação em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1982), mestrado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto"; ministrando disciplinas no curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente nas seguintes áreas: surdez, linguagem, educação, língua de sinais e letramento.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogo:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa	Posicom
Diagramação	Posicom
Produção gráfica	Posicom

2012

Impressão e acabamento
Posigraf

