

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO DIAS DE SANTANA

**O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PARA SURDOS:
QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Mariana
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO DIAS DE SANTANA

**O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PARA SURDOS:
QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE).

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco

Mariana
2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S232e Santana, Marcelo Dias de.

O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos [manuscrito]:
questões metodológicas. / Marcelo Dias de Santana. - 2020.
140 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Língua escrita - Estudo e ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Surdos -
Educação. 4. Estudantes surdos. I. Franco, Marco Antonio Melo. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 376-056.263(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assuncao Costa - SIAPE: 1.894.964



UFOP


Universidade Federal
de Ouro Preto

Marcelo Dias de Santana

O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 23 de março de 2020.


Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por videoconferência
Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por videoconferência
Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico esta Dissertação de Mestrado ao meu amor maior minha mãe Emília e a minha irmã Laura.

O amor e a intercessão de vocês me trouxeram até aqui!

AGRADECIMENTOS

“Pelas estradas da vida, nunca sozinho estás”

A Deus, por sua misericórdia, amor e generosidade para comigo em conceder a Virgem Maria, como mãe e padroeira. Obrigado!

Ao professor Marco Melo, por orientar este estudo e contribuir tanto para minha formação. Sua paciência é algo que jamais será esquecido. Sua objetividade e responsabilidade é algo que lembrarei com carinho. Grato pela confiança, por todo aprendizado e acima de tudo por acreditar na inclusão. Muito obrigado!

Às professoras Liliane Jorge e Mônica Rahme, pelas contribuições no processo da banca de qualificação e por aceitarem compor a banca de defesa, meu muito obrigado. Que o Criador as recompense sempre!

À minhas irmãs Laura e Andréa. Aos meus sobrinhos. Vocês são parte de mim. Agradeço por acreditarem, depositarem suas orações e esperanças em meu estudo. Em especial a Laura, embora tenha me deixado nesse mundo e sido, no meio da caminhada levada para junto de Deus, peço que agora minha irmã vele por mim, onde quer que esteja. Seja minha intercessora. Obrigado pelo companheirismo e amor. Nos encontraremos em breve!

À minha tia Elisa e aos meus familiares que sempre acreditaram em meus estudos e torcem por mim. Obrigado. Vocês são minha base.

À Pastoral do Surdo de Belo Horizonte, por permitir que eu aprenda e conviva com vocês. Gratidão eterna.

Aos meus amigos pela compreensão e entendimento dessa etapa. Em especial a Clarissa, pessoa maravilhosa com quem aprendo diariamente. Obrigado pelo incentivo!

Aos amigos que o Programa de Pós-Graduação em Educação me apresentou e concedeu vivenciar momentos de grandes aprendizados, em especial Edilaine e Flávia, anjos na minha vida. Se cheguei aqui, vocês contribuíram e muito.

À minha amada dupla, irmã que ganhei desde o ingresso no mestrado, Daniela. Obrigado pela amizade e palavras de conforto. Sua simplicidade e serenidade fizeram-me muito bem. Deus lhe guarde!

À Joana e Carine pelo apoio e incentivo. Obrigado meninas!

Ao Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) da Universidade Federal de Ouro Preto e aos amigos de trabalho que lá se encontram, obrigado por entenderem este momento.

Aos surdos, amigos queridos, meu obrigado por permitir utilizar a língua materna de vocês e contribuírem tanto com a minha formação. Espero que este estudo contribua com nossos ideais. A toda comunidade surda, minha gratidão. Contem sempre comigo!

"Minha mãe achava estudo
A coisa mais fina do mundo
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento."

Adélia Prado

RESUMO

A educação de surdos no ensino regular tem gerado inquietações no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de língua escrita para os alunos surdos na fase de alfabetização. Este estudo busca investigar as bases teórico-metodológicas adotadas, pelo professor, no processo de ensino da língua portuguesa para os alunos surdos e como essas bases se materializam na prática do professor em sala de aula em escolas comuns. Além disso, o estudo discute as demandas educacionais dos alunos surdos no Brasil assim como, as especificidades desse público em relação aos alunos ouvintes envolvendo a aprendizagem de leitura e de escrita da língua portuguesa. A pesquisa considerou como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa. Participou do estudo uma professora ligada diretamente ao processo de ensino de língua portuguesa para crianças surdas regularmente matriculadas na rede municipal da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os principais instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação em salas de aula. Os dados coletados foram analisados considerando duas questões específicas para a compreensão das etapas: a primeira etapa, analisar as concepções que o professor tem sobre o ensino de língua escrita para surdos, dialogando com as respostas apresentadas na entrevista. A segunda etapa identificar as metodologias utilizadas no ensino da língua escrita. Após a análise, foi identificada uma inconsistência conceitual por parte da professora acerca do processo de ensino de língua escrita que refletia em ações de ensino sem planejamento e práticas sem prévia elaboração. Os resultados também revelaram que as estratégias utilizadas pela professora evidenciam que a perspectiva de ensino da língua escrita para surdos tem forte base nos modelos de ensino para alunos ouvintes. Observou-se ainda que a presença de uma profissional surda nas salas de aula contribuiu para o trabalho docente. Por fim, a análise das metodologias tradicionais do ensino da língua escrita para surdos e as transcrições das atividades para compreender as práticas desenvolvidas em sala de aula contribuíram para o melhor entendimento de como se diferenciam as práticas pedagógicas no ensino da língua escrita para surdos e para ouvintes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Escrita. Práticas Pedagógicas. Educação de Surdos.

ABSTRACT

The education of deaf people in a regular education setting, has generated concerns regarding the pedagogical practices developed for teaching written language to deaf students in the literacy phase. This study seeks to look further into what are the theoretical and methodological basis adopted by the teacher in the process of teaching the Portuguese language to deaf students and how these basis materialize in the teacher's practice in the classroom in regular schools. In addition, the study discusses the educational demands of deaf students in Brazil as well as the specificities of this audience in relation to hearing students involving learning how to read and write Portuguese. The research considered the qualitative approach as a methodological perspective. A teacher directly linked to the process of teaching Portuguese language to deaf children regularly enrolled in the school district of the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, participated in the study. The main tool for data collection were semi-structured interviews and observation in classrooms. The collected data was analyzed considering two specific questions to understand the different steps: the first step was the analysis concerns the conceptions that the teacher has about the teaching of written language for deaf people, dialoguing with the answers presented in the interview. The second step was to identify the methodologies used in teaching the written language. After the analysis, a conceptual inconsistency on the part of the teacher about the process of teaching written language was identified, which reflected in teaching actions without planning and poorly elaborated practices. The results also revealed that the strategies used by the teacher show that the perspective of teaching written language to the deaf is strongly based on teaching models for hearing students. It was also observed that the presence of a deaf professional in the classrooms contributed to the teaching work. Finally, the analysis of traditional methodologies for teaching written language to the deaf and the transcriptions of activities to understand the practices developed in the classroom, contributed to a better understanding of how pedagogical practices differ in the teaching of written language for deaf and hearing students.

Keywords: Written Language Teaching; Pedagogical Practice, Deaf Education.

LISTA DE ABREVIACÕES

Atendimento Educacional Especializado - AEE

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL

Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI

Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS

Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA

Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos – GIPES

Instituto Nacional dos Surdos - INES

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Língua Portuguesa – LP

Ministério da Educação - MEC

Plano Nacional de Educação - PNE

Primeira Língua – L1

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI

Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP

Segunda Língua – L2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE

Universidade de Brasília – UNB

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO DE SURDOS – BREVE CONXTEXTUALIZAÇÃO HISTORICA.....	17
1.1 Educação de surdos no Brasil e as perspectivas escolares.....	19
1.2 Educação Especial no Brasil e sua interface com a educação de surdos.....	23
1.3 A Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva: vivências e inserção dos alunos surdos nessa modalidade.....	25
1.4 A educação bilíngue: uma proposta pautada no desenvolvimento da língua primária.....	27
1.5 Sintetizando.....	30
CAPÍTULO II ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	31
2.1 Generalizações sobre alfabetização e os métodos.....	31
2.1.1 A utilização das cartilhas no processo de alfabetização dos ouvintes o que elas representaram e a concepção teórica que as orienta.....	33
2.2 Psicogênese da língua escrita.....	35
2.3 Consciência Fonológica.....	40
2.3.1 Consciência fonológica e aprendizado da Língua escrita: suas relações com os alunos ouvintes.....	41
2.4 O que significa pensar alfabetização dos surdos em um contexto de métodos tradicionais, psicogênese e consciência fonológica?.....	42
2.4.1 O Ensino de português como segunda língua.....	43
2.5 A nova política de alfabetização e o método fônico na educação de surdos no Brasil: mantendo a exclusão?.....	46
2.6 Sintetizando.....	48
CAPÍTULO III METÓDO.....	50
3.1 Modelo de Investigação.....	50
3.2 Contexto da pesquisa.....	51
3.3 O percurso da coleta de dados.....	52
3.4 Caracterização da participante da pesquisa.....	53
3.4.1 Professora.....	53
3.4.2 Alunos Surdos.....	54
3.5 Observação.....	54
3.6 Percurso da análise dos dados.....	57
3.7 Sintetizando.....	59
CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
4.1 Concepções sobre o ensino da língua escrita.....	60
4.2 As estratégias utilizadas no ensino da língua escrita: uma análise das práticas em sala de aula.....	68
4.3 A produção de texto como estratégia de ensino da língua escrita para os alunos surdos.....	77
4.3.1 O auxílio da professora surda e o trabalho com Língua de sinais.....	81
4.4 Prática de produções de textos em LP e perspectiva metodológica para o ensino a Língua Escrita aos surdos.....	84
4.5 Práticas com métodos tradicionais de ensino de língua escrita.....	91
4.6 Sintetizando.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	110

ANEXO A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESCOLA	110
ANEXO B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR.....	112
ANEXO C ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (SEMIESTRUTURADA)	114
ANEXO D TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	115
ANEXO E DIÁRIO DE CAMPO DAS OBSERVAÇÕES	124
ANEXO F QUADRO RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES	125

INTRODUÇÃO

“Quem não deixa de caminhar, mesmo que tarde, afinal chega. Para mim, perder o caminho é abandonar a oração.” Santa Tereza de Ávila

Minha história com as questões relacionadas às pessoas surdas se iniciou na minha graduação em Turismo, pois na turma em que eu cursava havia um aluno surdo. Na ocasião, eu desconhecia completamente as questões da língua e as políticas voltadas a esse público, mas ao mesmo tempo, ficava maravilhado em ver aquele processo de inclusão acontecer. Como resultado do que vivenciei nos quatro anos de curso e junto ao desejo de outros colegas de turma, resolvemos discutir em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma temática relacionada ao atendimento às pessoas surdas. Escrevemos e discutimos sobre Turismo pedagógico para pessoas surdas. De forma pouco consciente, se iniciou aí minha trajetória com o que seria mais tarde a minha profissão.

Posteriormente, cursei uma especialização em “Educação de Surdos”, na qual pude conhecer e investigar um pouco mais sobre a comunidade surda, que traz consigo particularidades e vivências diferentes das experimentadas por pessoas ouvintes. O período da especialização serviu para ampliar meus conhecimentos, bem como a minha história e, ainda, fazer com que eu alcançasse novos rumos e decidisse trabalhar de vez com esse público. Cabe ressaltar que minha inserção real na comunidade surda se deu pouco antes desse período de especialização, inicialmente por meio de trabalhos voluntários, com uma colaboração que mesmo precariamente, se deu por questões comunicacionais.

Mais tarde, não abandonando as práticas do voluntariado e sendo motivado por alguns amigos surdos que fiz ao longo do caminho, comecei a atuar profissionalmente como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em uma universidade privada de Belo Horizonte. Nesse trabalho permaneci por anos. Sua realização foi de extrema importância para que eu conhecesse de fato as demandas educacionais das pessoas surdas. Muitas perguntas passavam em minha mente e algumas ainda seguem sem respostas claras. Uma dessas perguntas relacionava-se ao fato de os surdos não fazerem uso da língua portuguesa escrita da mesma forma que nós, ouvintes. Essa inquietação, acredito, me fez enfrentar as dificuldades e os problemas que tinha, ora na aceitação do meu trabalho como TILS, devido ao desafio de interpretar muitos conteúdos que pensava ser desconhecidos por eles, ora nas

especificidades que envolvem a educação de surdos, embora adultos, mas com desvantagens educacionais se comparados aos demais alunos ouvintes.

Ao observar os alunos com quem trabalhava e as dificuldades por eles vividas, por exemplo, em entregar uma atividade acadêmica escrita em língua portuguesa, percebi que essa realidade era compartilhada por muitos outros surdos que faziam e ainda fazem parte do meu convívio. Recém-chegado à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), para atuar como TILS, deparei-me com pessoas surdas realizando mestrado e encarando o desafio de interpretar disciplinas complexas a meu ver, o que me fazia refletir sobre como aquela pessoa desenvolveria seus artigos e suas resenhas para serem entregues aos professores no término das disciplinas. Diante disso, novamente retornei à inquietação inicial.

Considerando a realidade encontrada na UFOP, surgiu o desejo de aprofundar os estudos sobre as pessoas surdas. Ainda não havia delimitado o objeto de estudo, mas estava ciente de que seria algo voltado para a Educação de Surdos. Nesse sentido, optei por estudar questões relacionadas à alfabetização e às práticas pedagógicas para o ensino de língua escrita para crianças surdas, buscando compreender as bases teórico-metodológicas utilizadas por professores nesse trabalho desafiador dentro da educação de surdos. Cumpre aqui destacar o que estou compreendendo sobre os dois conceitos centrais deste trabalho – alfabetização e prática pedagógica. Compreendo a alfabetização como aquisição do sistema de escrita alfabética e considero que esse sistema possui relação com a cadeia sonora da fala que representa a escrita, fazendo com que o aprendiz mantenha sua atenção para os sons e tome consciência da relação entre eles e sua representação gráfica (SOARES, 2016). Entendo como prática pedagógica, como bem descreve Franco (2012, p.154), “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requisitadas por dada comunidade sociais”. Embora eu não tenha muito conhecimento sobre o campo da alfabetização e das práticas pedagógicas, é com enorme desejo que optei fazer uma incursão nessa temática para ampliar meus estudos sobre a educação dos surdos, o que foi e está sendo um desafio prazeroso de se assumir.

Tal incursão me levou a questionar como o professor, de crianças surdas atua em seu processo de alfabetização e também me fez levantar as seguintes questões para a realização desta pesquisa: quais são as bases teórico-metodológicas, adotadas pelo professor no processo de ensino da língua portuguesa para os alunos surdos e como essas bases se materializam na prática do professor em sala de aula em escolas comuns? O estudo apresenta como objetivo central analisar as estratégias pedagógicas e as bases teórico-metodológicas, utilizadas pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem do sistema alfabético de escrita para o aluno

surdo. Como objetivos secundários e não menos importantes temos: a) identificar como o professor organiza e planeja o ensino da língua escrita para o aluno surdo; b) identificar as metodologias utilizadas pelo professor no ensino da língua escrita; e c) identificar as bases teórico-metodológicas presentes nas metodologias utilizadas pelo professor para a alfabetização.

Para atender aos objetivos propostos, o estudo foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 1, são abordados os aspectos históricos até à contemporaneidade sobre a educação de surdos no Brasil, a partir de fontes documentais do Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) (2008); a legislação brasileira vigente sobre questões educacionais, além aspectos apontados por pesquisadores da área dos Estudos Surdos, como Skliar (1997b; 2009), Quadros (1997; 2004), Souza; Góez (1999). Todos são subsídios que ajudam a compreender a construção de processos relacionados à história educacional da comunidade surda.

No segundo capítulo, propõem-se reflexões sobre o processo de alfabetização, discutindo quesitos históricos e o uso das cartilhas como forma metodológica para a aprendizagem do sistema de escrita. Mendonça (2011), Russo (2012), entre outros nos ajudam a entender essa temática. Aborda-se, ainda, uma reflexão sobre a psicogênese da língua escrita com autores que baseiam nosso estudo, como Ferreiro e Teberosky (1979; 1982; 1985), Pillar (1996), Cagliari (1999), Morais (2012). Entre os pensadores que nos auxiliam a traçar considerações sobre consciência fonológica se destacam: Morais (2012), Soares (2016), Mendonça (2011).

O terceiro capítulo apresenta o “Método” e a base metodológica utilizada na pesquisa, sua contextualização e a caracterização da participante, além do percurso da coleta dos dados e o percurso da análise. Os pensadores que nos ajudaram a construir o método e as metodologias são: Lüdke e Andre (1986), Manzini (1990/1991). Suas atribuições nos permitem conceituação sobre as formas investigativas.

O quarto capítulo se destina à análise dos dados coletados segundo o entendimento da literatura especializada sobre o tema. Nesse capítulo, discutimos os achados que envolvem as práticas pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem para crianças surdas. No capítulo ainda discutimos as estratégias utilizadas pelo professor para o ensino do sistema de língua escrita aos surdos e processos que envolvem limites e possibilidades da leitura e escrita das crianças surdas. As considerações finais apresentam as principais conclusões das questões levantadas na pesquisa.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE SURDOS – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O registro dos primeiros apontamentos para a educação de surdos teve sua origem no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584). O método desenvolvido pelo monge demonstrou que eram falsas as argumentações filosóficas e médicas sobre a incapacidade dos surdos para se desenvolverem quanto à linguagem ou a outras formas de aprendizagem (LODI, 2005 p.411).

A história do método e do ensino de língua escrita para surdos realizada pelo monge espanhol tem a ver com o fato de que a vida em seu mosteiro junto aos seus confrades beneditinos era uma vida silenciosa, e para se comunicarem utilizavam um sistema de comunicação manual inventado pelo próprio monastério. O método implantado por Ponce de León tem ênfase no ensino da fala aos surdos para objetivar o aprendizado da linguagem escrita na época usada como chave do conhecimento e signo de poder (LODI, 2005). É possível que o motivo para o sucesso do método educacional apresentado por Ponce de León, que se incumbiu de ensinar dois surdos da família Velasco¹, tenha sido a comunicação por meio do sistema manual e a “linguagem” de sinais oriundos dos surdos espanhóis. Reily (2007) acredita que do cruzamento entre os sinais caseiros utilizados pelas crianças e o sistema usado pelos monásticos se desenvolveu a linguagem dos sinais (termo usado na época). A partir do episódio dos irmãos Velasco, surdos de famílias nobres passaram a buscar o método educativo especialmente para o desenvolvimento da fala, com o objetivo de deixarem a antiga condição de pessoas sem direitos a receberem heranças ou títulos familiares (LODI, 2005).

Ponce de León, partindo do trabalho com os nomes escritos nos objetos indicava as palavras e fazia com que seus alunos relacionassem a escrita à pronúncia das palavras. Pensando ainda no uso do “alfabeto manual como um modo de soletrar no ar formando letras com os dedos”, a autora Plann (apud Reily, 2007, p. 321) relata e supõe que se tratava do alfabeto publicado por um frade franciscano de nome Yebra e que o alfabeto manual certamente já circulava nos mosteiros da Espanha.

Pensadores, como Moores (1987) indicam-nos que houve uma ruptura com o trabalho metodológico realizado por Ponce de León, que faleceu no ano de 1584. Após a morte de

¹ Família espanhola a qual autorizou que seus entes surdos fossem educados por Ponce de León no século XVI. Segundo Lodi (2005), Francisco e Pedro de Velasco, dois irmãos surdos que foram educados por León.

León, quem deu continuidade ao trabalho com os irmãos Velasco foi Ramirez Carrión cujo trabalho foi desenvolvido entre os anos de 1615 e 1619 (REILY, 2007, p. 321).

Juan Pablo Bonet (1579 - 1633) foi quem impulsionou a educação de surdos nos séculos posteriores, sobretudo a partir do século XVII (1620), quando publicou o primeiro livro sobre a temática da educação de surdos, intitulado *Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Ablar Los Mudos*, livro de autoria de Bonet (INES, 2008). Segundo Plann (1997) Bonet não obteve sucesso ao tentar continuar o trabalho desenvolvido por Carrión, o que não o impediu de publicar o livro supracitado com a metodologia para o ensino de surdos que já naquela época atuava com uma metodologia fonética de alfabetização². (REILY, 2007) Outra suspeita feita por Plann é que Bonet teria tido acesso aos manuscritos perdidos de Ponce de Leon por meio do acompanhamento realizado por ele à família Velasco, a partir da qual teria recebido tais informações. Reily (2007) afirma que tanto Carrión quanto Bonet focam em uma “pedagogia ouvinte” cujo objetivo era a fala, enquanto o trabalho realizado por Leon era um trabalho com os sinais para alcançar a escrita. (p. 322)

Nessa época ainda emergiram duas grandes escolas de ensino para surdos: a francesa e a alemã. Na escola da França o método era o combinado, ou seja, uma articulação entre o método oral (fala) e o método gestual (sinais). Já a escola alemã era representada pelo método oral. Outras publicações surgiram a partir de então intensificando o debate público entre o abade francês Charles Michel L’Epée (1712 - 1789) e o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), dois líderes das duas escolas (INES, 2008).

Na França (séc. XVII), surgiram escolas especializadas que usavam uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática da língua francesa, traduzida em sinais adotados pelo abade L’Epée, que foi o seu fundador, o primeiro a ter auxílio público e quem realizou treinamentos para professores surdos. As escolas fundamentaram-se no ensino do abade e passaram a usar a língua de sinais e também recursos visuais. Reily (2007) afirma que o abade francês sistematizou os sinais, apropriando-se de muitos sinais que os surdos utilizavam e criando outros. Acrescentou, ainda, outros elementos lexicais para demarcar questões e funções da gramática francesa em relação ao conjunto de sinais para que a comunicação e a aprendizagem fossem mais claras aos alunos (p.323). Ainda na escola francesa, como parte do currículo, estão as disciplinas Moral, Religião, Língua Nacional, entre outras. No mesmo período, surge ainda a Filosofia Sensualista, a qual se opõe à língua de sinais por entender que

² A metodologia fonética de alfabetização corresponde a um sistema que solucionava o problema de ensino dos nomes das letras, uma vez que a metodologia era utilizada entre educadores ouvintes. Exemplificando a palavra “Aleph” para “A”, sendo que dessa forma o alfabeto passa a ter 21 sons, e o valor está na representação sonora de cada elemento gráfico. (REILY, 2007)

ela se configura como algo abstrato e limitado a gestos, sendo considerada como inferior à percepção evolucionista. Essa perspectiva fortalece o oralismo em detrimento do modelo gestual.

Na Alemanha, por sua vez, atuava-se com o método oral, partindo do pressuposto de que o uso dos gestos atrapalharia as pessoas surdas no processo de aquisição da fala e posteriormente, da escrita. Aqui, cabe lembrar que o método focava no restabelecimento clínico e não pedagógico. O método objetivava que os surdos pudessem articular bem os lábios e a fala em uma tentativa de aproximá-los do método de normalização para que se comportassem como ouvintes³ (não surdos) e que pudessem interagir com mundo de forma natural (MORI e SANDER, 2015). Ambas as escolas buscaram fazer com que os alunos surdos adequassem e seguissem as normas sociais como os ouvintes, tornando-os disciplinados para serem inseridos tanto na vida religiosa, quanto na vida em sociedade. O pulsar dessas duas escolas fez com que várias outras fossem criadas no mundo, considerando que os métodos de ensino eram também os que essas escolas difundiam. O Brasil herdou o sistema francês de sinais em vez da metodologia oralista utilizada pela escola alemã (REYLY 2007, p. 323). A primeira escola voltada ao ensino de pessoas surdas instalou-se na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1857, denominada, naquela época, de Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sobre o qual trataremos no tópico abaixo.

1.1 Educação de surdos no Brasil e as perspectivas escolares.

A educação de surdos no Brasil vem, ao longo dos anos, conquistando aos poucos o respeito à língua de sinais como língua de instrução da pessoa surda. Historicamente, o processo educacional foi marcado pela necessidade de tornar a pessoa surda o mais próximo possível do padrão de normalidade imposto por um modelo que recusa a diferença linguística e cultural do surdo. Nesse contexto, faz-se necessário saber mais como se deu o processo educacional de surdos no Brasil, a começar pelo fato histórico vivido pelo professor francês Ernest Huet e diretor do Instituto de Surdos Mudos de Bourges, que revelou ao imperador D. Pedro II o plano de criação de uma instituição para o ensino de surdos no Brasil

³ Neste texto ao citar pessoas ouvintes, utilizarei no corpo textual dois termos para descrever este público: ouvinte (s) ou não surdo(s).

Seria desejável que se encontrasse um campo adjacente ao estabelecimento, e bastante vasto, para poder encerrar todas as espécies de culturas. Eu, não me associei com M. De Vassimon por falta de meios, e porque eu não tinha o local apropriado para as minhas visões. Espero a sanção de nossa obra pelo estado, propondo-me a pedir ao Governo a concessão de um terreno suficiente, de fácil cultura com respeito à idade e à fraqueza das crianças, no qual será erguido um estabelecimento monumental para a glória nacional, como o reino glorioso de Vossa Majestade” (INES, 2008, p.28).

Em primeiro de janeiro de 1856, ainda nas dependências do colégio de M. de Vassimon, funcionava a escola para surdos seguindo os moldes do modelo privado. Após várias solicitações realizadas, o pedido do professor Huet foi acolhido e atendido por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, que criou o Instituto de Educação dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos). Ressaltamos que o Instituto teve vários nomes ao longo de sua história e a data de criação é o marco em que hoje se comemora o Dia Nacional do Surdo (INES, 2008). Muitos nomes de diretores foram parte desse processo após a saída de E. Huet da diretoria do Instituto dos Surdos-Mudos (1861), dando destaque ao Senhor Tobias Rabello Leite, que implementou uma série de iniciativas para melhorar a rotina do instituto. Cabe lembrar algumas das disciplinas adotadas para o ensino dos alunos matriculados naquela época, mesmo que alguns dos diretores seguissem a metodologia dos gestos ensinada.

As disciplinas lecionadas no instituto brasileiro eram: Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade (INES, 2008). O objetivo do ensino estava pautado na melhoria da rotina do instituto e na oferta de um ensino profissionalizante.

Anos mais tarde, essas disciplinas foram integradas ao objetivo do Instituto, que não era ensinar as letras, mas sim fazer dos matriculados pessoas que tivessem ciência de uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, com ênfase na

[...] Escripta e vocal artificial. A preferência entre duas linguagens é o ponto que se debate entre as duas escolas da Europa, a allemã e a franceza. Não vem ao caso expôr os argumentos que de parte a parte têm sido apresentados: basta-me dizer que a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congênito, como ao acidental, e que a linguagem articulada, sendo possível nos segundos, só por exceção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é tolerável (INES, 2008, p. 41).

Com o passar dos anos, a ideia foi sendo reafirmada e fortemente alterada, possivelmente pelo fato de acompanhar as tendências da Escola francesa, visto que os professores do Instituto eram ex-alunos da escola, fazendo da educação dos surdos no Brasil uma cadeia produtiva de reprodução da fala e da escrita, fruto da intervenção oriunda do

Congresso de Milão (1880). De forma sucinta, o Congresso de Milão, realizado na Itália, constituiu uma importante reunião internacional de educadores de surdos, cujo objetivo era definir sobre a utilização da linguagem oral ou da gestual. O Congresso optou pelo uso do oralismo como forma prioritária de comunicação dos surdos, abolindo assim o uso da língua de sinais. Acreditava-se, ainda, que o método do oralismo levava o surdo a desenvolver-se mais rápido, pois a utilização dos sinais era um retrocesso e deixava os surdos somente com conhecimentos concretos (DORES, 2017). Capovilla (2000) afirma que

o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como membro produtivo ao mundo dos ouvintes. (CAPOVILLA,2000. p.122)

Com o propósito de permitir que o surdo desenvolvesse a competência linguística do oralismo e se tornasse cada vez mais parecido com os ouvintes, a concepção sobre o método permaneceu marcado por anos no Instituto dos Surdos-Mudos. O então diretor do instituto, Dr. Tobias Leite, informou ao governo por meio de ofício, que a retomada da disciplina de Linguagem Articulada o levou a crer que os alunos frequentes a essa disciplina não obtiveram crescimento algum, ao contrário dos alunos frequentadores da disciplina de Linguagem Escrita, tendo em vista que apresentaram um melhor desempenho em relação à primeira (INES, 2008). O método do oralismo não obteve sucesso, embora tenha sido utilizado como forma de educação das pessoas surdas durante várias décadas. Após o declínio do método oralista, outro método é difundido pela professora Ivete Vasconcelos, o da Comunicação Total⁴. Esse método também não se mostrou apropriado para o ensino da língua portuguesa aos surdos, porque segundo Quadros (1997) as falhas persistiam no que se refere ao ensino de leitura e escrita.

No século XX, ainda marcado sob a vertente do desenvolvimento da linguagem, os alunos do Instituto provavelmente se sentavam em mesas retangulares de até oito (8) assentos e na ponta dessa mesa havia um profissional ‘repetidor’, cuja função era repetir as lições dadas pelo professor que se localizava no centro da sala. O ensino no início da década de 1930 não era organizado por disciplinas, pois o foco era o desenvolvimento social dos alunos. As disciplinas lecionadas na época eram: Linguagem Escrita, Linguagem Oral (Leitura Labial) e Linguagem Oral/Auditiva, oferecida aos que tivessem resíduo auditivo (INES,

⁴ Comunicação Total pode ser entendida como prática de técnica composta para desenvolvimento da fala oralizada, visto que somente o uso de sinais não permitiria ao surdo interagir com o meio social. Assim, à comunicação total associam-se: a língua oral, a de sinais, a datilologia, criando meios para estimulação auditiva, leitura labial e/ou oralização. (CICCONE,1990)

2008). Os estudos findavam quando os alunos dominavam uma profissão das muitas oferecidas pela instituição, dentre as quais se destacavam: encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria. Em 1957, o Instituto dos Surdos-Mudos passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, nome que continua até os dias atuais.

Outra instituição que lutou e ainda luta por uma educação de qualidade em prol da pessoa surda é Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), criada pelo movimento surdo no ano de 1987, na cidade do Rio de Janeiro. A FENEIS substituiu a antiga instituição que os representava, a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), que havia surgido com o apoio dos surdos, entretanto sua diretoria era composta basicamente por pessoas ouvintes, conforme afirma Victorino (apud Ramos, 2004). A criação da FENEIS alavancou as discussões sobre questões relacionadas a dificuldades que possam existir em relação à comunicação dos surdos, à sua educação e à sua integração na sociedade. A diretoria da FENEIS, envolvendo o movimento surdo no ano de 1993 buscou a regularização e a oficialização da língua de sinais brasileira a partir de um projeto de lei que resultou, anos depois, na Lei conhecida com a Lei da libras (nº 10.436) e, mais adiante, no Decreto nº 5.626, que a regulamentou (VICTORINO, 2018). A FENEIS também protagoniza, após a aprovação da lei acima citada, outros dispositivos legais, como a Lei nº 7.853, que aborda questões referentes à Educação Especial, em capítulo próprio que seria oferecida como modalidade para a educação dos surdos e, mesmo que de forma ampla, seria aplicada aos estudantes surdos pertencentes à modalidade de “portadores” de necessidade especiais (termo da época).

Assim, vê-se explicitamente como a educação de surdos foi (e talvez ainda seja) discutida como uma questão problemática e que segue os moldes da educação ouvintista, que exclui e segrega elementos particulares desse público, como sua língua e sua cultura. Avançando para décadas mais atuais, discutiremos a seguir questões voltadas à contemporaneidade do tema, cientes de que no Brasil há ainda outras três modalidades educacionais que envolvem a educação de surdos, que são as escolas especiais, as escolas com perspectiva inclusiva e as escolas bilíngues. Lembrando que das três modalidades, existem duas frentes principais: a escola inclusiva por se tratar de uma política pública federal, e a escola bilíngue para surdos, liderada por pesquisadores e acadêmicos que atuam em favor da educação de surdos no Brasil, além de membros participantes da comunidade surda.

1.2 Educação Especial no Brasil e sua interface com a educação de surdos

Para compreendermos a constituição da política pública em Educação Especial no Brasil, é importante destacar que no início dos anos 1960 surgiram escolas voltadas para o público surdo e com outras deficiências. Pesquisadores como Januzzi (2004) e Mazzotta (2005) acreditam que o marco dessa modalidade educacional está fixada na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, fundado em 1854, (atual Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), já mencionado. Mazzotta (2005) apresenta dados sobre os estabelecimentos de ensino específicos para o atendimento de pessoas com deficiência na primeira metade do século XX

[...] até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outra oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outras deficientes (MAZZOTTA, 2005, p.31).

Após verificarmos que, até 1950, a educação especial no Brasil tinha por abordagem os atendimentos específicos, constituindo-se a partir do modelo médico ou clínico, cabe salientar que o olhar da clínica sobre a deficiência a via como doença e, mesmo no campo educacional, era realizada a perspectiva terapêutica (RIBEIRO, 2018). Em 1957, a educação especial foi assumida pelo poder público, sendo que, anteriormente, as iniciativas nesse campo eram de carácter privado. É importante ressaltar que com o surgimento da educação especial foi preciso ainda criar “campanhas” cujo objetivo era, especificamente, atender a cada uma das deficiências. No mesmo ano de 1957, instituiu-se a Campanha para a Educação de Surdos no Brasil (MANTOAN, 2011).

As escolas especiais, como serviços vinculados à Educação Especial, foram ampliadas em nível nacional, no período de 1957 a 1993. A educação especial se difundiu e se constituiu como um sistema paralelo à educação comum, com currículo, metodologia e organização própria. Estas escolas/classes atuavam de forma segregativa, uma vez que os alunos com deficiências não eram inseridos em salas comuns, e tampouco era garantida a permanência. (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007). Nas décadas de 1970 e 1980, como afirma Mantoan (2015), passamos a viver um período que tinha como princípio a integração. Esse período se caracteriza pela adequação dos alunos com deficiência às exigências e à rotina da escola. A

autora diz que “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às exigências” (MANTOAN, 2015 p.27). A autora chama a atenção para o fato de que a integração escolar gera transtornos à modalidade regular/comum de ensino, uma vez que há necessidade de deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas comuns.

Nas décadas de 1980 e 1990, as pessoas com deficiências começaram a ganhar mais evidência na participação em diferentes espaços sociais e políticos como comissões, conselhos, fóruns e movimentos que discutiam questões sociais envolvendo também questões educacionais. Mantoan (2011) afirma que essas pessoas desejam conquistar; serem reconhecidas e respeitadas em suas necessidades. Mas cabe lembrar que muitos desses espaços traziam consigo a concepção do assistencialismo e da caridade como forma de lidar com as pessoas com deficiência (SOUZA; GÓES, 1999).

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 208, inicia uma proposição para os novos rumos sobre a educação no Brasil. Um dos exemplos está no capítulo três, qual propõe a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Outras leis e políticas internacionais influenciaram diretamente os rumos dados à educação especial no Brasil e no mundo. É preciso considerar, ainda, que as iniciativas para educação especial buscaram suas inspirações nas ações internacionais e dois documentos são fundamentais para dar maior enfoque a essa modalidade e ao atendimento escolar em nosso país, quais sejam: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Os dois dispositivos foram resultantes do acolhimento às diferenças no âmbito educacional. A primeira, em Jomtiem na Tailândia, afirma que a educação voltada para todos deve abarcar todas as diferenças individuais, pois seu objetivo era superar a exclusão social especialmente nos países pobres, sendo preciso desenvolver um plano que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem da população em idade escolar (UNESCO, 1990).

A declaração de Salamanca, por sua vez é marco para a difusão da educação inclusiva no mundo. O objetivo da conferência foi apresentar a modalidade de educação inclusiva como nova ferramenta para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais⁵ e a educação para esse público deve ser oferecida e desenvolvida no mesmo ambiente de

⁵ O termo aluno com necessidades educacionais especiais “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3) conforme apresentado no documento de Salamanca.

aprendizagem que os demais, independente das características e diferenças de cada um (UNESCO, 1994).

A política educacional aponta para o respeito às diferenças. Entretanto, o espaço entre a construção das políticas e a concretização desses dispositivos é distante e, por vezes, não efetivado. Acolher a diferença no espaço escolar não significa reconhecer e considerar a diferença como parte integrante da escola. Para Candau (2002), a escola pensada sob o pilar da igualdade, da homogeneização e, considerando uma cultura universal se depara com a diferença constituída sob o prisma de pluralidades que enaltecem os projetos pedagógicos que devem ser garantidos e vivenciados de forma efetiva. A negação e o silêncio não podem mais ser desconsiderados. No tópico a seguir buscaremos aprofundar um pouco mais o tema.

1.3 A Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva: vivências e inserção dos alunos surdos nessa modalidade.

Com início a partir dos anos 1990, as políticas educacionais no campo da inclusão passam a garantir maior acesso e participação das pessoas com deficiência nos espaços educacionais comuns. Nesse sentido, escolas comuns recebem os alunos com deficiência em suas turmas, rompendo com antigas políticas que distanciavam esses alunos da convivência social e escolar. Mantoan (2015) afirma que “a inclusão procura não deixar ninguém de fora desde o início da vida escolar, que considera as necessidades de seus alunos e se organizam em funções dessas necessidades” (MANTOAN, 2015, p.28).

A proposta da educação inclusiva traz questionamentos às políticas e à organização da educação, os quais interpelam a educação especial e o modelo de integração⁶. Mantoan (2003) afirma que todos, sem exceção, devem estar presentes nas salas de aula do ensino comum.

A autora ainda afirma que o espaço escolar inclusivo [...] É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2015, p. 30)

Nesse sentido, a intenção da autora e da modalidade é que por meio da educação inclusiva todas as crianças devem ser vistas sem discriminação e/ou preconceitos. Avançando esse pensamento e recorrendo ao documento nacional orientador para a implementação da Educação Inclusiva como política pública, cabe lembrar que deve-se “dar condições de acesso

⁶ O conceito de Integração aqui, pode ser entendido com o “especial na educação” conforme Mantoan (2015), sendo a justaposição do ensino especial ao ensino regular.

aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2008).

Voltando o olhar para as pessoas surdas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 compreende que pertencem à educação especial os processos educacionais dos alunos surdos. O documento expressa o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2). Assim, na formatação histórica dessa modalidade, há referência à Lei n.º 10.436/02 e ao Decreto n.º 5.626/05, dando relevância à incorporação nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, de uma disciplina direcionada ao ensino da língua de sinais e à formação e à certificação dos profissionais que trabalham na escolarização de surdos (professores, instrutores e tradutores/intérpretes). Ainda sob essa formatação temos, no ano de 2009, proposições políticas que criam e direcionam para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pela resolução n.º4, cujo atendimento deve

[...] garantir que sejam reconhecidas e atendidas às particularidades de cada aluno com necessidade educacionais especiais e a função é completar ou suplementar as etapas e modalidade dispondo de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para a formatação desses alunos” (PLESCHT; DAMASCENO, 2011).

Esse atendimento, ressalta Damázio (2007), deve ser realizado no contra turno e possuir três momentos no caso específico dos surdos, os quais se constituem de: aulas de libras, aulas de português na modalidade escrita e discussão em libras sobre atualidades e outras práticas vivenciais (DAMÁZIO, 2007). No entanto, pensando nessa constituição e na realidade brasileira, não encontramos o atendimento da forma que a autora cita na maioria das cidades do país, devido à falta de professores/instrutores surdos capacitados para desenvolver o trabalho do ensino da língua escrita como rege a legislação e outras muitas variáveis que interferem na constituição de políticas como essa.

O antigo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Talvez por isso, o país ainda não tenha investido em escolas ou classes bilíngues, visto que, para se cumprir o PNE, os estados, por meio de suas secretarias de educação, têm estipulado o prazo de dez anos, e assim as discussões para fomento dessas escolas ficam para outro momento.

O acolhimento dos alunos com deficiência em escolas inclusivas não tem acontecido a contento, pois, muitas vezes, as práticas pedagógicas das escolas não sofrem alterações e tampouco as instituições escolares abrem espaços para a discussão sobre esse tipo de educação. Skliar (1997) preconiza que “colocá-los fisicamente nas escolas comuns não significa incluí-los, mas sim hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação para surdos” (SKLIAR, 1997, p.134 *apud* SOUZA; GÓES, 1999, p.169). Isto nos indica que a concepção de educação, mesmo no sentido da inclusão, ainda encontra-se permeada de forte concepção de um ensino universal no qual as diferenças pouco sobressaem. Isso implica refletir que o ensino, seja para ouvinte ou para surdo, pouco se diferencia. Pesquisadores, como QUADROS (1997, 2004), LACERDA (2004), LODI (2005), OLIVEIRA (2015), que discutem a educação de surdos veem a modalidade bilíngue como uma das formas mais eficazes para a aprendizagem do sistema de escrita, temática esta que será abordada no tópico a seguir.

1.4 A educação bilíngue: uma proposta pautada no desenvolvimento da língua primária

A proposta bilíngue, segundo Quadros (1997), é apontada como a mais apropriada para os alunos surdos devido ao fato de considerar o ensino por meio da língua de sinais como ensino da língua natural para a criança surda. Essa proposta busca organizar um plano educacional que não traga prejuízo à experiência psicossocial e linguística da criança surda (VICTORINO, 2018). A proposta bilíngue objetiva levar o surdo a desenvolver habilidades que vão para além do saber diferenciar a modalidade entre as duas línguas visuo-espacial e oral-auditiva, pois permite uma experiência visual que se traduz em significações representações e/ou produções do campo do intelecto, linguístico, ético, artístico, cognitivo e cultural. (GESUELI, 2015).

O bilinguismo ganha forças graças às políticas públicas propostas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei federal n.º 13.005/2014, e motivado pelo Ministério da Educação (MEC), conforme aponta em sua meta 4.7:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos (...) (BRASIL, 2014a).

Nesse contexto, a lei supracitada no que se refere à educação bilíngue para surdos precisa ser implementada e difundida para conquistar novos adeptos, pois “a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez⁷ como diferença” (SKLIAR, 2009, p.7).

No ano de 2013, o MEC instituiu um grupo de trabalho (GT) cujo objetivo seria buscar subsídios para a política linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (libras) e Língua Portuguesa. O grupo foi composto por vinte e quatro pesquisadores surdos e ouvintes especialistas na área da surdez, sendo representantes do INES e da FENEIS, além de pesquisadores das universidades federais e órgãos, como: UFSC, UNICAMP, UNB, UFRJ, MEC/SECADI entre outros. A designação do GT se deu por meio das Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013 MEC/SECADI. O documento elaborado descreve bem as concepções de políticas linguísticas para Educação Bilíngue de surdos, aquisição da libras, fala ainda sobre a cultura surda no espaço educacional bilíngue e, o ensino do português como segunda língua (L2) na Educação de Surdos.

O documento define Educação Bilíngue e aponta como deve ser entendida

[...] a Educação Bilíngue Libras – Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014 p.6).

Nesse sentido, deve-se criar ambientes linguísticos para aquisição da libras⁸ como L1 (primeira língua) por crianças surdas, considerando seu desenvolvimento linguístico esperado e similar às crianças ouvintes, e a aquisição do português escrito como L2 (segunda língua). Cabe salientar que a Educação bilíngue objetiva

⁷ O termo surdez refere-se à visão da clínica cuja palavra está vinculada a uma percepção da ausência de audição como doença.

⁸ Opto por escrever a palavra “libras”, com letra minúsculas, por entender que se trata de uma língua natural, nesse sentido sabemos que as línguas naturais são escritas com letras minúsculas em português, conforme foi feito por Oliveira-Silva (2017). As grafias que forem de citação irão manter a forma da redação original.

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p.6).

Essa perspectiva, de alguma maneira, descarta o atendimento educacional especializado (AEE), uma vez que o atendimento aos surdos na educação bilíngue é regular e realizado em libras, integrando as línguas envolvidas no seu currículo e acreditando que a libras como língua de instrução faça com os alunos aprendam mais facilmente a língua estrangeira, no caso o português por não ser sua língua natural. Em defesa da importância da libras para crianças surdas Quadros (2012) afirma que por meio do contato com surdos de forma espontânea, o processo de aquisição de linguagem acontece em sua totalidade (QUADROS, 2012). Os autores do GT afirmam que esse tipo de educação de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela educação especial, pois se limita a questões decorrentes da deficiência de um modo amplo, como se a pessoa surda fosse o problema e não sua especificidade linguística, no caso, a diferença das línguas: português e libras (BRASIL, 2014). O foco desse tipo de modalidade deve avançar para outros “espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica” (SKLIAR, 2009, p.8).

Uma outra vertente, é a do pesquisador inglês Kyle (1999) que acredita que o programa de educação bilíngue para surdos necessita de mais debates. Em uma pesquisa realizada em 17 países da Europa, os autores Kyle e Allsop identificaram diferentes percepções sobre o uso da língua entre ouvintes e surdos (COURA, 2016). Ouvintes acreditam que a língua é parte de um serviço a ser ofertado e, por isso, eles podem contribuir e fornecer essa língua aos surdos. Já os surdos veem a língua como componente de sua identidade. Essa dicotomia de pensamento pode afetar a forma com que vemos o bilinguismo, além do fato de que nem toda escola “adota” a língua de sinais no sistema educacional, ciente que essa adoção da língua precisará circular em toda a instituição escolar (KYLE, 1999).

Quadros (2015) relata que o contexto bilíngue para surdos se afasta dos modelos ou dos contextos de bilinguismo já pesquisados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. É preciso discutir que os laços de tais cruzamentos e das fronteiras entre as línguas são bastante desafiadores tanto para surdos quanto para os ouvintes. Pesquisas de Skliar e Quadros (2015) indicam que a realidade da educação bilíngue, em algumas partes do Brasil vem se constituindo e está diretamente relacionada às trajetórias dos surdos como nas questões apresentadas nas pesquisas (Skliar, 1997b; 1998; 2000; 2001; Quadros 1997a ; 2000;

Perlin e Quadros, 2003; Miranda, 2001) . Esses pesquisadores citam algumas dessas variáveis:

- a reconstrução dos problemas que determinam a educação de surdos em perspectiva bilíngue invertendo a lógica das relações partindo da perspectiva surda com análises multidimensionais do processo educacional;
- a identificação dos significados da surdez e do ser surdo no contexto educacional;
- a participação dos surdos no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das políticas educacionais;
- a continuidade do projeto educacional;
- a revisão das arquiteturas e ideologia intrínsecas ao projeto político-pedagógico idealizado. (QUADROS, 2015, p. 198.)

Dessa forma, a educação bilíngue transcende as questões relacionadas apenas à linguística e demonstra que está para além da língua de sinais e do português, pois esse tipo de educação se situa no contexto de garantia de acesso e permanência na escola, cientes de que a leitura e a escrita podem ter outro significado, caso o surdo sinalize sobre elas, pois a primeira língua pode trazer maior significado ao aprendizado da língua portuguesa alavancando assim, aquisição da leitura e escrita do português, por meio da libras.

1.5 Sintetizando

Neste capítulo, procuramos mostrar o processo histórico sobre a educação de surdos no mundo e no Brasil. Organizamos a sequência de modo a esclarecer o percurso que delineamos para a melhor compreensão do leitor. A contextualização histórica serviu para dimensionar o surgimento da educação voltada para pessoas surdas no século XVI, às vivências sobre os primeiros educadores de surdos com a comunicação criada nos antigos monastérios, bem como as duas escolas principais cujo objetivo era difusão dos métodos para o ensinamento do alunado surdo. Uma escola de origem francesa e outra com origem alemã. Apresentamos as perspectivas educacionais no Brasil desde a criação da primeira escola nacional para os surdos. Por fim, discutimos sobre as três modalidades de ensino para pessoas surdas: a educação especial; a educação inclusiva; e a educação bilíngue, sendo esta uma proposta pautada na aquisição da libras como língua materna.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES.

Neste capítulo abordaremos alguns aspectos que compõem os estudos sobre alfabetização. Apresentaremos as perspectivas metodológicas para o processo de alfabetização de pessoas ouvintes e/ou pessoas não surdas⁹. A intenção desse capítulo é refletir sobre o ensino do sistema da língua escrita e suas metodologias para pessoas ouvintes a fim de compreendermos que esta etapa escolar, ao longo de séculos, vem sendo pensada considerando apenas o público não surdo, o que deixa a comunidade surda à margem. Nesse sentido, discutiremos sobre os aspectos históricos dos métodos e da alfabetização e a psicogênese da língua escrita, para entendermos como se dá o processo de aprendizado da criança em relação à língua, com base nos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro. Em seguida, trataremos aspectos da consciência fonológica para o público ouvinte e buscaremos relacioná-los ao alunado surdo.

2.1 Generalizações sobre alfabetização e os métodos

A história da alfabetização e dos métodos é um campo permeado de tensões, podendo ser dividida em quatro períodos. O primeiro teve início na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média, cujo predomínio maior foi o método da soletração. O segundo período é datado entre os séculos XVI e XVIII, chegando até a década de 1960, cuja característica é a criação dos métodos sintéticos e analítico. O terceiro período inicia-se em meados de 1980, com a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Por fim, o quarto e último período é marcado pela reinvenção da alfabetização que é derivada das tentativas em aplicar a teoria construtivista à alfabetização (MENDONÇA, 2011). Para compreendermos o primeiro período, estudiosos do campo Cagliari (1999; 2003), Maciel (2002), Mortatti (2004), Mendonça (2011), Russo (2012) buscaram informações em fontes escritas, arqueológicas e iconográficas, sendo possível observar textos miniaturizados que possibilitavam descobrir como a alfabetização acontecia e o tipo de materiais utilizados. Cagliari (1999) afirma que para alfabetizar, nesse período, as pessoas que sabiam ler ensinavam àquelas que não sabiam e mostravam a elas o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua. O aprendizado da leitura e da escrita não era uma atividade escolar, já que muitas crianças, por

⁹ O termo pessoas ouvintes ou pessoas não surdas servirá para descrever aquelas/aqueles que não são objeto de pesquisa, ou seja, os surdos. No texto será mantida uma das formas para se referir aos que ouvem.

exemplo, eram educadas em casa pelos pais, por pessoas da família ou até mesmo por uma pessoa contratada para exercer essa tarefa (CAGLIARI, 1999).

Segundo Cagliari (2003), o ensino domiciliar ou fora dos espaços escolares se estendeu desde a época clássica latina até o século XVI, período esse em que Valetin Ickelsamer iniciou na Alemanha um método com base no som das letras das palavras já conhecidas pelos educandos. Na França, com Pascal, ensinava-se o som das letras e não o nome delas. Esses pesquisadores, Valetin e Pascal, atuavam em um manifesto contra o método de soletração, também denominado de alfabético ou “ABC”, cujo ensino decorre do nome das letras, em função da sua dificuldade, pois as crianças naquela época, após aprenderem as 24 letras do alfabeto grego, tinham ainda que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc). Somente depois de decorar os nomes que a grafia era apresentada e a tarefa seguinte era associar o valor sonoro já memorizado à respectiva representação gráfica. Com o passar dos anos, esse método passou a ser menos utilizado, surgindo novas propostas como o método fônico, que objetiva mostrar palavras acentuando o som que se queira representar. (MENDONÇA, 2011).

Por conseguinte, na França, surgiu o método silábico com a estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba e unir as sílabas para a composição de palavras. Formadas as sílabas, são apresentadas às famílias silábicas compostas por ela, segundo Mendonça (2011, p. 27), “[...] a sílaba é apresentada pronta, sem se explicar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas”.

Estudos avançam e surge o método global, com a finalidade de partir de um contexto ou algo mais próximo da realidade do aluno, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aluno. Acreditava-se que, considerando a realidade vivida pela criança, o processo de alfabetização ganharia significado deixando de ser tão complexo e abstrato. Ainda em uma perspectiva analítica, temos os métodos da palavração e da sentencição. O método da palavração é aquele que parte da unidade-palavra, e o método da sentencição aquele que parte de contos e da experiência infantil (MENDONÇA, 2011). Sistematizando essas generalizações sobre alfabetização, Araújo (1996, p.16) apresenta um quadro ilustrativo de Casasanta, contendo uma sinopse das fases metodológicas, conforme pode ser visto a seguir:

QUADRO 1 - Fases metodológicas

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	Contos e da experiência infantil
1ª Fase	Alfabeto: letra, nome e forma	Letras: som e letra	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª Fase	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª Fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª Fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª Fase	Contos ou textos	Contos ou Textos	Contos ou textos	Contos ou texto	Contos ou texto	Letras

Fonte: Casasanta (apud ARAUJO,1996, p.16)

Em suma, os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois como já dito partem da unidade menor rumo à unidade maior. Apresentam a letra, pois, com a união de letras, se tem sílabas e juntando as sílabas são compostas as palavras; por fim, ao unir as palavras formamos sentenças. Por sua vez os métodos da palavração, da sentençação ou textuais são ditos como de origem analítica, uma vez que seu ponto de partida é uma unidade com significado, para que daí seja feita a análise em unidades menores.

2.1.1 A utilização das cartilhas no processo de alfabetização dos ouvintes o que elas representaram e a concepção teórica que as orienta.

As primeiras cartilhas para alfabetização de pessoas não surdas surgiram na Europa entre os séculos XV e XVIII. Vários educadores propuseram, com o passar dos anos algumas cartilhas que foram sendo utilizadas para a alfabetização do povo. Com a Revolução Francesa, uma nova etapa surgiu, a da criação de disciplina de Alfabetização na escola, gerando uma considerável modificação nos usos das cartilhas, visto que naquele momento a educação não era mais somente destinada aos nobres, chegando a atingir parte da população.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, duas novas vertentes evoluíram o campo dos métodos para o ensino da leitura e da escrita e se alternaram na prática

pedagógica até os anos de 1980. Os alfabetizadores foram priorizando o valor sonoro das letras e das sílabas, e o nome das letras, ou seja, da soletração, avançaram para outras formas metodológicas, utilizando os métodos fônicos e silábicos (SOARES, 2016), métodos estes que foram denominados de métodos sintéticos (que vai da parte para o todo). Nos anos de 1880, no Brasil, destacou-se o método da ‘*palavração*’, introduzida pela cartilha nacional de João de Deus (1830-1896), conhecida como cartilha nacional ou arte de leitura (CAGLIARI, 1999).

Na cartilha de João de Deus, a escrita tinha foco maior que a leitura, o que reforça a ideia dos primeiros pensadores da alfabetização, que consideravam que escrevendo se aprenderia a ler (CAGLIARI, 1999). Nessa perspectiva, Mortatti (2006, p. 05) assegura que “[...] quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e à ortografia e seu ensino à cópia, a ditados e à formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”.

A perspectiva metodológica presente nas cartilhas iniciava sempre com a leitura coletiva para o individual, baseando-se nos princípios do conhecimento linguístico disponível na época. Essa perspectiva buscava, além de iniciar o ensino da leitura pela palavra, analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Existia uma rivalidade e/ou disputa entre aqueles que, por um lado, eram defensores do uso do denominado método João de Deus e, por outro lado, os que defendiam a continuidade do uso dos métodos sintéticos (MORTATTI, 2006). Tal disputa ocasiona certo abandono aos métodos sintéticos e abre novos caminhos aos métodos analíticos. Como se pode observar, essa influência é fortemente marcada no Brasil como bem expressa Soares quando diz que

[...] passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos (SOARES, 2016, p.18).

Ambas as vertentes metodológicas analíticas (palavração, sentencição e global) e sintéticas (soletração, fônico e silábico) têm por objetivo a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. É preciso ressaltar que cada um dos métodos atua com pressupostos diferentes: o sintético quer que o aluno foque na percepção auditiva, ou seja, na correspondência entre o oral e o escrito, já o analítico tem por foco a percepção visual e sua correspondência entre o escrito e o oral. Ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que apenas acolhe o conhecimento que lhe é transmitido pelo método e pelo material escrito (SOARES, 2016).

Se pensarmos no aprendizado do surdo, em relação à aquisição da língua escrita, é possível perceber que a constituição dos métodos não considera pessoas que não ouvem.

Temos, aqui, a possibilidade de inferir que ao longo da história o processo de alfabetização alijou da sua base aqueles que não se enquadravam no modelo padrão. O padrão de normalidade se faz presente na constituição de metodologias para o ensino da língua, fato esse que, de alguma forma, pode nos ajudar a entender determinadas dificuldades no ensino da língua portuguesa para a pessoa com surdez.

Partindo da abordagem dos métodos tradicionais de alfabetização, nos tópicos seguintes avançaremos evidenciando a evolução dos estudos sobre alfabetização, com a intenção de compreender o lugar do ouvinte e do surdo nesse processo.

2.2 Psicogênese da língua escrita

Para tentarmos compreender o sistema de escrita, é necessário entendermos como se dá a interação da criança, sujeito da aprendizagem, com o objeto (a escrita), além de compreendermos como essa criança vai construindo o seu conhecimento e as fases nas quais se encontra. Essas fases ou etapas do processo de alfabetização definidas pela psicogênese da língua escrita, têm como foco o conflito cognitivo vivenciado pela criança na relação com o objeto de conhecimento (RUSSO, 2012). Mas, anteriormente a esse processo, cabe citar que os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky partem da teoria de Jean Piaget, que “considera sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo à sua volta, tentando resolver as interrogações que esse mundo provoca” (RUSSO, 2012, p.31). As pesquisadoras acreditam que a criança possa ser cognoscente na medida em que busca a aprendizagem dos conceitos da escrita (RUSSO, 2012).

Sob esse aspecto, a aprendizagem pode ser vista como “um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer” (RUSSO, 2012, p.31). Criando um novo quadro teórico e conceitual, a teoria construtivista não se apresenta como um método, e sim como uma teoria cuja preocupação principal é a aprendizagem da criança. (MORTATTI, 2006). A teoria construtivista nos fez refletir sobre como a criança, por meio da interação com os textos, percebe que a escrita é o registro do som e que isso acontece de forma progressiva.

A mudança conceitual e as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, ajudaram a entender o processo e a forma que pelas quais a criança aprende a ler e a escrever. Russo (2012, p. 32) afirma que

[...] se a intervenção levar em consideração a psicogênese da língua escrita e se for a mais adequada e coerente com as necessidades cognitivas do alfabetizando, estará contribuindo positivamente para o processo, como incentivo às conquistas progressivas e cada vez mais elaboradas.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky auxiliam diversos professores a construir processos educativos com seus alunos e a adaptar as práticas pedagógicas do educador, criando situações e maneiras de as crianças progredirem e questionarem suas hipóteses. As pesquisadoras não propõem práticas pedagógicas e tampouco métodos; na verdade, a proposta é uma maneira diferenciada de ver as crianças e entender suas falhas (RUSSO, 2012).

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram grandes contribuições e novos desafios para o campo da alfabetização ao darem ênfase ao sujeito que se alfabetiza e no seu percurso cognitivo. Além disso, trouxeram para o debate o deslocamento da aquisição do código escrito para a apropriação de um sistema notacional de escrita no qual as “regras de funcionamento” (MORAIS, 2012, p.48) não estão prontas; é necessário traçar um caminho para alcançá-las.

Emília Ferreiro, ao analisar a escrita por meio das intenções e das interpretações das crianças, faz três subdivisões em períodos de construção do sistema de escrita: distingue o modo icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (variação sobre eixos qualitativo e quantitativo); e, por fim, a fonetização da escrita. Os dois primeiros períodos, segundo a pesquisadora, fazem parte do que ela denominou de nível pré-silábico da escrita. Já no terceiro período entram os níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético (PILLAR, 1996).

Em sua obra, *Reflexões Sobre Alfabetização*, Emília Ferreiro (1985) constata que, a partir dos quatro anos de idade, a criança inicia um processo de distinção entre o desenho representativo e o universo próprio da escrita. O desenho passa a representar a forma dos objetos, enquanto a escrita, os seus nomes (PILLAR, 1996).

A partir daí, a criança ouvinte inicia uma construção de hipóteses para entender o sistema de escrita, as quais possibilitaram a Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979; 1985) determinarem quatro níveis no processo de aquisição da língua escrita. Vejamos:

Nível pré-silábico

Esta etapa é caracterizada por um longo período e grandes progressos que o aprendiz fará pouco a pouco em sua maneira de interpretar a escrita como representação da fala (MORAIS, 2012). A criança ainda não descobriu que a escrita representa os sons das palavras

que são ditas. Morais (2012) nos aponta que é muito comum pedirmos que as crianças escrevam uma palavra referente a um objeto ou mesmo a um animal e elas, nessa fase, desenharem a forma do objeto ou do animal em questão. Outra característica dessa etapa é o fato de pensarem que letras e números correspondem à mesma coisa por serem tão próximos e parecidos.

Na obra *Los sistemas de escrituras em el desarrollo del niño* (1979), Emília Ferreiro relata que “no começo letras e números se confundem não somente porque têm marcas similitudes gráficas, senão porque a linha divisória fundamental que a criança trata de estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita (e os números se escrevem, tanto como as letras, e além disso aparecem impressos em contextos similares)” (PILLAR, 1996. p 59). Nesse sentido, o alfabetizando acredita e pensa que a leitura de um texto é possível quando este vem acompanhado de uma imagem, uma vez que a imagem o auxilia na interpretação das letras, embora os significantes sejam diferentes, e a criança atribua o mesmo significado a ambos. É justamente nessa etapa que a criança começa a se preocupar com o que a escrita representa.

Na tentativa de diferenciar as palavras que escrevem, as crianças formulam dois novos tipos de hipóteses, que são descritas por Ferreiro e Teberosky (1979). As hipóteses de quantidade mínima de letras, geralmente três, e a hipótese de variação, em que a criança descobre que não é possível ler uma sequência nas quais todas as letras são iguais e, ainda que para escrever diferentes palavras não se pode repetir as mesmas letras (MORAIS, 2012). Ferreira e Teberosky acrescentam que, para haver variações entre as palavras, a criança cria novas combinações alterando as posições das letras, logo acreditam estar criando novas palavras. Ainda na fase pré-silábica, a criança imagina que basta uma única letra inicial para escrever uma palavra e esta letra pode ser o suficiente para denominar um objeto ou pessoa.

Em suma, na etapa pré-silábica, Pillar (1996) afirma que não há correspondência entre escrita e pronúncia; o problema e as interrogações das crianças dizem respeito à natureza e à função da linguagem escrita, bem como à construção de diferenciações entre as escritas a fim de criarem significados distintos.

A Fase Silábica

A fase silábica corresponde ao fato de a criança relacionar o som e a representação gráfica desse som por meio de esquemas silábicos. Elas começam a perceber que as letras são, na verdade, parte da escrita e que podem corresponder a outras tantas partes da palavra oral

(PILLAR, 1996). Essa fase pode ser considerada um dos momentos de maior importância na aquisição da língua escrita, pois, segundo Emília Ferreiro (1985), a criança centra a atenção nas variações sonoras entre as palavras e regula a quantidade de letras que devem ser escritas.

Segundo Artur Morais (2012), ao se analisar as escritas silábicas das crianças, pode-se categorizá-las em duas vertentes. Na primeira vertente, silábica e sem valor sonoro, “[...] a criança tende, na maioria das palavras, usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando” (*Ibid.*, p.60). Já sobre a segunda vertente, o autor diz “[...] que além da preocupação com a regra “uma sílaba oral, uma letra” haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão” (*Ibid.*, 2012, p.60).

A Fase silábica-alfabética

Nesta etapa, a problemática em abandonar a fase silábica parece complexa, pois, agora requer um domínio maior das relações entre grafemas e fonemas. Pillar (1996) afirma que

[...] a criança constata que uma grafia para cada sílaba não é suficiente para representar as palavras, pois, escrevendo silabicamente, os outros não conseguem ler o que foi escrito. Sem abandonar totalmente a hipótese silábica, a criança começa a analisar as palavras em termos de sílabas e fonemas, descobrindo, então, que a sílaba não é mais uma unidade, mas que se compõe de partes menores (PILLAR, 1996, p. 66).

Emília Ferreiro (1982) observa que há “duas formas coexistentes de corresponder sons e grafias: a silábica e a alfabética”. A criança compensa a hipótese de quantidade mínima¹⁰ realizando uma análise das palavras foneticamente. Sendo assim, as palavras podem ser escritas com grafemas que correspondam às suas sílabas ou mesmo fonemas sem que o sujeito use ou não o valor sonoro das letras (PILLAR, 1996).

Russo (2012) descreve que nessa fase a criança combina só vogais ou somente consoantes ou faz, ainda, junção de vogais mais consoantes para realizar diferentes representações para uma mesma palavra. Segue um exemplo: “AO, GT, GA e GO” para representar a palavra GATO. Nesse exemplo, demonstra-se uma percepção maior dos fonemas, mas ainda sem conseguir organizá-los de forma alfabética (RUSSO, 2012). Justamente aqui é gerado um conflito cognitivo na criança ouvinte, pois, caso seja

¹⁰ “Período em que a criança coloca mais letras nas palavras monossílabas e dissílabas para preencher o critério de quantidade” (PILLAR, 1996, p.66).

questionada sobre a falta de alguma letra em sua escrita, como o exemplo da palavra “GATO”, a criança pode responder de variadas formas. Uma das hipóteses, conforme cita Morais (2012), é que a criança pode argumentar que não queria errar ou simplesmente dizer que já iria completar o escrito acrescentando outras letras para compor a palavra. Podemos dizer que as crianças, quando atingem a fase silábica alfabética, já estão quase em sua totalidade livres daquilo que julgamos ser o gerador do analfabetismo. Essa fase é tida também como a fase de transição.

A fase alfabética

Esta fase final do processo é marcada pela apropriação da escrita alfabética, pois, na maioria dos casos, as crianças atribuem uma letra a cada fonema. A criança estabelece uma relação entre grafema e fonema, e essa relação pode ser feita com ou sem predomínio do valor sonoro das letras, pois o aprendiz busca atribuir a um determinado fonema qualquer grafia, já que se concentra apenas em uma correspondência sonora. Outra hipótese que pode ocorrer é a criança corresponder um grafema a cada fonema com falhas no uso do valor sonoro contido nas letras (PILLAR, 1996).

No contexto apresentado, Morais (2012) argumenta que a criança pensa que a lógica de que cada letra deveria possuir ou equivaler a um som apenas e que cada som deveria ser escrito por somente uma letra. Assim, o aprendiz tende a pensar que basta colocar um som para cada letra e que seus problemas de escrita já estarão resolvidos. (MORAIS, 2012). De forma alguma, podemos acreditar que, ao atingir a fase alfabética de escrita, a criança esteja alfabetizada, pois a passagem de uma condição para a seguinte tem como resultado levar as crianças ao entendimento das convenções som-grafia.

Morais (2012) argumenta ainda que

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral (no ato de ler) (MORAIS, 2012, p. 66).

Assim, se consideramos que a criança recém-alfabetizada ainda não dispõe de léxico de imagens de palavras escritas, temos que inicialmente considerar que a tradução do escrito em oral e vice-versa vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras, sem que com isso neguemos o uso de reconhecimento mais global (MORAIS, 2012).

Por fim, a teoria da Psicogênese da escrita, desde o início, evidenciou que as oportunidades de vivenciar as práticas de leitura e escrita influenciam o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever e que, para esses processos, não existe uma “prontidão” para a alfabetização.

Ao pensarmos nos alunos surdos considerando as etapas descritas por Ferreiro e Teberosky, temos um conflito para o ensino, pois, a relação que é realizada pela criança ouvinte ao relacionar o som e a grafia não acontece com as crianças surdas. Daí podemos inferir que, para os surdos, as relações sonoras, devem ser substituídas por visuais como afirma Quadros (1997), visto que são línguas com modalidades distintas, uma oral-auditiva e outra visual-espacial. Mas é comum vermos alfabetizadores de crianças surdas buscarem nos estudos de Ferreiro e Teberosky respostas e considerações sobre o aprendizado de seus alunos surdos. Quadros (1997) diz que, quando comparados os dois processos, fica ainda uma imensa lacuna, o que ela denomina de “buraco negro” (*Ibid.*, p.74), pois, para os ouvintes, as autoras Ferreiro e Teberosky estabeleceram uma relação de significação entre o que está escrito e, aquilo que foi dito ou ouvido.

2.3 Consciência Fonológica

No final do século XX, a partir da década de 1970, surgiram publicações e estudos que relacionam consciência fonológica e alfabetização, no que nos diz respeito à aquisição do sistema de escrita alfabética. Sobre isso, Soares (2016, p. 166) diz:

[...] para compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons que compõem essas cadeias sonoras, é necessário, (...) que dissociem significante e significado, isto é, que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de certa forma repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes; em seguida, tornando-se sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas, fonemas.

É justamente a partir dessa capacidade de focalizar os sons das palavras, diferenciando seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem que podemos caracterizar a consciência fonológica. Estudos realizados ao longo das últimas quatro décadas demonstram a existência de certo consenso sobre consciência fonológica, a qual, segundo Artur Morais (2012, p.84), consiste em “[...] um grande conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”.

O conceito de consciência fonológica acima descrito parece tratar esse tipo de habilidade como simplesmente uma consequência da alfabetização e não como um requisito para que o aluno tenha condições de desenvolver hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita. Ferreiro e seus colaboradores (1985) tendem a tratar a escrita alfabética como um sistema notacional e, de certa forma, tendem a desconsiderar a função da consciência fonológica no processo de compreensão do sistema de escrita. Existem ainda outros pesquisadores que insistem em limitar o termo a um só nível, tornando a consciência fonológica como um sinônimo de consciência fonêmica. Lembrando que, quando o foco se trata do processo de alfabetização, é de suma importância distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica segundo o segmento da fala, considerando que cada um desses níveis contribui para o processo de forma diferenciada e em diversas etapas do desenvolvimento (SOARES, 2016).

2.3.1 Consciência fonológica e aprendizado da Língua escrita: suas relações com os alunos ouvintes

Pesquisas realizadas por MORAIS e LIMA (1989), MORAIS (2004 e 2010), MORAIS e LEITE (2006 e 2011), evidenciam algumas hipóteses que nos permitem avançar em relação ao aprendizado da língua escrita com base na teoria da consciência fonológica. Esses estudos com crianças falantes da língua portuguesa em processo de alfabetização deixam claro que os alunos precisam ser capazes de analisar as quantidades de sílabas orais das palavras agregando um símbolo para cada sílaba oral. As diferentes pesquisas apontam para a dificuldade das crianças em deixar de pensar nas características físicas dos objetos, de modo a focar nas partes sonoras das palavras que os nomeiam.

Outro aspecto importante do processo está relacionado com a capacidade de identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema inicial, além, claro, da identificação de palavras que rimem ou produzam um som semelhante entre os segmentos de palavras (MORAIS, 2012). Sobre isso, Soares (2016) diz que existe uma hierarquização no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo a hierarquia da estrutura da palavra. Ela continua dizendo que

[...] embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela a consciência sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas (SOARES, 2016, p. 170).

A reflexão sobre a criança surda, nessa perspectiva teórica, nos leva a perceber que o processo com alfabetizados surdos seria diferente, uma vez que, sem o estímulo auditivo, a relação da escrita com a fala e o processo de compreensão e aquisição da escrita alfabética seriam comprometidos. É preciso pensar também sobre outro viés: as práticas para esse tipo de ensino demandado pelos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

2.4 O que significa pensar alfabetização dos surdos em um contexto de métodos tradicionais, psicogênese e consciência fonológica?

Para iniciar a discussão, é preciso salientar que o sujeito surdo está inserido no processo do ensino do sistema de escrita sob a ótica da alfabetização, na qual os métodos tradicionais, a psicogênese e a consciência fonológica são teorias pensadas para ouvintes. Como pensamos ou analisamos os alunos surdos nesse lugar? Diversos pesquisadores da área da surdez, como Quadros (2000), Perreira (2009), Lodi (2005), Lacerda (2016), entre outros, afirmam que a alfabetização dos alunos surdos deve partir dos benefícios trazidos pelo ensino da língua de sinais, pois se acredita que o ensino por meio da libras desempenha um papel importante. Além disso, entende-se que é “[...] através dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita” (PERREIRA, 2009, p. 49). No entanto, numa visão geral, muitos surdos são ensinados apenas a identificar letras e sílabas, a decodificar a escrita, sem ser dada muita importância aos usos sociais da escrita.

É evidente que o ensino dos surdos está baseado nos processos ouvintistas, o que gera uma defasagem muito grande quando comparado ensino ao dos ouvintes. Motivos para essa defasagem não faltam, como afirma Lacerda (2016), que diz aos surdos

[...] Falta um território linguístico compartilhado que os apresente aos aspectos do mundo letrado, como contar histórias, ler para eles, chamar a sua atenção para a escrita na mídia, responder curiosidade infantil (LACERDA, 2016, p.172).

A falta da comunicação da língua oral e a permanência em um território linguístico constituído por pares falantes de língua de sinais, dos quais os alunos surdos são privados, geralmente se transformam em pré-requisitos no desenvolvimento do sistema de escrita, quando ingressam no ensino fundamental (LACERDA, 2016). Nessa perspectiva, é importante entender que as crianças surdas precisam dominar tanto aspectos do conhecimento da língua de sinais quanto da língua portuguesa, a fim de que possam explorar toda a sua

capacidade criativa a ser expressa por meio de amadurecimento das capacidades lógicas e cognitivas durante seu desenvolvimento escolar (QUADROS, 1997).

Nesse sentido, os processos de alfabetização com base na descoberta da língua e nas relações estabelecidas por meio da língua vão se delineando. O que não pode acontecer são práticas descontextualizadas das habilidades auditivas, ensino de palavras isoladas, memorizações, entre outras estratégias equivocadas do ensino do sistema escrito, resultando mais uma vez em desvantagem aos alunos surdos em relação aos ouvintes.

Acredita-se que para melhorar o quadro de insucesso dos surdos submetidos ao ensino do sistema língua escrita deva-se trabalhar a escrita a partir das práticas sociais, em contextos e com objetivos específicos, ou seja, adotar práticas de letramento¹¹ pois, “[...] uma prática vinculada ao sentido e interação dialógica traz algumas ponderações sobre a aprendizagem do português para os alunos surdos, já que logo de início eles encontram barreiras para compartilhar uma língua comum” (FORMAGIO e LACERDA, 2016, p. 172).

Pensando nas barreiras que os surdos encontram na construção e no aprendizado da língua escrita, trataremos a seguir sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) e discutiremos como se relacionam o ensino e a construção de práticas pedagógicas no processo de ensino do sistema de escrita alfabética para aluno surdo.

2.4.1 O Ensino de português como segunda língua

O ensino de português escrito para os alunos surdos tem sido uma preocupação recorrente dos pesquisadores e dos educadores de surdos ao longo dos anos. Pereira (2014) considera que os surdos, diferentemente dos alunos ouvintes, chegam à escola com fragmentos da língua portuguesa, pois as dificuldades de acesso à língua falada ou a familiaridade com a língua portuguesa resultam em surdos que não entendem o que leem e, conseqüentemente, apresentam dificuldades no processo da língua escrita. Essas dificuldades, por serem tão semelhantes entre os alunos surdos, são muitas das vezes atribuídas à surdez e não às práticas ou aos métodos de ensino sobre leitura e escrita.

Como tecemos e discutimos no capítulo 1, sobre a Educação de Surdos, cabe ressaltar que, por quase um século, os alunos surdos foram obrigados a se comunicar exclusivamente por meio da língua portuguesa na modalidade oral. Isso porque, eles eram impedidos de

¹¹ Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004).

produzirem sinais, uma vez que a crença da época entendia que, caso os surdos viessem a comunicar-se por meio da língua de sinais, o seu uso prejudicaria o desenvolvimento da fala. Cabia ao professor conduzir os alunos surdos ao aprendizado do português, expondo-os a palavras e, posteriormente, à sua utilização em estruturas frasais. Isso se daria inicialmente com frases curtas, aumentando-se a complexidade à medida que os alunos fossem memorizando atividades como cópias, ditados, exercícios de repetição, entre outros. Já em relação aos trabalhos com textos, eram passados a partir de textos curtos, com vocabulário e estruturas adaptados pelo professor. (PEREIRA, 2015).

Com o passar dos anos, a preocupação no trabalho com ênfase nas palavras resultou na tendência de os alunos surdos se aterem a cada palavra individualmente, percebendo apenas o seu sentido literal. Isso os limita em uma compreensão mais ampliada dos textos acarretando dificuldades e desinteresse pela leitura (PEREIRA, 2015). A autora afirma que os educadores de surdos, antes mesmo de verificarem o que seus alunos compreenderam, solicitam de imediato que os alunos surdos ao identificarem palavras desconhecidas, sublinhem, recorram ao dicionário para buscar o seu significado e, posteriormente, escrevam frases com as palavras pesquisadas (PEREIRA, 2011a).

Pesquisas como as de LODI (2004), FERNANDES (2006) KARNOPP e PEREIRA (2012) demonstram resultados insatisfatórios em relação ao ensino de segunda língua para alunos surdos, pois as dificuldades sobre o ensino da L2 é proveniente de uma educação que não atende às demandas linguísticas dos surdos, por não serem pautadas na língua de sinais. A proposta bilíngue defende o uso das línguas (português e libras) na educação dos surdos, sendo a língua de sinais a primeira e a língua majoritária (língua portuguesa) a segunda assim como garante nossa legislação (BRASIL, 2002; 2005).

O Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, definiu em seu o artigo 13 o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

A necessidade de as crianças surdas terem conhecimento de mundo para se relacionarem em diferentes contextos, para organizar informações e interagir socialmente por exemplo, demonstra a importância do ensino de português como segunda língua (L2). Quadros (1997) afirma que o professor de L2 deve ser um mediador para fazer com que o aluno surdo perceba a importância de usar sua L2 nos processos sociais. Mas, para que essa mediação aconteça, é necessária uma comunicação clara pela língua de sinais, a fim de não comprometer o processo. A autora menciona a importância de surdos terem contato com escritos surdos desde a educação infantil. No entanto, ela afirma que

[...] o ensino da língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes. Os resultados desse tipo de ensino, indiscutivelmente, são considerados um fracasso: constata-se que a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua “ensinada” oralmente e graficamente durante todo o período em que a criança fica dentro da escola. (...) A língua portuguesa é a L1 de crianças ouvintes brasileiras e, necessariamente, deverá ser ensinada de forma diferente para crianças surdas que a adquirirão como L2. Além do fato de a língua portuguesa não ser a L1 do surdo, há a questão da diferença na modalidade das línguas (QUADROS, 1997, p. 111).

Embora a língua de sinais e a língua portuguesa não compartilhem a mesma modalidade, pois uma é visuo-espacial e outra oral-auditiva, tanto surdos quanto ouvintes por meio da interação colaborativa de línguas, podem se utilizar de diferentes estratégias de apoio na mediação da aprendizagem da língua de um ou outro (FIGUEREDO; OLIVEIRA 2017).

Pesquisas de Karnopp e Pereira (2012) sobre o ensino de português para alunos surdos argumentam que tal ensino precisa se desenvolver a partir da construção do conhecimento em língua de sinais, de maneira significativa, buscando na língua portuguesa a significação do português, para, logo em seguida, avançar para aprendizagem formal da língua. As autoras acreditam que os alunos expostos à nova língua criam hipóteses em relação à gramática da língua portuguesa (KARNOPP; PEREIRA, 2012). Com base em diversas pesquisas, Fernandes (2006) afirma:

A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas, recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente aquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes (FERNANDES, 2006, p. 132-133).

É justamente nessa prática que o ensino de L2 precisa ser repensando e, como já citado, não baseado na relação fonema-grafema, som-palavra, tendo em vista que isso faz com que tenhamos alunos copistas e sem autonomia na leitura e escrita. É consenso entre os pesquisadores que o ensino de L2 deve passar pela aquisição do letramento como um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita de acordo com os mais diferentes contextos. Para que isso se torne possível é necessário que o processo passe antes pela vivência na língua de sinais para que o aprendizado da língua portuguesa escrita aconteça.

Infere-se, portanto, que há a necessidade de se promover ambientes que propiciem diálogos em língua de sinais para a construção de conhecimento. Ana Guarinello (2007), em seus estudos, aponta que um adulto bilíngue como mediador pode vir a trazer contribuições favoráveis para o processo de aquisição da língua portuguesa:

As atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada (GUARINELLO, 2006, p.365).

Os autores Lacerda, Almeida e Santos (2015) acreditam que o mediador pode criar o que eles denominam de “processo de coletivo de retextualização” (p.38), cuja finalidade é adequar o texto produzido às normas formais sem muitas interferências na produção feita pelo aluno. A construção de sentidos textuais será resultado da interação entre o produtor e o leitor e, conseqüentemente a coesão e a coerência serão construídas conjuntamente. Guarinello (2007) acredita que o domínio da língua portuguesa escrita acontecerá por meio do seu uso constante, sendo que surdos ou ouvintes precisam acessar os diferentes tipos e formas textuais escritos. Enfatiza, ainda, que o trabalho com a escrita deve partir do ponto que esses indivíduos já possuem, sendo que a língua de sinais, será a base linguística para o aprendizado de qualquer língua.

2.5 A nova política de alfabetização e o método fônico na educação de surdos no Brasil: mantendo a exclusão?

A Política Nacional de Alfabetização, instituída no Brasil por meio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019, define, nos Estados da federação e no Distrito Federal, ações para minimizar as taxas de analfabetismo no país, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil. Com isso, o Ministério da Educação trouxe à tona a discussão da alfabetização novamente e a adoção do método fônico como diretriz para as escolas brasileiras. Cientes que já discutimos nos tópicos acima aspectos sobre método, é importante fazermos memória da conceituação do método na perspectiva dos não surdos para que consigamos problematizar o que isso implica na educação de surdos no Brasil na atualidade.

O método fônico surge como uma reação ao método da soletração, sendo difundido na França, na Alemanha e na Itália por Vallange, Enrique Stephani e Montessori, respectivamente. O método tem como princípio o aprendizado da criança por meio de uma relação direta com o som da fala e a escrita, ou seja, o valor sonoro das letras é ponto de partida do aprendizado. Vale ressaltar que o método fônico faz parte dos métodos sintéticos, compostos pelos métodos da soletração, o fônico e o silábico, conforme citados nos tópicos acima, sendo conhecidos como aqueles que partem de unidades menores da língua para, aos

poucos alcançar as maiores. Antes de avançarmos na discussão sobre as implicações para os aprendizes surdos, é importante frisar que o debate sobre este processo está polarizado entre os adeptos do construtivismo¹² e aqueles que defendem o método fônico, os quais alegam que o método fônico seria mais eficaz e de mais rápido retorno para questões emergentes sobre o analfabetismo no Brasil. Os defensores do construtivismo, todavia, alegam que são necessárias pesquisas mais sólidas capazes de diagnosticar os problemas e apontar soluções para o futuro do nosso processo de alfabetização no Brasil.

Após retomarmos aspectos sobre o método fônico, a partir daqui teceremos algumas considerações sobre a implementação de uma proposta de método fônico na alfabetização de surdos, debatida durante o Fórum de Políticas Públicas para pessoas surdas e com deficiência auditiva, promovido pelo MEC e pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, ocorrido em setembro de 2019. A proposta do método fônico foi aceita pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), que possuía duas diretorias voltadas para a educação especial, a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência e a Diretoria de Política de Educação Bilíngue Surdos. Fernando Capovilla, pesquisador do campo da alfabetização da educação de surdos, está entre os que buscam a implantação da proposta. As pesquisas de Fernando Capovilla (2000; 2002; 2006; 2007; 2008) já vinham discutindo questões sobre a alfabetização por meio da metodologia fônica para pessoas surdas. Em diversas obras, o pesquisador levanta questões sobre essa possibilidade.

Em contraposição, pesquisadores surdos e não surdos presentes em grupos e associações que objetivam acompanhar o que ocorre no campo da educação de surdos, e buscam ampliar as discussões sobre o tema repudiaram a implementação da proposta. Para o Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES) e para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), a retomada desse modelo e do método viola os direitos de acessibilidade dos alunos surdos a uma educação bilíngue. Em nota, a ANPOLL afirma que “tal proposta não garante o acesso à leitura e à escrita com a base visual necessária às pessoas surdas, exatamente porque essas pessoas não têm a audição que as permita acessar essa via sensorial de informação” (ANPOLL, 2019).

¹² O pensamento construtivista não se apresenta como um método novo, mas segundo Mortatti (2006), apresenta-se como uma “revolução conceitual” que demanda variados aspectos, entre eles abandono das teorias e práticas tradicionais. Sendo o construtivismo o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. (MORTATTI,2006)

O método fônico proposto por Capovilla tem como principal pilar o uso da consciência fonêmica para estabelecer as relações entre fala e escrita. É importante destacar que a consciência fonêmica para surdos não tem base nos sons da fala, mas sim nas características contidas na língua de sinais, o que impossibilita, no caso dos surdos, a relação natural entre fala e escrita. Nessa perspectiva, é a língua de sinais que embasa o desenvolvimento da alfabetização para aprendizes surdos, como demonstrado em pesquisa a qual revelou que os níveis de consciência fonêmicas na língua de sinais (forma dos sinais, ou seja, configuração de mão, locação, movimento, marcação não manuais) auxiliam positivamente no aprendizado das línguas. Tal perspectiva demonstra que, por meio da língua de sinais, há um desenvolvimento da leitura e da escrita da língua portuguesa no caso dos surdos (GESUELI, 1998).

Os pesquisadores participantes da ANPOLL insistem em sustentar que as práticas sociais fundamentam a alfabetização de crianças surdas e que o processo acontece simultaneamente com a aquisição da linguagem, tendo como base principal suas experiências sociais para a compreensão das funções e dos usos da linguagem. Para que o aprendizado do português ocorra, é necessária, anteriormente, a aquisição da língua de sinais brasileira, pois é ela que representa um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do português aos surdos (QUADROS; SCHMIEDT; 2006). Souza (2015) diz que a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda, mas um processo paralelo na aquisição e no aprendizado em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais.

2.6 Sintetizando

Procuramos, nesse capítulo, abordar generalizações sobre a alfabetização na perspectiva dos alunos não surdos. Como foi visto no capítulo anterior o caminho percorrido foi à luz da educação de pessoas surdas. Aqui, a discussão partiu da reflexão sobre as metodologias utilizadas para o ensino do sistema da língua escrita para ouvintes, o que deixa os surdos à margem, uma vez que as práticas para a alfabetização são focadas na relação letra/som.

O processo histórico da alfabetização e dos métodos, como visto, é permeado de tensões desde o início do século XV e XVI com o surgimento das primeiras cartilhas, cujo pensamento antigo era que escrevendo se aprenderia a ler. Foi possível, ainda, compreendermos a Psicogênese da língua escrita e as fases de alfabetização contidas no

processo de alfabetização das crianças, a partir de estudos sobre a consciência fonológica, no qual discutimos sob a perspectiva inicialmente dos ouvintes e posteriormente dos surdos, relacionando a consciência fonológica ao objeto dessa pesquisa. E, por fim, apresentamos rapidamente algumas questões do novo plano de alfabetização recentemente lançado por decreto presidencial a fim de minimizar a taxa de analfabetismo no país.

CAPÍTULO III MÉTODO

3.1 Modelo de Investigação

A pesquisa qualitativa surgiu na Alemanha no século XIX e, em decorrência dos estudos das ciências sociais, busca analisar os fenômenos humanos. Ao estudioso desse tipo de pesquisa cabe interpretar/entender a ação humana, e não somente descrever comportamentos (GOLDENBERG, 2004). Na abordagem qualitativa, não há padrões formais tampouco conclusões definitivas. A dúvida é inerente à sua epistemologia. A pesquisa qualitativa possui algumas técnicas, como: entrevistas em grupo ou individual, análise de documentos e observação participante (GOLDENBERG, 2004).

Podemos dizer que a pesquisa qualitativa privilegia o entendimento da verdade como relativa e subjetiva e o entendimento da realidade como socialmente construída, compreendendo o homem como sujeito e ator dessa construção, e resultado da interação (SANTOS FILHO e GAMBOA, 1995).

Para responder ao objetivo da presente pesquisa, foram utilizadas, como instrumentos de coleta de dados a observação de práticas docentes e a entrevista semiestruturada. Para tanto, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta nos anexos A e B. A observação visou a identificar as práticas pedagógicas utilizadas no trabalho com alunos surdos no processo de alfabetização e a entrevista teve como objetivo, conhecer as percepções das práticas utilizadas pela professora e suas bases teóricas no ensino do sistema de escrita alfabética para alunos surdos. A escolha da entrevista semiestruturada como instrumento deve-se ao fato de ela possibilitar ao entrevistado flexibilidade para abordar os temas propostos. Segundo Lüdke e André (1984, p. 34), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Outro ponto importante destacado pelas autoras é que esse instrumento permite reparações, adaptações e explicações sobre as informações almejadas de forma eficaz.

Salientamos, ainda, que a entrevista semiestruturada teve como princípio a elaboração de um roteiro (ANEXO C), que orientou as perguntas realizadas pelo entrevistador. Para Manzini (1990), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor ainda afirma que esse tipo de

entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990).

3.2 Contexto da pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, optei em realizá-la na cidade de Belo Horizonte, pelo fato de a cidade conter escolas regulares que atendem um quantitativo maior de alunos surdos em função de a prefeitura possuir escolas regulares para atendimento a esse público. O processo de escolha da escola será mais bem descrito abaixo. A cidade de Belo Horizonte possui em sua rede municipal algumas escolas com classes específicas para o público surdo, por meio do Programa de Apoio e Inclusão, cujo objetivo é apresentar a política de inclusão de crianças com deficiência, tendo como eixo norteador a inclusão na perspectiva do acolhimento à diferença e do direito de todos à educação. Embora esse tipo de trabalho seja característico de classes especiais e não de uma escola inclusiva, a escolha se deu por entender que seria importante analisar como as salas têm funcionado, as propostas pedagógicas e as práticas de professores no trabalho com alunos surdos em classe especial dentro da escola regular.

Vale ressaltar, também, que não é objetivo de investigação dessa pesquisa a classe especial em escola regular. O objeto investigado é outro e nos mantivemos fiéis a ele. A escola atende a alunos do Ensino Fundamental I e II, em dois turnos, sendo que o turno pesquisado foi o matutino, no qual que se desenvolvem os trabalhos nas salas de alunos surdos. Essas turmas especiais têm em média 6 a 12 alunos surdos por classe o que justifica a escolha em pesquisar a rede municipal belo-horizontina.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada na região norte da capital mineira e escola polo da região na educação de surdos no município. A instituição historicamente, vem atendendo ao público surdo desde início do ano 2000, com a criação dessas turmas. Percebe-se que a partir do momento em que a escola abre espaço para a inclusão de alunos surdos a procura por vaga aumenta.

A escola possui três salas de aula com alunos surdos, sendo: Sala 1 – alunos de 4º e 5º anos; sala 2 – alunos de 6º, 7º e 8º anos e sala 3 – alunos de 9º ano. Apenas a turma de 9º ano, sala 3, conta com uma monitora que acompanha um aluno surdo e com paralisia cerebral. O número de alunos em sala são, respectivamente: cinco; oito e doze. Além disso, cada sala possui um profissional da tradução e interpretação Língua Portuguesa – Libras.

A escola possui uma estrutura física de dois blocos e um anexo com mais cinco salas, localizado na parte próxima à quadra de esportes, onde se encontram as três salas de alunos

surdos. As salas comportam bem a demanda dos alunos, são claras e com detalhes decorativos nas portas. Possui sala de professores, biblioteca, cantina, quadra de esportes, sala de xerox, sala para a coordenação pedagógica, banheiros e escadas para acesso ao segundo pavimento dos blocos. A escola, ainda, possui acessibilidade para os alunos com deficiência com rampas e adaptações para usuários de cadeira de rodas.

A instituição possui em seu quadro de funcionários uma diretora e duas vice-diretoras, sendo que uma delas fica responsável pela Educação Infantil – EMEI. É importante ressaltar que a diretora é a mesma, tanto para a escola pesquisada, quanto para a EMEI. O quadro de profissionais conta ainda com professores, bibliotecários, três coordenadoras pedagógicas por turno e funcionários responsáveis pelo xerox, secretaria, cantina e faxina. Além disso, na escola, funciona o Programa Escola Integrada da Rede Municipal de BH, recebendo oficinas que trabalham no contra-turno com os alunos participantes do programa.

A receptividade da escola aconteceu de forma amena desde o início. A direção acolheu a solicitação e foi receptiva desde o primeiro contato. A professora, a pedido da direção da escola, acolheu o pesquisador e solicitou explicações sobre a pesquisa. Conversamos e esclarecemos como seria realizada a pesquisa naquela escola e como seriam os procedimentos da coleta de dados. Lembro ainda que, ao realizar as observações, transitava com tranquilidade em todos os espaços da escola e demais espaços em que a professora atuava.

3.3 O percurso da coleta de dados

O processo de investigação foi iniciado no mês de agosto de 2018. O primeiro passo foi entrar em contato com a escola para verificar a disponibilidade e a aceitação no que se refere à proposta da pesquisa. Por meio de contato telefônico, foi agendada uma visita para expor e apresentar à direção da escola a proposta de estudo naquele espaço. Foi apresentado ao corpo diretor da instituição a temática, bem como os objetivos do estudo investigativo e explicado que, caso concordassem, seria assinado o documento TCLE, autorizando o desenvolvimento da pesquisa. Aceita a proposta pela escola, o segundo passo foi explicar os objetivos da pesquisa para a coordenação pedagógica e, logo em seguida, para a professora participante da pesquisa. A escola também concedeu um momento para que eu explicasse aos alunos surdos que a pesquisa envolveria as práticas pedagógicas da professora regente de língua portuguesa e que em momento algum eles (alunos) seriam questionados pelo pesquisador.

Para a realização do estudo foi necessário desenvolver um processo sistemático de observação como terceiro passo. A observação aconteceu no segundo semestre de 2018, entre os meses de outubro e dezembro, a partir de visitas realizadas duas vezes por semana (às segundas e às quintas-feiras), totalizando em média 90 horas de observação. Abaixo, descreveremos, de maneira minuciosa o processo de entrada no campo de pesquisa e a coleta dos dados.

3.4 Caracterização da participante da pesquisa

A seguir será apresentada a caracterização da participante da pesquisa. Ressaltamos que o nome utilizado é fictício como forma de preservar a identidade da professora e seguir os trâmites éticos da pesquisa.

3.4.1 Professora

Considerando a especificidade desta pesquisa, foi acompanhada e entrevistada apenas uma pessoa, no caso, a professora que leciona a disciplina de língua portuguesa (LP) nas três turmas observadas. Por se tratar de apenas uma professora regente de LP nas turmas de alunos surdos, optamos em focar nessa professora, visto que o objetivo primário se centrava na análise das práticas pedagógicas para o processo de ensino do sistema de escrita alfabética para o aluno surdo. Cabe aqui lembrar que a participante da pesquisa atua em sala de aula com a presença de um profissional da tradução-interpretação de língua portuguesa/libras e não é proficiente em língua de sinais. Nas conversas com seus alunos, a professora utiliza o tradutor-intérprete ou se dirige diretamente ao aluno utilizando alguma sinalização que conhece e contando com o auxílio do aluno no entendimento dos classificadores ou dos gestos que produz.

A professora se formou em Normal Superior pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Sua carreira como professora iniciou-se há vinte cinco anos, passando pela rede estadual e, posteriormente, pela municipal. Ao longo de sua carreira no magistério, foi se aperfeiçoando e realizando cursos para formação. Fez curso em Magistério Especial ofertado pelo Estado de Minas Gerais no Instituto São Rafael; Curso em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); estudou sobre Africanidade e

literaturas africanas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e realizou outro curso na área de Ciências pela mesma instituição.

O trabalho específico com alunos surdos se deu entre os anos de 1995 e 1996, em escola da rede estadual em Belo Horizonte, período em que atuava na perspectiva de escola especial. Nessa época, atuava junto à turma de jovens e adultos, sendo que o trabalho com crianças também acontecia em menor número. É importante ressaltar que, na escola municipal pesquisada a professora desenvolve o trabalho com alunos surdos a mais de dez anos.

3.4.2 *Alunos Surdos*

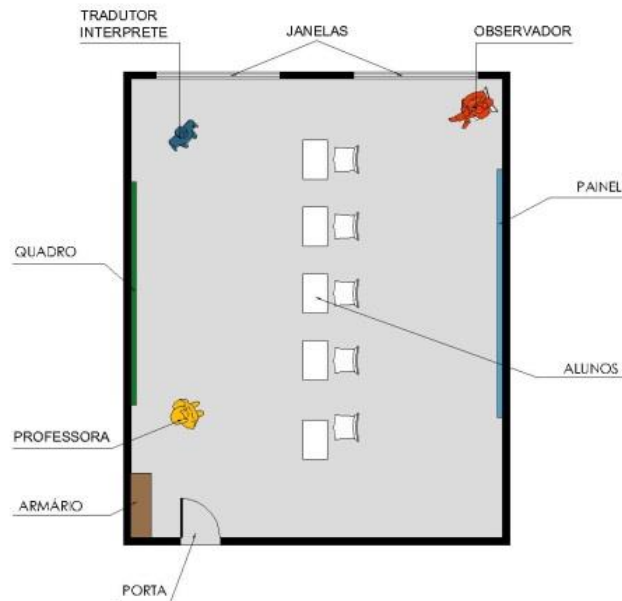
Os alunos das três turmas são surdos, com faixa etária entre 8 e 16 anos. Na turma de 9º ano, há um aluno que apresenta paralisia cerebral, além da surdez. Como já relatado ele frequenta as aulas acompanhado de uma monitora oferecida pela escola. Os alunos são crianças vindas de várias regiões da capital mineira. Em conversa percebi que alguns vieram para a escola pelo fato de a instituição ser polo naquela região e outros por terem colegas ou vizinhos que já estudaram na escola, outros, ainda, por terem sido convidados a estarem na escola por colegas que ainda estudam lá. Ressalto que todos os alunos se comunicam por meio da libras. Apenas um aluno relatou a presença de tradutores-intérpretes na escola.

3.5 **Observação**

A partir da aceitação da professora e do respaldo da direção da escola, ficou definido que inicialmente seria realizado um acompanhamento de sua rotina de trabalho nas turmas de 4º e 5º anos. Entretanto, após uma conversa, optou-se por realizar o acompanhamento do trabalho realizado nas três classes nas quais a professora leciona, pois, segundo ela, todas as turmas passam pela mesma dificuldade em relação à escrita. Nessa conversa também foram definidos os dias em que seriam realizadas as observações. A opção foi por acompanhar as turmas nas segundas e quintas-feiras, visto que nestes dois dias a docente teria aulas nas três turmas com alunos surdos.

Na maioria dos dias a turma se organizava em grande parte do tempo, conforme representado pelas figuras abaixo. A turma de 4º e 5º anos possuía menos alunos que as demais e, portanto, a organização da sala de aula se dava em apenas uma fileira, ficando todos de frente para professora e para o tradutor-intérprete, conforme ilustração a seguir:

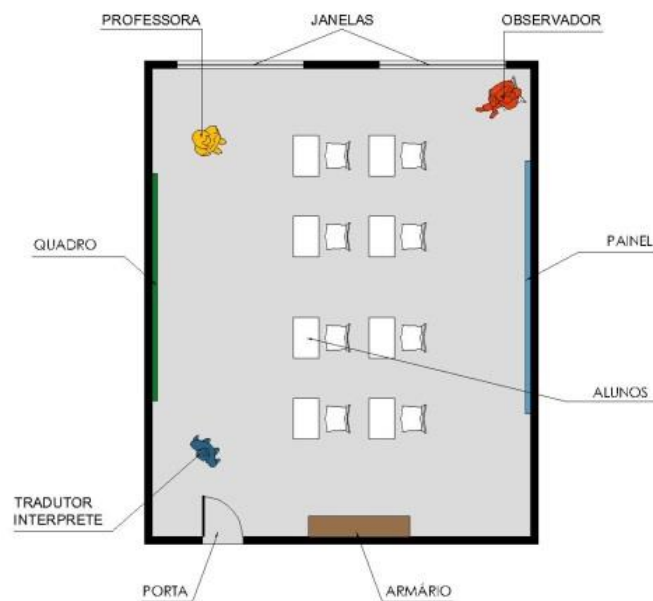
Figura 1: Sala de aula dos 4º e 5º anos.



Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez a turma de 6º, 7º e 8º anos era organizada em duas fileiras, ficando quatro alunos na frente e os demais formando uma segunda fileira atrás, conforme demonstrado na figura 2. Todos, entretanto, tinham acesso e visualização da professora e do tradutor intérprete.

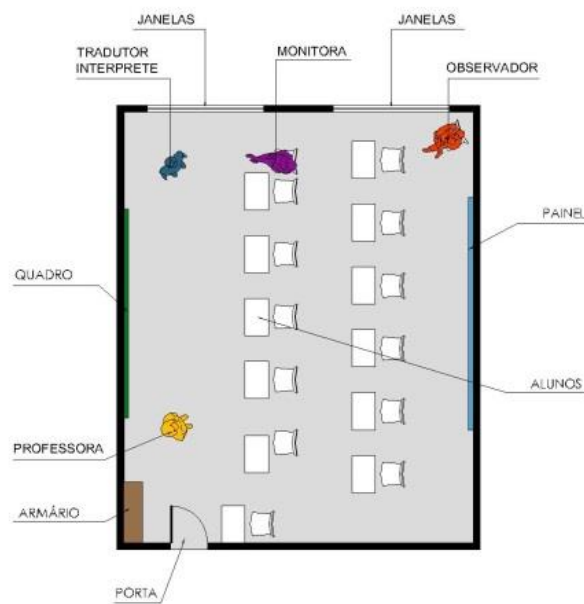
Figura 2: Sala de aula dos 6º, 7º e 8º anos.



Fonte: Elaboração própria.

A turma do 9º ano continha um número maior de alunos e também era organizada em duas fileiras, conforme representa a figura 3.

Figura 3: Sala de aula do 9º ano.



Fonte: Elaboração própria

Conforme mencionado a turma de 4º e 5º anos é organizada em uma única fileira, com cinco alunos, no máximo; já nas outras duas turmas, os alunos estão dispostos em fileiras. A posição de observação era sempre a mesma em todas as aulas e salas observadas. Ao questionar a professora sobre a disposição das carteiras, foi relatado que a forma na qual se encontram facilita a visualização da professora e do tradutor-intérprete, sendo que permanecem assim por toda a semana e durante todas as aulas, com exceção de algumas aulas de Artes. Durante o processo de observação foi utilizado um roteiro (ANEXO E) estabelecido para o acompanhamento das aulas e realização das anotações das práticas de ensino utilizadas pela professora. Em certos momentos, o pesquisador participava de algumas atividades, em resposta a convite feito pela professora ou respondendo a questionamentos de alguns alunos. Como pesquisador, ainda, em certos momentos de atividades, era procurado pela professora para conversas a respeito da alfabetização dos seus alunos, momento em que a professora, por vezes, apontava se um determinado aluno conseguiria responder à atividade ou não.

Durante o período de observação, o pesquisador procurava sempre conversar com a professora sobre o processo de aquisição da língua escrita pelos alunos surdos. Nessas conversas, ela sempre relatava suas dificuldades e seus problemas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e as formas com as quais, por anos, vinha trabalhando na tentativa de ajudá-las a sanar esse *déficit*, entre outros assuntos. Havia momentos de conversas com professores de outras disciplinas, que, por vezes, também queriam entender sobre a vivência do pesquisador e/ou sobre a pesquisa. Sobre o roteiro de observação procuramos nos atentar para as seguintes questões descritas abaixo.

Seguindo o roteiro estabelecido, passou-se à realização de anotações sobre como a participante da pesquisa iniciava suas aulas, qual era o conteúdo programático para aquela aula, quais materiais seriam utilizado e, por fim, quais eram as estratégias de ensino. Durante todos os dias observados, foram feitas anotações para que, no decorrer da pesquisa, o pesquisador pudesse voltar ao material para buscar possíveis respostas ao objetivo deste estudo.

3.6 Percurso da análise dos dados

Por meio das observações e da entrevista, buscamos compreender o dia a dia da professora pesquisada, bem como analisar as práticas pedagógicas por ela utilizadas e as atividades pensadas para o trabalho com os alunos surdos. Buscamos também identificar quais são as bases teóricas e os métodos utilizados pela professora.

A análise aqui proposta considera que as falas coletadas por meio da entrevista apresentam um significado importante para a compreensão do fenômeno estudado. Assim, na observação de algumas falas da entrevista da professora selecionada, é perceptível o que pensa a docente sobre a alfabetização de surdos. Embora a entrevista tivesse o objetivo de evidenciar as percepções e crenças da professora sobre o ensino de LP para alunos surdos para a partir disso, compreendermos de uma melhor forma o objeto de pesquisa, as respostas às questões da entrevista, em grande parte, foram evasivas, o que dificultou a análise desses dados. Contudo, foi feito um exercício de evidenciar a superficialidade das respostas da professora como forma de identificar o que ela pensa sobre o tema. Infelizmente, após várias leituras do material, percebemos que as respostas auxiliaram pouco na identificação do que ela, de fato pensa. Foi possível fazer algumas especulações em alguns pontos e inferências em outros. Um fato que nos chama a atenção durante o período de observação em campo, é a

questão de a docente trabalhar com turmas de alunos surdos e não demonstrar interesse pelo estudo do tema.

Em relação à observação, os dados coletados possibilitaram identificar as perspectivas de trabalho da professora considerando duas categorias importantes para a pesquisa. A primeira delas tem com a prática pedagógica no sentido definido por Franco (2016). A autora define prática pedagógica como

“aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidades uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (FRANCO, 2016. p. 542).

A outra categoria tem a ver com as bases teórico-metodológicas da alfabetização. Nesse caso, buscou-se identificar quais bases estavam presentes no cotidiano da professora, de forma clara ou tácita, e no trabalho da professora no que tange ao ensino da língua escrita para surdos.

Apresentamos, a seguir, duas questões que, de alguma forma, orientaram a análise, considerando as duas categorias estabelecidas no parágrafo anterior.

Etapa da análise de dados – Entrevista e observação
<p>Questões específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as concepções do professor no ensino da língua escrita para alunos surdos? • Como e quais são as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor no ensino da língua escrita para alunos surdos?

Conforme explicado acima, o percurso da análise encontra-se organizado em duas etapas, cada uma com suas especificidades. Na primeira, buscamos evidenciar as concepções sobre o ensino da língua escrita na alfabetização de surdos e por meio das questões levantadas na entrevista acerca do ensino e aprendizagem do sistema de língua escrita. Outro ponto analisado no processo metodológico da professora está relacionado ao ensino de vocabulário inicialmente em língua de sinais e a retomada dos sinais produzidos e traduzidos para a língua portuguesa, como a professora realiza e, posteriormente, conduz seus alunos às anotações da língua escrita. Debruçamo-nos, ainda, sobre suas crenças em utilizar ferramentas similares

para o ensino de ouvintes com os alunos surdos. Por fim, as questões que remeteram à formação sobre a prática de ensino, a considerar o tempo que a docente atua na área de educação de surdos.

Na segunda etapa, evidenciamos como são organizadas as estratégias metodológicas da professora no cotidiano em sala de aula. Para tanto, organizamo-nos da seguinte maneira: a) elaboração de um quadro com o registro da rotina da professora com o intuito de evidenciar o dia a dia da docente e identificar como suas estratégias afetam o ensino da língua escrita aos seus alunos; b) evidenciação das atividades com transcrições, a fim de que a análise possa ser mais explícita ao leitor e que possamos perceber o trabalho intuitivo desenvolvido pela docente nas atividades propostas por ela; c) observação de como foram realizadas as aulas de produção de texto e as estratégias utilizadas para o ensino de criação e para a correção dos textos produzidos por alunos surdos; e por fim, a identificação das bases teórico-metodológicas e a presença dos métodos tradicionais no ensino de língua escrita a pessoas surdas.

3.7 Sintetizando

Neste capítulo, procuramos apresentar o método e modelo investigativo que conduziu a pesquisa. Situamos o contexto da pesquisa, bem como a caracterização da escola pesquisada e a estrutura encontrada na instituição. Apresentamos o caminho percorrido para a coleta dos dados. A caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa buscando apresentar dados relevantes como a formação acadêmica e o tempo de atuação no trabalho junto ao público-alvo da pesquisa.

Por meio dos mapas das salas de aulas foi demonstrado o espaço educacional observado, considerando as posições dos envolvidos no espaço a fim de demonstrar a organização da classe especial dos alunos surdos. Por fim, descrevemos as etapas percorridas para a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutiremos e analisaremos os dados referentes às concepções sobre o ensino da língua escrita da professora participante deste estudo, com base nas informações contidas nas entrevistas. Salientamos que ao utilizarmos o termo concepção, buscamos perceber e alcançar qual o entendimento que a participante da pesquisa tem sobre a temática. Além disso, pretendemos compreender qual é a materialização dessas concepções por meio de suas ações pedagógicas em sala de aula. Isso porque, por meio das observações, buscamos interpretar as práticas pedagógicas utilizadas, considerando que somente por meio da entrevista o entendimento e a análise dos dados torna-se incipiente, o que nos faz debruçar mais sobre os dados de observação nas salas de aulas. Neste capítulo, apresentaremos também a relação contida na entrevista e as anotações das observações realizadas em sala de aula, embasadas por referências teóricas e metodológicas sobre a temática da pesquisa. Para tal, duas perguntas compõem a base que orientam nosso olhar para as análises tecidas nesta parte do estudo: Quais são as concepções da professora no ensino da língua escrita para alunos surdos? Como e quais são as estratégias utilizadas pela professora no ensino da língua escrita para alunos surdos?

4.1 Concepções sobre o ensino da língua escrita

Para realizar esta análise, primeiramente apresentaremos as questões feitas à professora, por meio de entrevistas, e, em seguida, trechos dessas respostas sobre o processo de aquisição da língua escrita pelos alunos surdos.

Vale ressaltar que a entrevista, conforme o Anexo D, foi organizada em um roteiro com cinco questões que, ao longo do diálogo, foram se desdobrando. Essas questões buscam evidenciar as concepções e as crenças da professora em relação ao processo de inclusão, alfabetização de ouvintes e de surdos. Quando questionada sobre o entendimento que possui acerca do processo de ensino e aprendizagem do sistema de língua escrita para os surdos, considerando o português como segunda língua, a professora relata entender que

[...] nós estamos muito aquém do que deveria ser, porque o que eu percebo e o que caminha é o seguinte, é um vocabulário, dentro do que é mais próximo do aluno é oferecido, e aí oferece aula de libras e, oferece o Português escrito dentro daquele vocabulário. (Professora Felícia)

[...] muitas vezes fica no apenas, como eu vi há uns anos, muitos anos atrás, socialização! (Professora Felícia)

Em sua compreensão sobre o ensino da língua para a criança surda, a fala da professora demonstra que o trabalho realizado é, por vezes, frágil. Isso pode ser identificado quando diz que ele geralmente se configura em apresentar uma aproximação do vocabulário ora em libras, ora português. Esse processo metodológico pode ser insuficiente para gerar o aprendizado necessário do sistema de língua escrita para os alunos surdos. A professora acredita ainda que as ações na escola e/ou na sala de aula podem se dar muito mais no campo da socialização do que no campo do aprendizado da língua.

O trecho acima também nos permite refletir sobre problemas na compreensão do ensino de surdos e nas metodologias utilizadas para tal. Fernandes (2006), afirma que o aprendizado das línguas é decorrente da necessidade de interação significativa com o meio social e será dependente, em maior grau, da função social atribuída à segunda língua. Nesse caso, a função social para os alunos surdos tem mais conexão com a necessidade cotidiana na relação com os ouvintes. Aqui também é possível pensar, conforme a autora, que o domínio da libras e do português coloca o surdo em situação de uso mais amplo da língua e, portanto, em condições de estabelecer múltiplas interações. Fernandes (2006) afirma que o aprendizado do português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais e escolares para as crianças e os jovens surdos.

Em outro ponto analisado da entrevista, a professora relata sobre o tempo para a retomada do ensinamento e do vocabulário adquirido na aula de língua de sinais para que, posteriormente, os alunos sejam submetidos à escrita alfabética. Essa situação citada pela professora vai contra o pensamento de Marschark e Spencer (2009) e Souza (2015) quando estes afirmam que a língua de sinais sustenta o desenvolvimento do vocabulário, do mesmo modo que as interações em língua de sinais permitem o desenvolvimento da leitura. Gesueli (2015) acrescenta que “no caso do aluno surdo, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e do escrever” (GESUELI, 2015. p. 174).

A fala da professora nos remete à reflexão sobre a prática do ensino da libras. Acreditamos que ainda não é uma realidade de fato nas escolas comuns brasileiras ou em

escolas que contenham alunos surdos. Podemos inferir que há uma estratégia de ensino por parte da professora ao permitir que seus alunos tenham contato com a professora surda. Cabe ressaltar que a escola pesquisada possui uma professora surda, cujo papel seria ensinar a libras aos alunos surdos como primeira língua, conforme preconiza o Decreto nº 5.626 de 2005, mas nas observações verificamos que o trabalho da professora de libras está para além do ensino da L1. A professora surda atua como mediadora pedagógica do ensino e do conteúdo trabalhado nas aulas e/ou dos conteúdos que geram dúvidas para os alunos. Posto isso, o que era lecionado na aula libras posteriormente era retomados nas aulas de português para a composição de uma estratégia na próxima aula. Todavia, não podemos afirmar que essa estratégia que tentar unir os vocabulários da língua portuguesa com a língua de sinais, da forma como é feita pela professora, seja funcional ou que atenda às necessidades dos alunos surdos contidos nas turmas em que leciona. Os professores, por mais que tentem, não podem controlar a aprendizagem de seus alunos, visto que em relação às crianças surdas temos a língua de sinais assumindo a mediação da aprendizagem e fundando o processo de construção de conhecimento como, por exemplo, a escrita da LP (GESUELI, 1998).

Na fala da professor, transcrita a seguir, é relatada a questão sobre o tempo para a retomada do ensinamento e do vocabulário adquirido na aula de língua de sinais para que, posteriormente, os alunos sejam submetidos à escrita alfabética. Cabe aqui salientar que a professora de libras também atua no suporte linguístico aos alunos surdos no processo de aquisição da língua sinalizada e também da língua escrita.

Mas a alfabetização em Libras, e falo com você Marcelo! Não sei se isso facilitaria a alfabetização na Língua Portuguesa, não sei! Eu penso que um ensino meio que instrumental da Língua Portuguesa ia que [precisar de] muita estratégia pra poder mostrar pra ele que é bom, que é importante, que é ganho! (Professora Felícia)

Pereira (2011) assegura que as crianças surdas, com o conhecimento de mundo e de língua, amparado pela libras, podem vivenciar práticas sociais que envolvam a escrita e se desenvolvam no conhecimento da língua portuguesa, mesmo ciente de que muitos professores e alfabetizadores não realizam um trabalho adequado ao ensinar aos surdos que a fluência em língua de sinais possibilitará desenvolver um identidade positiva em relação ao aprendizado da segunda língua. Na fala da professora, é possível pensarmos sobre o que seria um ensino instrumental da LP. Ao analisar especificamente o trecho que diz: “Eu penso que um ensino meio que instrumental da Língua Portuguesa ia que [precisar de] muita estratégia...”, podemos pensar que a professora, ao realizar o trabalho com surdos, tem dificuldade em

desenvolver estratégias para o ensino da língua escrita. Observamos na sua fala que, ao pensar uma estratégia ou até mesmo uma prática para desenvolver com seus alunos, ela a denomina de “língua instrumental”. Pensar no ensino instrumental da língua portuguesa, conforme Freire (1998) pressupõe que essa instrumentalização objetiva fortalecer o aprendiz nas habilidades de leitura e escrita, uma vez que o sujeito surdo, apesar de ter uma cultura e língua, vive em uma sociedade ouvinte que faz uso da língua portuguesa. Posto isso, inferimos que a professora, não propõe novos modelos e/ou estratégias mais adequados para o ensino da língua escrita para surdos e, mesmo sem se dar conta, continua a ensinar por meio de práticas tradicionais de alfabetização que não os beneficiam em nada. Depreende-se que suas práticas estão pautadas na oralidade e na associação entre fonema e grafema, com ênfase na aprendizagem da codificação e da decodificação de textos, números, sons e palavras (LACERDA; SANTOS; ALMEIDA, 2015).

Com a ideia de romper com os modelos existentes hoje na educação brasileira, nos quais os surdos estão inseridos, a professora acredita na necessidade de criar novas estratégias para o ensino e aprendizagem dos educandos, ciente de que não é uma tarefa fácil. Será preciso reorganizar e planejar suas atividades e seu fazer pedagógico com base, conforme afirma Franco (2017), em um trabalho docente coletivo, democrático, cuja finalidade é a formação plena e integral de cada sujeito que participa do grupo em igualdade de condições com todos os participantes imersos no processo. Pensando nisso, Freire (1996, p.43) argumenta que “a prática não planejada produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...] na qual falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

Nesse sentido, ressaltamos que o planejamento do ensino, por melhor e mais eficiente que seja, não poderá de forma alguma controlar as aprendizagens possíveis que permeiam o ensino do aluno. Franco (2015) argumenta sobre a necessidade de um planejamento prévio de ensino ou de um acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos. A autora afirma que o ensino somente se concretiza nas aprendizagens que produz salvo a contradição que sempre é posta nos processos educativos. Além disso, acredita que o planejamento sempre contribui mais para a aprendizagem, pois a aprendizagem está para além ou para aquém do que se foi planejado (FRANCO, 2015).

Contudo, não basta apenas aos professores reconhecerem a necessidade de planejar suas ações e suas práticas em sala de aula: é preciso mais. Freire, na carta aberta aos professores assim se manifesta

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, sp)

Nesse trecho da carta aberta escrita por Freire consta a sua preocupação com a necessidade de formação do professor, sendo preciso fomentar o método, a didática e a pedagogia, a fim de que o aluno seja convidado a pensar para além das condições atuais e seja convidado e inserido nas práticas coletivas da sala de aula. Posto isso, podemos observar outro trecho em que a professora traz à tona uma preocupação com a prática tradicional adotada, bem como sua preocupação com as estratégias adotadas.

E aí, nós professores né, teríamos que sair dessa coisa de...Eu escrevo lá, ele copia cá, e o intérprete fala lá, então teria que ser um monte de [estratégias] teríamos que estar, né, bem disponíveis. (Professora Felícia)

O pensamento da docente nessa fala é demonstrado pela preocupação em como a prática metodológica para o ensino da língua portuguesa deve ser desenvolvida com os alunos surdos e, como já relatado, não apenas tornar o aluno apenas conhecedor das palavras e do vocábulo: é pensar uma estratégia, uma prática pedagógica que possa se sobrepôr ao que é feito por ela e por outros profissionais que atuam na alfabetização de surdos, embora a professora não se coloque à disposição desse tipo de trabalho. Acerca disso, Vieira e Molina (2018) acreditam que, para desenvolver práticas pedagógicas do ensino de língua escrita aos surdos, é preciso um conhecimento aprofundado sobre as duas línguas envolvidas, porém é importante não reduzir as línguas apenas a questões gramaticais e estruturais. Devemos dar a elas a importância que cada uma tem para a construção de conceitos e formação social. Em outras palavras, é fazer com que o aprendiz se familiarize com cada forma da língua e a insira num contexto e numa situação concreta do seu cotidiano.

De acordo Fernandes (2006, apud SÁNCHEZ), no caso dos surdos, o ensino da língua escrita necessitaria pressupor o acesso total e pleno à língua de sinais como primeira língua, pois assim o aluno surdo constitui o elemento fundador de sua subjetividade na elaboração de

sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento. A perspectiva de Quadros (2000) e Lacerda (2016) é a de que para crianças surdas o processo somente tem sentido se acontece em língua de sinais, pois, por meio dessa língua, se aprende sobre a outra, no caso do Brasil, o ensino da língua portuguesa escrita. Nessa direção, a língua de sinais é valorizada socialmente e ocupa posição central como “única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno” (LACERDA E LODI, 2009^a. p.14).

Por conseguinte, em outro trecho, ainda sob a perspectiva do ensino da língua escrita, a professora acredita na necessidade do abandono da prática mecânica do aluno em ser apenas um mero copista. A professora assim descreve

Um monte de jogos interessantes é, que tragam alegria, quem sabe? Aí motiva! Daí a pouco, tá o aluno com o livro na mão, com o jornal na mão te perguntando isso, e aquilo outro. (...) Então, é motivação adequada!

Pensar em novas estratégias utilizando a ludicidade é pensar um jeito diferenciado do fazer pedagógico, ou seja, a motivação relatada pela docente no final da citação significa pensar que o que já vem sendo feito não gera motivação para os alunos no aprendizado da língua escrita. Há uma relação entre o processo mecanizado e as condições às quais a professora é exposta e que dela exigem o cumprimento de determinações impostas pelo sistema educacional brasileiro, as quais permitam uma adaptação curricular ou mesmo um currículo pautado na diferença entre surdos e ouvintes. Nesse contexto, o pensamento está relacionado às dificuldades que professora tem em relação com as dimensões da política institucionais, além das dificuldades individuais no desenvolvimento da prática pedagógica com alunos surdos. Do mesmo modo que o sistema, por ora, desconsidera o direito assegurado aos surdos por meio da Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005, que prevê o acesso dos surdos aos conteúdos escolares em uma sala cuja língua de instrução seja libras na educação infantil e no ensino fundamental, além, claro, do ensino da LP como segunda língua.

Embora a legislação assegure tais direitos, na realidade, as escolas ainda se mostram pouco eficientes para o ensino e a aprendizagem dos alunos com surdez que frequentam escolas comuns junto aos alunos ouvintes e para que eles tenham sua condição bilíngue respeitada (FORMAGIO e LACERDA, 2016). Cabe analisar ainda a crença da professora de que, ao trazer motivação e adotar práticas lúdicas com uso de jogos para apropriação dos conteúdos aplicados em sala de aula, fará com que seus alunos possam se sentir mais

motivados para desenvolverem e perceberem que as palavras/sinais contidas nos jogos podem ampliar o vocabulário em LP.

No trecho acima, ainda que não esteja totalmente explícito, é possível perceber que a professora expressa que o fazer pedagógico dos formadores de surdos deve ir para além do que o sistema permite, entendendo sistema como a instituição escolar que por vezes torna os alunos mecânicos em um processo que não os motiva a buscar novas ferramentas. Com base nessa experiência e sobre a citação acima, é importante termos ciência de que as experiências para o aprendizado são diferentes para surdos e ouvintes. Santos (2011), quando compara a alfabetização de crianças surdas com a criança não surda, afirma que a “criança ouvinte, durante o período de contato com os sinais gráficos, passa por estratégias de evolução que são caracterização em quatro níveis: Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”. No caso dos surdos, a autora enfatiza que “[...] a realização dessas etapas não gera resultados satisfatórios, pois elas estão voltadas, na maioria das vezes, para a correspondência entre som e grafia” (SANTOS, 2011, p.4). Perlin (2010), uma pesquisadora surda, descreve o sentimento que é compartilhado, muitas das vezes, por outras pessoas surdas de várias idades.

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de desperdício de energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pôlas no papel, de escrever meus pensamentos, elas são marcadas por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. (PERLIN, 2010, p.57).

Diante desse contexto, as estratégias precisam ser diferentes. Geralmente, no processo de escrita, o aluno surdo tenta recorrer a seu arquivo mental de imagens, reforçando novamente a diferença entre surdos e ouvintes. O surdo, muitas vezes, tem em sua mente apenas a imagem das coisas que vê e busca associar essa imagem, geralmente, ao sinal e às palavras para gerar sua escrita. O ser ouvinte também relaciona a imagem e a palavra, mas, diferenciando o processo relaciona, ainda, o som ao objeto, diferentemente do ser surdo (STREIECHEM E KRAUSE-LEMKE, 2014). Isso significa que, por um lado, desde bebê, as crianças ouvintes escutam seus pais, familiares, televisão e à medida que vão crescendo conseguem distinguir os significados das palavras, aumentando, portanto, seu vocabulário no decorrer da vida. Por outro lado, as crianças surdas recebem as informações pelos olhos, mas os olhos não distinguem os sons, ou seja, nesse processo o surdo tenta associar a imagem ao

sinal correspondente em LS. Quadros (1997b) demonstra indícios de que é necessário envolver dois tipos de conhecimento no processo de ensino de língua escrita para surdos na perspectiva de segunda língua. A aprendizagem está relacionada com o conhecimento explícito (consciente, dedutivo) e com o conhecimento implícito (inconsciente, indutivo), que envolve outros três processos: percepção, comparação e integração, em relação à aprendizagem da língua escrita pelos surdos. Além disso, no relato de que os professores devem abandonar as práticas do “eu escrevo lá, ele copia cá e o intérprete fala lá” não está explícito o que é necessário ou o que pode auxiliar no processo de alfabetização ou, ainda, qual método poderia ser usado para tal.

Embora buscássemos por meio da entrevista entender as concepções da professora sobre o ensino da língua escrita para alunos surdos, observamos que ela expressa pouco conhecimento sobre o assunto e as suas respostas revelam certa fragilidade conceitual. Chama-nos a atenção essa fragilidade vinda de uma profissional que atua com alunos surdos já há alguns anos. Fica para nós o questionamento sobre a realização de práticas intuitivas e pouco fundamentadas teoricamente. Nesse caso, podemos pensar sobre o uso de estratégias pedagógicas que pouco responderão às necessidades e às demandas dos alunos com surdez em um universo de ouvintes. De alguma forma, também, a professora não buscou conhecer ou mesmo pesquisar sobre o tema que trabalha. Esse desconhecimento pode ser resultado do tempo de trabalho da docente na educação ou até mesmo à frente do exercício da profissão com os alunos surdos no ensino da disciplina de português como segunda língua. Outra possibilidade pode ser o desinteresse pelo diálogo com a escola sobre a preocupação para com esses alunos dentro das políticas públicas de inclusão. Exemplo é quando relata que “[...]é um caminho muito longo para que, o que é falado na lei (...) aconteça mesmo” (Professora Felícia).

Ciente de que a pesquisa buscou saber como e quais são as estratégias utilizadas pelo professor no ensino da língua escrita para surdos, centraremos no próximo tópico nossas análises nesse campo de saber e no que os dados trazem a respeito.

4.2 As estratégias utilizadas no ensino da língua escrita: uma análise das práticas em sala de aula.

A seguir apresentaremos um panorama da rotina da professora referente ao planejamento como regente de turma. A rotina a ser descrita é resultado das observações desde a chegada à escola para realização da pesquisa, até o cotidiano em sala de aula e das práticas adotadas no período em que desenvolvemos a coleta de dados na instituição escolar. No Anexo F consta um quadro com notas do diário de campo apresentando as anotações das atividades e os comportamentos da professora no decorrer da observação. A seguir, apresentamos as práticas pedagógicas com algumas considerações, relacionando-as com as pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentadas por Franco (2012; 2015; 2017), Molina e Vieira (2018), Veiga (2000; 2003). No Quadro 2 encontram-se os principais eventos a respeito da rotina da professora, dos alunos e as práticas que ela desenvolve, a fim de que por meio dele possamos ter um panorama do fazer pedagógico da docente nas atividades que são propostas por ela aos seus alunos nas três classes. Como supracitado, o quadro a seguir é o resultado desse cotidiano e a partir dele há uma síntese da rotina da docente e dos alunos.

QUADRO 2 – Registro da rotina da professora e dos alunos.

Rotina da professora	Rotina dos alunos surdos	Práticas relacionadas às ações da professora
<ul style="list-style-type: none"> • Chegada da professora à escola; • Direcionamento à sala dos professores, retirada dos materiais para o dia e deslocamento para a sala de aula; • Anotação da atividade do dia no quadro da sala designada para aula; • Socialização com os 	<ul style="list-style-type: none"> • Chegada à escola; • Direcionamento às suas respectivas salas de aula; • Anotação das atividades no caderno; • Observação da explicação da professora por meio do tradutor intérprete; • Questionamentos dúvidas, caso as 	<ul style="list-style-type: none"> • Em sala de aula realiza no quadro cópia da atividade proposta e sobre o tema a ser desenvolvido no dia; • Enquanto os alunos realizam a escrita, procura se aproximar cumprimentando-os e verificando as anotações de aula, bem como o registro das atividades do dia;

<p>alunos, conversando e deslocando-se pela sala e se aproximando das mesas deles;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecimento e explicação aos alunos da atividade proposta; • Realização de correções em conjunto; • Despedida da turma; • No término do horário (50 min.) deslocamento para outra turma. 	<p>tenham;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção no caderno dos possíveis erros ou no quadro quando solicitado pela professora; • Espera pela saída da professora e chegada da próxima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza explicações sobre a atividade a ser desenvolvida; • Chama os alunos para observarem e realizarem as correções dos possíveis erros;
---	---	---

Fonte: Registro e anotações da observação - Elaboração própria

As rotinas demonstradas no quadro acima nos dão uma visão geral da organização da professora em sua prática diária desde sua entrada na escola até o término das aulas. O quadro nos ajuda a visualizar como se dá o fazer pedagógico da professora e como suas estratégias podem afetar diretamente o ensino de língua escrita aos alunos surdos. Passemos agora às discussões e às reflexões sobre questões observadas no decorrer das aulas.

A análise do primeiro dia de observação evidencia, inicialmente, a reação da professora ao me apresentar aos alunos. Recém-chegado à turma, realizei uma apresentação utilizando a língua de sinais, descrevendo o que faria a partir daquela aula e informando que a intenção era analisar a prática da professora que lhes ensina língua portuguesa. Surgiu nesse momento, um questionamento dos alunos sobre o porquê do não acompanhamento aos demais professores. Expliquei que o trabalho consiste em debruçar sobre a prática pedagógica e as concepções sobre o ensino de língua escrita, o que pode ser visto mais claramente nas aulas de português. Continuei explicando que, a partir das noções dadas nessa disciplina, seria possível, de alguma forma, inferir sobre as demais disciplinas (Matemática, Ciências, História e Libras) lecionadas nas turmas com alunos surdos. Além disso, esclareci que o foco da investigação está centrado na aprendizagem da língua portuguesa. Durante a explicação, cabe ressaltar a expressão de espanto da professora ao ver que possuo domínio e proficiência na língua falada

por seus alunos. Espanto este que a fez perguntar aos alunos sobre a minha competência linguística em libras. Os alunos responderam, unanimemente, que conheço a libras, sinalizo/falo muito rápido, chegando, inclusive, mesmo por instantes, a pensar que eu seria uma pessoa surda. Consequentemente, a professora retomou a palavra e deu prosseguimento à aula, dizendo que não podemos apenas conversar sobre a pesquisa e que em outros momentos os alunos poderiam interagir e conversar melhor comigo já que tinham interesse. Solicitou, ainda, que fizessem uma atividade que seria transcrita no quadro composta por um texto de sua autoria e acompanhada de perguntas diretivas, as quais deveriam ser respondidas com base no texto.

É importante ressaltar que o que mais nos chamou a atenção, nesse primeiro contato, foi o fato de a professora, mesmo atuando junto a alunos surdos há alguns anos, não possuir o domínio de libras. Essa situação já nos leva a questionar as práticas e o processo metodológico adotado por ela. Ao mesmo tempo faz refletir sobre como uma professora que atua com surdos há anos não possui um domínio mínimo da língua de seus alunos. Seria esse fato um reforço da legitimação do prestígio social do português sobre a língua de sinais? Ao longo da análise, acreditamos que essas questões serão mais bem clareadas.

Dando seguimento à análise da aula, temos, no Quadro 2, uma transcrição fiel da atividade e do texto proposto para a primeira aula observada. O intuito dessa atividade foi fazer com que os alunos obtivessem compreensão do texto em língua portuguesa e respondessem claramente e de forma objetiva às questões relativas ao texto, escrevendo suas respostas em LP.

QUADRO 3 – Transcrição da atividade

1 – Leia (LER) com atenção.

No sábado eu e minha família fomos ao supermercado Verdemar.

Compramos vários (ALGUNS) alimentos além de (TAMBÉM) cueca, meias e bermudas para meu irmão.

Mamãe pagou (PAGAR) com cartão de débito.

Colocamos (POR) tudo no porta-malas do carro e voltamos para casa.

2- Entendendo o texto:

- a) Quando?
- b) Quem?
- c) Onde?
- d) Comprou o que?
- e) Pôs (POR) onde?
- f) Voltou para onde?

- g) O que é supermercado?
- h) O que é porta-malas?
- i) O que é cartão de débito?

Fonte: Elaboração da professora e arquivo do pesquisador

Durante a observação, percebemos que a professora sublinhou na atividade algumas palavras e, no segundo momento da aula, quando junto aos alunos, a docente chamou um deles para que, voluntariamente, sinalizasse/lesse o texto. Foi justamente nesse momento da aula que identificamos que as palavras sublinhadas são termos já conhecidos pelos alunos em língua portuguesa e identificados por eles com sinal que corresponde àquela palavra em língua de sinais brasileira. Observamos que o aluno, ao sinalizar/ler o texto da atividade, o fez na estrutura da LP e não em língua de sinais. Esse fato é conhecido como português sinalizado, ou seja, “uma variante artificial da Libras, criada com o objetivo de ensinar a língua oral aos surdos e [...] mistura as duas línguas” (BERNARDINO, 1999, p.26).

Outro fato observado são os termos em maiúsculos e entre parênteses contidos no texto. Trata-se, na verdade, de uma tentativa da professora de aproximar as duas línguas: português e libras, pois, quando seus alunos visualizam os termos entre os parênteses buscam o correspondente linguístico em libras para aquela palavra escrita em língua portuguesa. Inferimos que, com a tentativa da aproximação da língua visual-espacial e da língua oral, os alunos poderiam adquirir vocabulário tanto em LP, quanto em LS, podendo assim conhecer mais palavras e identificá-las com o sinal em LS. Sobre essa estratégia de aproximação, Pereira (2002, p.129) afirma que “o trabalho com uma língua, seja ela o português ou a língua de sinais, no caso dos alunos surdos, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino/aprendizado da gramática”.

Como estratégia didática, a professora percorre as carteiras dos alunos e com o auxílio do tradutor intérprete faz perguntas a fim de que os alunos identifiquem os substantivos (tema de aula) contidos no texto. Com essas perguntas, a professora busca trazer os alunos para a discussão e para reflexão sobre termos. É o momento de *ouvir*¹³ seus alunos em suas dúvidas ou questionamentos e de verificar se de fato compreenderam a atividade. Além disso, é uma oportunidade para introduzir os novos sinais em libras, das palavras escritas em LP desconhecidas pelos alunos e que possuem correspondente em LS que as representam ou que podem ser usadas naquele contexto. Vimos aqui uma preocupação da professora em pensar na proximidade entre LP e LS. Sobre isso, Rodrigues e Baalbaki (2014) afirmam que seja

¹³ O termo *ouvir* aqui tem o mesmo sentido de o termo ver para as pessoas surdas. Ciente que a utilização é para marcar o lugar de fala e de escuta, presente na língua oral e para a compreensão da maioria.

provável termos uma influência de uma língua sobre a outra, mas libras e português são línguas distintas e de modalidades diferentes, bem como seus respectivos sistemas linguísticos. Essa fala dos autores nos chama a atenção para o cuidado na criação de estratégias de ensino. É preciso que o professor tenha compreensão teórica sobre o tema para pensar as suas estratégias. Entendemos que esse não seja o caso da professora em questão. A sua prática nos parece mais intuitiva do que pedagógica. Como nos diz Franco (2012), a prática do professor é uma prática pedagógica quando

Um professor sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois, acredita que este será muito importante para o aluno (FRANCO, 2012, p.160).

Ao retomar a correção da atividade, agora de forma coletiva e no quadro, percebemos que a professora priorizou os alunos que demonstraram alguma dificuldade ou dúvida na escrita e na composição das frases em língua portuguesa. A professora selecionou dois alunos com dificuldade na escrita e pediu a eles que sinalizassem as respostas para os colegas e, em seguida, registrassem no quadro em LP as respostas que foram por eles sinalizadas. As perguntas e as respostas sinalizadas eram referentes à atividade apresentada no quadro 3. No primeiro momento, os alunos ficaram tímidos e sem reação para desenvolver a sinalização e também a escrita. A docente então fez uma interferência, solicitando que a escrita em LP pudesse ser da forma que o aluno acredita. Vencendo a timidez, os alunos escreveram. Identificamos que a professora buscou a participação do grupo, levando os alunos a refletir sobre o processo de escrita e suas percepções diante do que foi produzido por eles. A professora, ao buscar que seus alunos refletissem sobre o processo de escrita, não percebeu que usar a escrita é muito mais complexo que dominar códigos de um sistema linguístico. Arcoverde (2006, p.255) diz que “escrever é fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia”. Num certo sentido, tenta-se fazer um trabalho de alfabetização, que em geral não se efetiva em sucesso (FERNANDES, 2006).

Terminado o horário na turma de 6º, 7º e 8º anos, nos deslocamos para a segunda aula do dia, agora na turma de 9º ano. Durante o deslocamento, a professora relatou que o conteúdo seria o mesmo apresentado na aula da turma anterior, talvez um pouco mais complexo, com perguntas diretas sobre o contexto do texto, pois, como já mencionado em

capítulos anteriores, os alunos surdos mesmo que em seriação diferente no que tange ao ensino de língua portuguesa, estão no mesmo patamar. No Quadro 4, consta a transcrição da matéria lecionada na sala dos alunos do 9º ano.

QUADRO 4 – Transcrição da atividade – turma 9º ano

<p>Leia com atenção.</p> <p>No <u>sábado</u> passados eu e meus <u>familiares</u> fomos à <u>lojas Riachuelo</u> e compramos algumas roupas. Depois fomos ao <u>supermercado</u> e compramos vários <u>alimentos</u>. As roupas foram pagas com <u>cartão de crédito</u>. No supermercado nós pagamos com o cartão de débito.</p> <p>1 – Quais são os verbos do texto? (4)</p> <p>2- Quais são os substantivos do texto?</p> <p>II</p> <p>1 – O que são familiares?</p> <p>2 - Escreva os nomes de roupas.</p> <p>3 – Registre os nomes de 10 alimentos.</p> <p>4 - Qual a diferença entre cartão de débito e cartão de credito.</p>
--

Fonte: Elaboração da professora e arquivo do pesquisador

Nesta aula, já compreendendo um pouco mais a forma didática e as estratégias de ensino que a professora utiliza ao marcar e/ou sublinhar as palavras que já são de conhecimento dos alunos, observamos que a inclusão de outros elementos e de novas palavras, além da complexidade do texto, faziam da atividade uma proposta distinta. Ressaltamos a conversa do corredor, no deslocamento entre uma sala e outra, quando a docente disse que o conteúdo seria o mesmo que fora trabalhado na turma anterior, mas com o teor das questões mais complexo do que o da turma anterior. Identificamos que na primeira turma o tema proposto pela docente era composto apenas pela identificação dos substantivos; já na segunda turma, além de substantivos, há também a identificação dos verbos. É possível identificar na transcrição da atividade (Quadro 4) que a professora já trouxe o apontamento de quantos verbos o texto possui. Isso nos possibilita perceber que a professora não possui um planejamento para suas aulas e tampouco uma sequência didática elaborada para o ensino da língua portuguesa aos seus alunos. Sobre a ausência de planejamento, Franco (2012, p. 151) assegura que no decorrer do processo de aprendizagem o planejamento é uma ferramenta relevante, pois é extremamente importante “acompanhar, vigiar, recompor e readequar o

planejamento inicial”, dado que essa dinâmica vai desencadear situações desafiadoras e exigir dos alunos os retornos de suas produções, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam como marca no processo de ensino e aprendizagem. Outro fato tem a ver com os verbos. O fato de mostrar que o texto possui quatro verbos gerou certo incômodo aos alunos. Para eles, não fica claro o real significado do algarismo quatro ao lado da pergunta. A dúvida foi sanada quando um dos alunos questionou a professora e ela respondeu dizendo que deveriam encontrar um total de quatro verbos no texto. Recorremos aqui ao processo da entrevista, em que, quando questionada sobre quais são as práticas que utiliza para que os alunos aprendam a ler/escrever a resposta foi a seguinte “Ah, eu acho que não uso; eu não uso livro! É claro que eu trabalho com textos diferenciados, não é só texto ligado à vivência dele [...]”.

Percebam que pela entrevista a docente afirma que não utiliza livros e que faz uso de texto diferenciado e que podem ser trabalhados textos não diretamente relacionados à vivência dos alunos. Podemos aqui refletir sobre a didática nas duas turmas. Inclino-nos a pensar que a diferença no conteúdo trabalhado nas duas turmas não se dá apenas pela diferença de seriação ou por se tratar de uma turma com um ano à frente da outra. A questão aqui pode estar no fato de a professora não recorrer a materiais didáticos e planejamento mais estruturado. Parece que ela tende a buscar conteúdos e atividades em sua memória, fazendo assim um jogo de improviso no ensino da língua. Soares (2017) afirma que para o ensino e a aprendizagem da língua escrita há peculiaridades que afetam e intervêm na prática: algo complexo são as diferenças individuais dos alfabetizandos que se referem às características pessoais, relacionadas às experiências de aprendizagem anteriores. No caso dos alunos surdos e que estão adquirindo a segunda língua, as particularidades são diferentes dos alunos ouvintes. O que Soares nos diz tem a ver com alunos ouvintes. Chamamos a atenção aqui para a necessidade de se pensar mais especificamente no público surdo. Se para ouvintes a complexidade está posta, o que nos diz então o caso de pessoas surdas? Estratégias pedagógicas baseadas em modelos de ouvintes são, no caso, completamente impropriedades para o ensino de pessoas surdas. Ainda sobre o exposto Franco (2012) diz que

Cabe à Didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Ou melhor, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, a fim de garantir o ensino de conteúdos e práticas tidos como fundamentais para aquela etapa da formação do aluno e, mediante este processo, fomentar nos sujeitos mecanismos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. (FRANCO, 2012. p. 151).

Nessa perspectiva, a didática ainda é responsável por coletar outros artefatos como: outras fontes, outros mundos, outras lógicas, a fim de incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e para ampliar aquilo que considera preciso para o momento pedagógico do aluno (Franco, 2012). Outro fato muito significativo observado nessa segunda aula consiste no fato de a professora utilizar uma falha na escrita para advertir os alunos para a escrita correta dos termos em língua portuguesa. Em um dado momento da aula, a professora percebeu que a ortografia da palavra “passado” foi escrita no plural, contendo a letra “s” no final. Ao perceber o equívoco, a regente iniciou uma discussão sobre singular e plural, questionou os alunos sobre o que no texto encontrava-se errado e perguntou qual dos termos alterava o sentido da frase. Após algumas tentativas, um dos alunos encontrou o erro. A partir de então, a professora argumentou que uma letra altera a estrutura do texto, sendo necessário, caso a letra “s” continuasse ali, que outras palavras fossem alteradas. Nesse momento, a professora questionou um de seus alunos, pedindo que explicasse à turma como essa variação acontece em língua de sinais. Foram dados exemplos dessas variações tanto em língua portuguesa como em língua de sinais. Os exemplos foram descritos na lateral do quadro e em língua de sinais foram sinalizados pelos alunos. Para esclarecer as variações entre plural e singular nas línguas português e libras, a professora e um aluno surdo combinaram que ela escreveria a palavra no quadro e o aluno sinalizaria aquela palavra em LS no singular e, posteriormente, no plural. Descreveremos, a seguir os exemplos sinalizados em libras pelo aluno surdo a seguir em formato de glosa. Glosa é uma forma de transcrição, que não se preocupa com o formalismo das palavras, mas gera um equivalente da libras para o português. Veja abaixo os exemplos:

QUADRO 5 – Exemplificação

Exemplos em língua portuguesa	Exemplos sinalizados em libras
Passados	ANOS ATRÁS
Passado	ATRÁS
Carros	CARRO + VÁRIOS
Alimentos	COMER + VÁRIOS

Fonte: Elaboração do pesquisador

Essa discussão altera a temática proposta inicialmente na aula. Percebemos a preocupação da docente em orientar os alunos sobre a forma da escrita das palavras, levando-os a refletir sobre a necessidade de se atentarem ao fato de que uma letra pode alterar o sentido de uma palavra escrita na língua portuguesa. Percebemos, neste instante, que os alunos se encontravam dispersos e a estratégia adotada pela professora para trazê-los ao debate foi solicitar que fizessem a leitura da palavra e sinalizassem em libras, a fim de que percebessem a diferença linguística entre as línguas. O estudo de Cruz (2016) defende que o uso da língua de sinais na aprendizagem de leitura e escrita por surdos pode ter uma correlação com as habilidades linguísticas adquiridas na língua de sinais e que essas habilidades podem servir de alguma maneira, como base para aprendizagem da leitura e da escrita e/ou na transferência das habilidades linguísticas em libras para a língua escrita.

Ao analisar a situação exposta acima, percebe-se que a professora considera a língua de sinais como algo importante para o desenvolvimento do aluno, mas sua preocupação e seu foco estão na escrita da língua portuguesa, não apenas por ser a disciplina de sua responsabilidade, mas pelo fato de acreditar que seus alunos irão precisar do português escrito para interagir com o mundo que os rodeia, falantes do português e conhecedores da escrita nessa língua. Nessa turma, a minha apresentação ficou para o momento final da aula; a própria docente me apresentou, relatando que a partir daquele momento eu estaria acompanhando suas aulas para uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação na UFOP. Ela explicou, ainda, que a pesquisa diz respeito à língua portuguesa e, por isso, eu só acompanharia as aulas de português.

Ao iniciar a aula na terceira turma observada (turma de 4º e 5º anos), a professora trabalhou com as crianças o Jogo de Pega Varetas, seguindo o esquema abaixo:

QUADRO 6 – Transcrição da atividade – Turma 4º e 5º ano

PRETO – 10 PONTOS	NOMES	PONTOS
AMARELO – 5 PONTOS	ALUNO 1	
AZUL – 3 PONTOS	ALUNO 2	
VERMELHO – 2 PONTOS	ALUNO 3	
VERDE – 1 PONTO	ALUNO 4	
	ALUNO 5	

Fonte: Elaboração da professora e arquivo do pesquisador

Ao escrever no quadro os nomes das cores e fazer a tabela com os nomes dos alunos para contabilização dos pontos adquiridos no jogo, a professora questionou os alunos sobre a escrita dos nomes das cores e se havia erros ou equívocos na escrita. Os alunos não identificaram nenhum erro ortográfico e iniciaram o jogo, sendo organizados em ordem alfabética dos nomes para que o jogo se iniciasse. Essa regra foi estipulada pela professora. Observamos que o intuito da professora, ao estipular tal regra, era fazer com que os alunos percebessem que a ordem do jogo segue a sequência alfabética.

Embora de forma inconsciente, a professora, ao realizar a atividade do Pega Varetas, cria condições para que os alunos dessa turma interajam com a escrita, estimulando-os a experimentar a escrita, além de fazê-los refletir sobre ela e sem partir dos sons da fala. Nesse caso, ela considerou a forma escrita e a identificação das letras conhecidas ou não pelos alunos da turma.

No transcorrer das atividades, podemos perceber a diferença das atividades dadas nas três turmas, bem como as práticas didáticas, não havendo uniformidade entre elas. Esse fato nos remete a uma das respostas dadas pela professora na entrevista quando questionada se fazia alguma adaptação metodológica no material ou no conteúdo trabalhado em sala de aula. Nesse caso ela respondeu “Não. Eu vou inventando em cima né, não sei. Sabe como? Eu vou inventando, eu não uso [livro]”.

Com essa fala, a professora demonstra que não realiza nenhum tipo de planejamento e sua didática vai oscilando. Importante citarmos o quão relevante é um planejamento que oriente o trabalho pedagógico, como já citado anteriormente. Sem o planejamento devido, a prática não cria experiência e nem se quer um saber conciso, conforme argumenta Freire (1996). Entendemos aqui que a finalidade de uma prática pedagógica bem elaborada concretiza os processos pedagógicos e se organiza para atender às expectativas educacionais solicitadas por dada comunidade social. (FRANCO, 2012).

4.3 A produção de texto como estratégia de ensino da língua escrita para os alunos surdos

Neste tópico, abordaremos as aulas observadas sobre as produções textuais desenvolvidas pela professora e como a prática foi desenvolvida no processo de ensino dos alunos surdos. Nosso propósito é evidenciar como as aulas aconteceram e buscar compreender a construção de práticas pela professora.

A aula objetivou levar os alunos a refletirem sobre o processo de escrita da língua portuguesa, fazendo com que se posicionassem de forma crítica ao perceberem equívocos na escrita da LP. Ao iniciar a aula a professora anunciou que realizaria as correções dos textos já produzidos pelos alunos no período que antecedeu a nossa inserção no campo de pesquisa. A correção era referente à produção dos alunos da turma de 6º, 7º e 8º anos. A produção foi transcrita no quadro sem que os alunos soubessem de quem se tratava. Após a transcrição, os alunos foram orientados a dizer o contexto da história em língua de sinais, para relacionar como se dá a escrita do texto. Os quadros 7 e 8 demonstram as produções que foram selecionadas pela professora.

QUADRO 7 – Transcrição da atividade - Aluno 1

Os meniricio de alimasetira todos
 Bola voi de human Aria laenrisa
 Os meniricio o uma lorisntia
 human voi tratisbras do irastro
 Os

Fonte: Elaboração da professora e arquivo do pesquisador

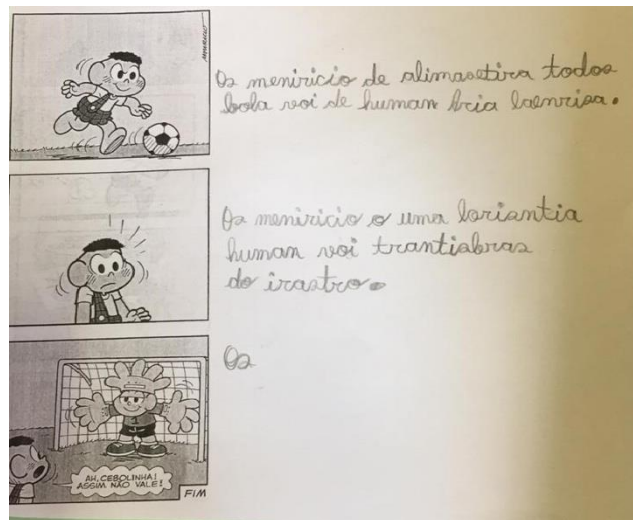
QUADRO 8 – Transcrição da atividade - Aluno 2

O Cebolinha é que faz pegar do bola.
 O Cebolinha é bola.
 O Cebolinha veja do ele e forte.
 O Cebolinha é triste.
 Meu amigo é muito bom.
 O Cebolinha fiu o bola não vale de ele é forte.

Fonte: Elaboração da professora e arquivo do pesquisador

Os textos transcritos acima nos ajudarão a entender a prática realizada e o intuito da professora em fazer com que seus alunos surdos produzissem texto em língua portuguesa. A produção textual parte da representação da gravura contida na atividade (Figura 4).

FIGURA 4: Registro da atividade da produção de texto



Fonte: Arquivo do pesquisador

Ciente da proposta citada, podemos agora buscar entender como se deu a prática para a correção da atividade. Retornamos ao ponto inicial: o desejo da professora em realizar uma correção coletiva, na qual os alunos deveriam indicar os erros e os acertos dos colegas no que tange à produção exposta. No primeiro caso (Quadro 6), na produção feita pelo aluno 1, a professora solicitou o auxílio da turma para que pudessem ajudá-la no entendimento do texto, bem como na construção do pensamento e na estruturação do texto em língua portuguesa. O resultado disso foi que não houve compreensão dos alunos que ora ou outra imaginavam algumas semelhanças entre as palavras como, por exemplo, “meniricio” seria correspondente à palavra em português “meninos”. O restante da produção não foi compreendido. Ao observar a atividade percebemos que a professora poderia ter participado, ter exemplificado e interferido na produção de texto, além, claro de ter trabalhado as dificuldades na escrita do aluno 1 para criar condições para que ele se apropriasse da história. Acreditamos que a professora, no desenvolvimento dessa ação, poderia buscar novas estratégias e realizar um trabalho como mediadora.

Franco afirma que

(...) o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” (FRANCO, 2012, p.170).

Observamos que o fato de a docente não interferir e insistir na correção da atividade, considerando as falhas contidas no processo de escrita do aluno 1, não permitiu ao aluno repensar sobre os próprios erros e aprender com eles. Pereira (2014, p. 150) assegura que “em relação à escrita, no início do processo, o professor faz papel de escriba, registrando na Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua Brasileira de Sinais. Como interlocutor e escritor, o professor contribui para a elaboração do texto”. Dessa forma, a autora afirma que os alunos começam a assumir com o professor a autonomia do texto escrito, para posteriormente elaborarem seu próprio texto (Pereira, 2011b). Nesse caso, acreditamos que os erros apresentados no texto produzido pelo aluno 1 leva a professora à reflexão da condição do aprendizado desse estudante sobre a L2. Afinal, “as dificuldades encontradas na escrita dos surdos, ao contrário de constituir empecilhos, podem ser a referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua” (SILVA, 2001, p.92).

Passando adiante, o segundo caso contido no quadro 7 tem seu texto todo sinalizado pelos colegas, gerando maior clareza na exposição das ideias. Embora, o aluno 2 faça uso da escrita em português, “devemos estar cientes de que, para muitos desses alunos, essa é a segunda língua, na modalidade escrita” (PEREGRINO; CONSENDEY, 2013 p.3). Para as autoras, a escrita de educandos surdos possui várias implicações, pois, eles irão se valer de construtos internos e hipóteses mentais da língua de sinais para o aprendizado da língua portuguesa.

A atividade foi iniciada com a distribuição das imagens e logo em seguida, a correção da produção escrita em LP pelos alunos. A professora não se preocupou em contextualizar a turma sobre o que seria feito naquele momento, apenas transcreveu a atividade e solicitou voluntários para a sinalização dos textos. Após a dificuldade para realizar o trabalho de correção do texto do aluno 1, a docente, sem qualquer tipo de explicação aos alunos, partiu para o texto produzido pelo aluno 2, uma produção mais clara e próxima da língua portuguesa, sendo priorizada pela docente a sua correção. Posto isso, pesquisas apresentam algumas estratégias que podem ser utilizadas para o ensino de língua escrita aos surdos, sendo que a pesquisadora Pereira (2014) assegura que o professor deve ocupar papel principal no processo de ensino e aprendizagem, devendo assumir o papel de parceiro, auxiliando cada aluno a continuar e a prosseguir no aprendizado. A autora argumenta sobre a

importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais ou vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos (PEREIRA, 2014, p. 149).

A afirmação de Pereira (2014) nos faz pensar que para a realização de atividades sobre escrita devem ser geradas discussões prévias sobre o que será desenvolvido e pautado no conhecimento de mundo do aluno, a fim de que os discentes construam textos e tenham contato com o uso de práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, devemos levar os alunos a refletirem sobre a possibilidade do uso da língua e, por fim, pensarem e repensarem estratégias a serem utilizadas em suas produções para serem imersos no universo do letramento. Campos (2004), baseando-se em Mey (2001) pontua que o letramento se constitui como um fenômeno de essência comunicativa que rompe a barreira imposta ao ato de ler e escrever (CAMPOS, 2004, p.21). Outro ponto que cabe ressaltar é a de que a percepção dos surdos para o aprendizado da escrita passa pelo viés visual, diferentemente dos ouvintes, que a relacionam por meio de grafema-fonema, conforme afirma Quadros (1997),

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. OS sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu s sons e entonações que eles representam [...] (QUADROS, 1997, p.98).

Nessa perspectiva, as estratégias do ensino de escrita para surdos precisam considerar a forma visual, entendendo a percepção e a maneira com que o aluno surdo percebe a língua oral-auditiva. Logo a seguir trataremos especificamente da aula de libras, que traz mais detalhes sobre o processo descrito acima, mas agora com e o auxílio de uma professora surda.

4.3.1 O auxílio da professora surda e o trabalho com Língua de sinais

Este tópico servirá para mostrar a estratégia da docente participante da pesquisa em criar uma aproximação com a aula de libras e com a professora surda que leciona a disciplina. Cabe lembrar que os horários destinados ao ensino de libras são cessões de algumas aulas de língua portuguesa, a fim de que os alunos surdos tenham acesso também à aquisição da língua de sinais. A aula de libras conta com uma professora surda que contribui para a constituição

de crianças e jovens surdos capazes de interagir melhor com os dois mundos (surdo e ouvinte). Lodi (2005) afirma a importância desse profissional para a subjetividade dos alunos surdos e o auxílio que pode trazer aos seus pares.

[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos (LODI, 2005, p. 419).

Assim, cabe ressaltar que as aulas com a professora surda têm como objetivo promover a aquisição da libras como aporte para a construção do conhecimento em língua portuguesa, levando os alunos a refletirem sobre as diferenças entre as línguas e considerando as especificidades constantes entre elas, além de que, por meio da libras, os alunos passem a entender melhor os conceitos e/ou os conflitos contidos nas aulas de português. Diante disso, retornamos à discussão e ao nosso processo em observar a docente, que ainda estava preocupada com a aula anterior sobre as produções de textos, como já relatado acima. Em conversa com a professora surda, na qual a pauta foi o trabalho realizado com os alunos na criação da história utilizando tirinhas, conforme demonstrado na Figura 1, a professora expõe a dificuldade com a escrita do aluno 1 (conforme já descrevemos acima) e explica que sua prática foi tentar fazer com que os colegas a auxiliassem no entendimento da história, mas sem resultado. A professora surda acolheu a sugestão e iniciou sua aula contando uma história toda em língua de sinais. A aula foi toda visual, apenas com uso da língua gesto-visual, em momento algum, houve utilização do quadro ou algum tipo de intervenção em língua portuguesa. Os alunos interagiram, levantaram questionamentos e quiseram saber mais sobre os personagens, os quais eram da Turma da Mônica e foram sinalizados pela professora. A história gira em torno de uma partida de futebol entre amigos. Os questionamentos dos alunos foram os seguintes (Quadro 8)

QUADRO 9 – Questionamentos dos alunos

- Quem são os personagens?
- Cascão e Cebolinha?
- Eles gostam jogar futebol porque são meninos?
- Meninas também jogam futebol? (interpela uma aluna).

- Como a história termina? Quem venceu a partida?

Fonte: Arquivo do pesquisador

Expresso aqui a reação da professora participante da pesquisa que ficou ao fundo da sala observando a aula, realizando correções nos cadernos e conversando com o profissional da tradução e interpretação sobre a condução da aula realizada pela professora de libras, dizendo que o fato de contar aos alunos a história pode fazê-los refletir e que, de alguma forma, deveria haver um registro em português para fixação dos alunos. Após observar esse fato, podemos inferir que a docente, mais uma vez, pensa no ensino de português pautado na sistematização dos ouvintes, esquecendo que para surdos o processo metodológico tem necessidade de ser diferente. Ao contrário do pensamento da docente sobre o processo de práticas de ensino para surdos, a forma de atingir um maior nível de aprendizado deve ser pautada pela prática do letramento considerado pela proposta bilíngue. Assim, segundo Fernandes (2006, p. 122), “o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais”. O domínio em libras pelo aluno com surdez é fundamental para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, devem ser oferecidas à criança surda as práticas de letramento o mais cedo possível. Podemos até falar em letramento visual¹⁴, ou seja, ler imagens de um livro, fazer uso de imagens como apoio à leitura e a escrita, ler sinais e símbolos, tudo isso leva à compreensão dos textos e auxilia no processo de criação de histórias por crianças surdas (SCHELP, 2009). Importante citar que o processo de letramento, quando vinculado a uma prática de construção de sentidos, traz algumas ponderações sobre o aprendizado de surdos. Formagio e Lacerda (2016, p. 172) asseguram que “surdos que não possuem contato com a libras crescem com uma defasagem muito grande em atividades de letramento, em comparação com os ouvintes”, pois lhe falta território linguístico para compartilhar os conhecimentos e as aprendizagens. Esse fato reforça a perspectiva de que o modelo de ouvinte é reproduzido para os surdos como se fosse destinado para os mesmos sujeitos, com as mesmas habilidades.

Na finalização dessa aula, a professora de libras pediu aos alunos que refletissem sobre a história e pensassem em como poderiam escrevê-la caso fosse solicitado a eles o registro em

¹⁴ Pelo fato de a língua de sinais ser visuo-espacial, a escola e os professores devem refletir sobre a função e o papel da imagem visual como forma de apropriação do conhecimento. O uso de imagem, nesse caso, pode contribuir muito como recurso natural aos surdos.

língua portuguesa. Os alunos ficaram pensativos e, quase que de forma unânime, disseram já ter realizado uma atividade como essa.

A reação final da professora de português e participante da pesquisa foi tomar a palavra e dizer aos alunos o quanto é importante saberem contar histórias também em língua portuguesa e como pode ser útil saber escrever bem uma bela história. Identificamos que a intervenção da professora reforça a ideia de legitimação do português em detrimento da libras. O pensamento da professora é de que a língua portuguesa é importante e ela parece não considerar a língua materna dos surdos como fundamental para eles. Nesse sentido, a hegemonia do português aparece novamente e reforça a ideia de repensar o ensino da língua portuguesa para surdos.

A seguir, passaremos a descrever e analisar as aulas que se seguiram a esta, as quais deram sequência ao ensino de verbos, com utilização de livros de literatura, e a continuidade da produção textual em LP.

4.4 Prática de produções de textos em LP e perspectiva metodológica para o ensino a Língua Escrita aos surdos

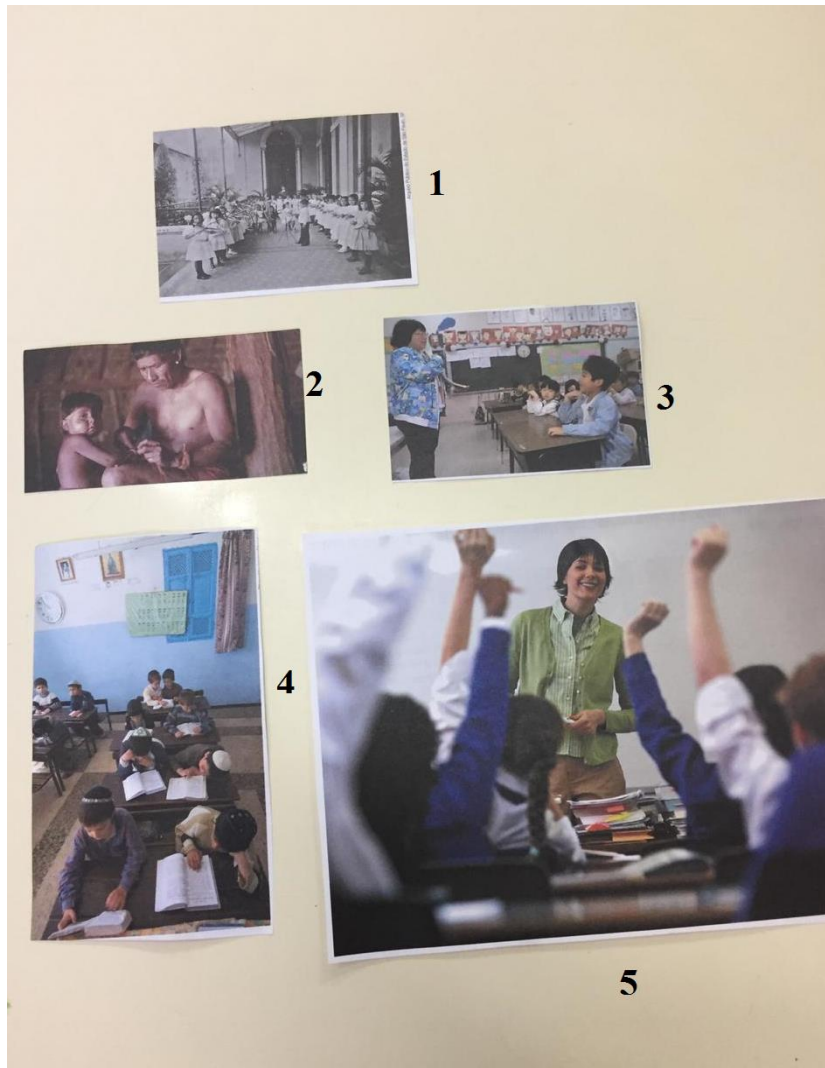
Autores como Cagliari (1998), Soares (2017) e Moraes (2012) afirmam que há muitos educadores que acreditam que o processo de aprendizagem é simplesmente uma acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o aluno ou aprendiz necessitasse, em sua mente, de reconstruir e adquirir novos modos para pensar e compreender os conteúdos que lhes são transmitidos por alguém, nesse caso a escola ou os professores. Pensando nisso e dialogando com autores que discutem a alfabetização de alunos surdos, como Quadros (1997), Silva (1998), Lacerda (2012), Pereira (2014), Cruz (2016) e Gesueli (2015), verificamos que os problemas com o ensino da língua escrita e os textos narrativos para surdos estavam relacionados às “dificuldades que apresentavam em relação ao uso de categorias funcionais – preposições, conectores em geral, elementos flexionais, verbos auxiliares – decorrentes da interferência da interlíngua do sujeito surdo nas regras da língua portuguesa e, principalmente, da falta de um projeto escolar que levasse em conta a surdez como diferença” (GESUELI, 2015, p. 177).

Posto isso e considerando a surdez como diferença, Almeida (2000) acredita que não há uma patologia e/ou inferioridade do sujeito em relação aos demais. A diferença consiste no desenvolvimento de recursos próprios para a interação com o meio, inclusive por meio de

uma língua que permite ao surdo expressar-se (ALPENDRE, 2008). O objetivo do ensino aos surdos está centrado no campo visual, ou seja, nas diferentes formas de comunicação visual presentes na produção textual e na escrita. Gesueli (2015) argumenta que assim a escrita deixa de ser vista como um código ou um meio de representar supostamente a oralidade e ganha nova significação. Santos (2001) expressa que o processo de escrita visual passa a compor “várias práticas e eventos culturais e discursivos” (SANTOS, 2001, p.168). Diante disso, buscaremos mostrar neste tópico algumas atividades realizadas sobre as produções textuais no processo de ensino da língua escrita aos surdos e as práticas de leitura proposta como atividades, observando as bases teórico-metodológicas utilizadas pela professora no decorrer das aulas.

Primeiramente, a atividade selecionada compõe um conjunto de três aulas consecutivas desenvolvidas pela professora com os alunos. O objetivo desta atividade foi fazer com que os alunos, a partir de recortes de revista, desenvolvessem e criassem um conto de forma espontânea, baseando-se nas gravuras. A professora dividiu os alunos em duplas, entregando-lhes a gravura e, em seguida, pediu que observassem bem as imagens e conversassem entre si para melhor descrevê-las. Explicou, ainda, que quando as ideias estivessem prontas para serem colocadas no papel deveriam iniciar a construção do conto. A professora dialogou com os alunos, perguntando o que cada dupla observou em sua gravura. Nesse momento, seu intuito foi partir do visual para identificar o que os alunos perceberam e sabiam sobre o contexto da imagem, como argumentariam sobre as gravuras e, ainda, qual era o conhecimento que têm sobre a temática contida na imagem. A professora solicitou aos alunos que, ao escreverem a história, eles pudessem contar e recontar livremente, mas que precisariam apenas seguir a temática da gravura. Abaixo, se encontra a Figura 5, que ilustra o ponto a partir do qual os alunos precisariam iniciar o conto e o processo de escrita da história. O número da imagem corresponde ao número de dupla na sala para a elaboração da atividade.

Figura 5: Registro da atividade da produção de texto



Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao dialogar com alunos sobre o desenvolvimento da atividade, a professora abriu espaço para manifestação das ideias que haviam surgido nas duplas. Em seguida, a professora deu o comando para que seus alunos iniciassem a produção textual em LP. Observamos que, ao dar o comando para início da escrita da proposta, alguns alunos ainda não sabiam o que colocar no papel e perguntaram aos colegas qual palavra em língua portuguesa correspondia ao sinal produzido por eles. Identificamos, nesse fato, o que frequentemente acontece com alunos surdos quando exposto à leitura de um texto em língua portuguesa: eles voltam-se ora para o professor ora para um colega surdo, questionando qual sinal deve ser utilizado para a palavra (Karnopp, 2015). Outro aspecto que cabe analisar foi a preocupação da professora ao perceber que nos cinco primeiros minutos (tempo aproximado) após o início da atividade, os alunos não produziram nem uma palavra escrita. A professora realizou uma intervenção

questionando os alunos se compreenderam bem a proposta da atividade e reforçou que não poderiam perder tanto tempo conversando, pois se tratava de uma atividade muito simples, chegando a explicá-la novamente. Segundo ela, bastava observar as imagens (1); ver qual o tema da gravura e o que ela diz (2); conversar com o colega e elaborar as ideias (3); escrever a história conversada em língua portuguesa (4). Os pontos descritos pela professora causaram inquietação e certo tumulto na sala, pois, segundo os alunos, escrever em português é muito difícil. Ao percebermos a colocação por parte dos alunos, podemos considerar que o surdo no processo de escrita, tenta recorrer a seu “arquivo mental”, buscando imagens que se relacionam com o que está lendo ou pensando para sua produção e, dificilmente encontrará todas as imagens de que necessita. Além disso, pode ser que ele não escreva boa parte das palavras que encontrar ou mesmo se lembrar, visto que o seu contato com aquela palavra em português pode não ter gerado um registro mental a ponto de guardá-la (STREIECHEN; LEMKE, 2014).

Além disso, há necessidade dos surdos em acessar todo o processo estrutural e de concordância que a LP exige. Santos (2011) afirma que

[...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. (SANTOS, 2011, p. 2).

Diante disso, podemos dizer que o surdo grava as imagens que vê e, portanto, não sabe as denominações atribuídas a elas. Ao entrar no ambiente escolar, não basta apenas mostra-lhe o sinal ou a escrita da palavra sem primeiro apresentar o objeto correspondente, ou seja, é preciso que o surdo assimile um sinal que conheça para aquela palavra (STREIECHEN; LEMKE, 2014). Esses aspectos sobre a diferença da escrita entre surdos e ouvintes também é discutido por Perlin (2010, p.510), que pondera que “a escrita do surdo não vai se aproximar da escrita do ouvinte”, cabendo ao professor conhecer essa realidade e manter um olhar diferenciado para o processo de escrita do aluno surdo.

A vista disso, observamos que o processo evidencia as dificuldades que os alunos surdos têm para produzir textos em língua portuguesa. Destacamos que durante a execução da atividade, os alunos estavam inquietos e com expressão e falas de não aceitação da proposta de construção do texto. A professora insistiu em chamá-los para uma conversa a fim de que conseguissem expor o sentimento sobre a realização da atividade. A aula foi

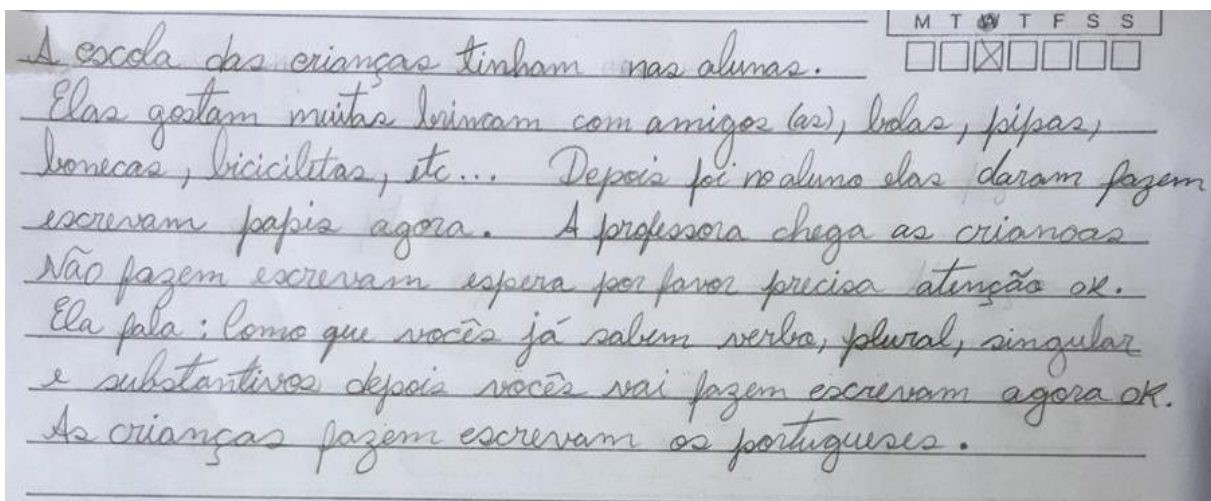
interrompida devido ao esgotamento do tempo, deixando a proposta para ser completada em outro momento.

Na segunda aula sobre a produção do texto, a professora entrou em sala pedindo que os alunos retomassem a atividade. Nesse primeiro momento, não havia explicação alguma; a fala foi diretamente ao profissional da tradução e interpretação com o pedido para que fosse dito aos alunos que abrissem o caderno e continuassem a atividade da aula passada. Esse fato remonta a afirmação de Fleuri (1997) quando diz que a prática pedagógica autoritária acaba gerando situações de conflito, prejudicando o relacionamento entre o professor e o aluno, sendo o professor aquele que faz da sala de aula um local em que ele estabelece as normas que devem ser acatadas passivamente pelos alunos. Nessa perspectiva, Freitas (1998) acrescenta ainda que “a professora se comporta como se fosse a proprietária da sala de aula, bem como de tudo que está ali dentro: mesa, quadro, giz e, inclusive, os alunos. É por isso que ela se sente no pleno direito de manipulá-los conforme sua vontade” (p.74). Observa-se que a professora mantém o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o detentor do saber e a prática é apenas vista sob uma ótica – a dele. Os alunos, por sua vez, ignoraram o comando. A professora utilizou-se do interruptor luminoso diversas vezes acendendo e apagando as luzes para chamar a atenção dos alunos pedindo que olhassem para o tradutor intérprete. Quando todos tomaram seus lugares e se assentaram, a professora explicou com mais calma, dizendo que a atividade de produção de texto iria continuar; nesse momento, ela pediu que retornassem as duplas, a fim de que o trabalho continuasse. Ela foi *ouvida* pelos alunos, que retomaram a atividade, mas questionaram sobre o tamanho do texto. *Quantas linhas deve ter o texto? Indagou um dos alunos. A resposta da professora foi enfática: não há quantidade definida de linhas. O que já expliquei, quero um texto bem elaborado e com contexto sobre a gravura que vocês têm.* Enquanto os alunos iniciavam a produção e conversavam entre si, a professora os observava, percorrendo as mesas e tentando verificar o que estava sendo produzido e qual seria o resultado disso. Ela chegou a comentar com a tradutora intérprete que essa atividade poderia auxiliá-la na elaboração da prova final da turma.

O fato de a professora percorrer as mesas e buscar resultados, auxiliando os alunos, mais uma vez demonstra sua preocupação em saber sobre o aprendizado dos alunos. Suas posturas também sofrem oscilações. Nesse sentido, podemos dizer que a professora quebra a possibilidade de um ambiente harmonioso entre ela e seus alunos, considerando o fato de as relações serem intermediadas pelo tradutor intérprete em sala de aula.

Na terceira e última aula sobre a produção de texto, a professora informou que era o último dia para término da atividade e que, devido ao tempo, a atividade deveria ser entregue no fim da aula. Observamos que os alunos sentaram-se com suas duplas e conversaram entre si sobre o que poderia ser próximo entre uma gravura e outra. A professora fez uma intervenção dizendo que as produções foram com temas diferentes, mesmo que as gravuras pudessem apresentar semelhanças. Observamos a alegria da professora ao perceber que, nessa aula, a produção realmente começou e os alunos a questionaram sobre a grafia correta de determinadas palavras. Prestando-lhes assistência nas mesas, ela continuou a percorrer a sala e se colocando à disposição para auxiliar os alunos. Abaixo, na Figura 7, apresentaremos como resultado a produção de umas das duplas, que corresponde à gravura 3 contida na Figura 6.

Figura 7 – Texto produzido pela dupla de alunos “1 e 2” com idade de 10 anos.



Fonte: Arquivo do pesquisador

O resultado do texto apresentado na Figura 3 demonstra que a dupla compreendeu bem o desenvolvimento da atividade. A professora fez elogios à dupla e expressou sua alegria em ver o resultado do trabalho. Identificamos que, nesse caso, a docente buscou considerar que as “práticas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade sociais” (FRANCO, 2012, p.154). O fato de realizar o auxílio e permitir que os seus alunos conversassem para a elaboração da atividade foi de suma importância para eles. Ressaltamos que o papel desempenhado pela docente foi utilizar estratégias que valorizassem os alunos, dando-lhes condições de escrever

de forma livre e autônoma e, mostrando o quão são capazes, mas, na prática, o que foi visto no decorrer da atividade se deu de outra forma. A professora em suas intervenções e ao percorrer a sala e as carteiras, muitas vezes, questionava os alunos sobre a produção, interpelando sobre a demora em iniciar a construção do texto; ela disse que estavam demorando em se organizar e também pediu que se atentassem para o uso correto das palavras, deixando-os ansiosos. Embora nas três aulas ela tivesse propiciado aos alunos, uma reflexão sobre a forma de escrita das palavras, acreditamos que, ao propor uma atividade desse porte, é preciso pensar no sentido de determinadas práticas de ensino nas salas de aulas dos alunos surdos.

Ao longo da atividade, que durou três dias, foi possível perceber que a conduta da professora privilegia pouco as características dos alunos surdos. A sua lógica de trabalho tem a ver com o ensino da língua para alunos ouvintes. Esperar que os surdos escrevam em português, uma vez que dominam a libras ou estão em processo de aquisição da libras, é esperar que o aluno se faça bilíngue sem as estruturas e estratégias pedagógicas adequadas para que isso se dê.

Os educadores e os alfabetizadores, ao proporem atividade de produção textual, precisam ter ciência de que seus alfabetizados necessitam de ser munidos de informações para redigirem texto sobre a temática. Piccoli e Camini (2012, p.70) afirmam que “construir a ideia de texto com as crianças significa articular uma gama variada de conhecimentos linguísticos, o que necessita de muito investimento pedagógico desde o início da escolarização”. Nesse sentido, para os surdos, o domínio da escrita é importante, pois, por meio da escrita, há uma interação que lhes permite se comunicarem com a sociedade e com a cultura local, o que acarreta ampliação do conhecimento e os capacita para construir seus próprios enunciados (FORMAGIO; LACERDA, 2016).

Salientamos que, após essa prática e um processo espontâneo com a experiência da língua escrita, a professora deveria ter aprofundado na reflexão sobre as histórias e as narrativas contadas e escrita pelos alunos. Percebe-se que a docente não explora a riqueza da produção dos alunos. Pensando em termos pedagógicos, seria fundamental que na sequência didática a professora buscasse organizar as ideias dos alunos sobre os textos, construir os elementos textuais em libras com o auxílio do tradutor intérprete e, a partir de uma estrutura montada, pensar em como esse texto seria construído em português. Dessa forma, a cultura linguística do surdo seria valorizada e talvez os alunos compreendessem melhor as relações e as diferenças entre as duas línguas e como atuar de forma distinta com cada uma delas. Porém, nota-se que não foi isso o que aconteceu. Há uma insistência da professora em forçar

um pensamento linguístico a partir da estrutura do português o privilegiando em detrimento da libras. Formagio e Lacerda (2016) destacam que os professores que ensinam a língua escrita para surdos devem ser preparados para reconhecer em seus textos e produções as estruturas que surgem do contato entre línguas e explicar a eles a estrutura da língua portuguesa na perspectiva de segunda língua. Outro ponto importante de análise é o fato de a docente realizar a correção individualmente; pensamos que a correção coletiva pode gerar maior compreensão dos alunos, como feito por ela outrora. O trabalho coletivo poderia implicar participação de todos e favorecer o processo do bilinguismo.

Outra constatação é que, mesmo sendo uma tarefa complexa, na elaboração de um texto de forma autônoma, os alunos se mantiveram firmes na tarefa, enquanto a professora os observava no desenvolvimento da atividade. Ao observar suas atitudes diante da atividade, a professora poderia desenvolver estratégias que trabalhassem com associações de ideias, relacionar com textos já trabalhados anteriormente ou já lidos a respeito do tema. Por fim, o processo de ensino de língua escrita, como já citado, exige metodologia diferenciada para surdos, visto que não possuem referências linguísticas auditivas nas quais possam se apoiar; eles necessitam de criar hipóteses sobre como o sistema de língua escrita se organiza e são marcados pelo não acesso auditivo. (FORMAGIO; LACERDA, 2016).

4.5 Práticas com métodos tradicionais de ensino de língua escrita

As atividades analisadas neste tópico referem-se às aulas com aplicação de prova e da aula consecutiva ao exame avaliativo. É importante situarmos do que se trata ao denominarmos como métodos tradicionais. Mortatti (2006) e Frade (2007) deixam claro que nesses métodos tradicionais de alfabetização, no que se refere à escrita, a ênfase se direciona para a caligrafia e a cópia. Posto isso, a primeira aula para aplicação da prova objetivava avaliar e medir os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos apresentados ao longo do bimestre. Para realizar o evento, a professora primeiramente explicou como a avaliação deveria ser realizada e o que seria preciso para a execução do exercício avaliativo.

A atividade avaliativa foi preparada em três etapas para serem desenvolvidas pelos alunos. A professora relatou que a primeira etapa consiste na escrita de um ditado. Ela deu explicação sobre os procedimentos e realizou a distribuição de folhas A4 para a turma. Durante a explicação sobre o ditado, a docente disse que mostraria algumas frases para o tradutor intérprete e, em seguida, o tradutor sinalizaria a frase em língua de sinais. Logo que recebessem a informação, os alunos deveriam escrever a frase em língua portuguesa. A

professora argumentou que a frase só poderia ser repetida por duas vezes. As frases ditadas foram para as Turma 2 (6º, 7º e 8º anos) e Turma 3 (9º ano). Para a turma 1 (4º e 5º anos), não houve frases e sim palavras que deveriam ser transcritas e, transformadas em frases curtas.

Nos quadros a seguir, constam a transcrição das frases e das palavras contidas no ditado das três turmas:

QUADRO 10 – Transcrição do ditado - Turma 2 – (6º, 7º e 8º anos)

- a) Joana Maria¹⁵ tem brincos lindos.
- b) A Paula veio, que bom!
- c) Nicolas cortou o cabelo e ficou muito bonito.
- d) O João está sentado perto da janela.

Fonte: Arquivo do pesquisador

QUADRO 11 – Transcrição do ditado – Turma 3 – (9º ano)

- a) Ontem o América ganhou o jogo e continua no campeonato.
- b) Hoje não vai chover?
- c) Que bom! Hoje todos os alunos do 9º ano estão presentes!
- d) Judith sempre usa anéis, relógios e brincos.
- e) A neta da Elisa nasceu no dia 13 de novembro.
- f) Marcos é um jovem com cabelo grande ou está cabeludo.
- g) Hoje Marcelo e Felícia estão com camisa verde.

Fonte: Arquivo do pesquisador

¹⁵ Nomes fictícios. Os nomes utilizados no texto foram ocultados e na transcrição alterados por outros com a finalidade de preservar sua identidade. Conforme anteriormente explicado, foi mantido apenas o nome do pesquisador, sem alteração.

QUADRO 12 – Transcrição do ditado - Turma 1 (4º, 5º ano)

- a) Escola
- b) Pão
- c) Banana
- d) Antônio
- e) Mãe

Fonte: Arquivo do pesquisador

Ao analisarmos a primeira questão da prova, é possível observarmos que o método tradicional de ensino da língua escrita prevalece. A realização de um ditado nos remete aos anos anteriores a 1980, a métodos que privilegiam a leitura, limitando-se apenas à escrita, à cópia ou ao ditado. Soares (2016, p.25) argumenta “a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio”. Cabe lembrar que a afirmação da autora se configura a uma perspectiva para ouvintes. Há um momento que a professora relatou aos alunos que todas as frases e as palavras contidas nas frases são do conhecimento dos alunos e que tais palavras foram por diversas vezes trabalhadas e escritas em sala de aula. É possível inferirmos que a professora não questiona seu método, mas culpabiliza os alunos, de futuros erros, já que afirmou que as palavras e os nomes contidos na atividade foram conteúdos desenvolvidos com as turmas.

Nesse sentido, a experiência vai ao encontro do que Santos (2011) afirma que “nos anos iniciais da escolarização, boa parte das crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, são expostas a atividades superficiais de escrita em sala de aula” (p.14). Outros pesquisadores, como Guarinello, Massi e Berberian (2007, p.207), destacam que “a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto acabado”. E, por fim, Duarte e Padilha (2012, p.311) destacam que “aprender uma língua através de suas unidades básicas, de forma estanque e descontextualizada, não leva a um aprendizado satisfatório, ou mesmo leva ao fracasso, em termos escolares”. Nessa perspectiva, defendemos que o texto escrito pelo próprio surdo é a melhor forma de verificarmos o seu aprendizado em LP, desde que sejam textos que garantam que a pessoa tenha autonomia; domínio linguístico (sintaxe, léxico, prosódia, semântica, fonológica e morfológica); domínio gráfico (instrumentos, convenções culturais) e domínio conceitual

(palavra, letra, sílaba, frase, parágrafo, texto) (LIMA, 2010). Na observação, notamos que os alunos surdos não dominam esses conceitos, mas também não foi possível observar se tais conceitos foram trabalhados e ensinados pela professora.

O segundo passo da avaliação envolveu a distribuição de uma imagem (Figura 4), a fim de que os alunos observassem a imagem e o texto contido nela e, por fim, respondessem aos questionamentos apresentando na atividade. A professora disse que as perguntas eram simples e que as respostas poderiam ser objetivas. A docente solicitou que não perdessem muito tempo analisando a imagem para responder às questões, pois se tratava de uma prova, visto que todos deveriam finalizar as três questões que a prova continha.

Figura 8 – Atividade Avaliativa

Observe abaixo o cartaz de divulgação de uma peça de teatro.
A bilheteria dessa peça arrecadou 115 reais no dia 18, 165 reais no dia 19 e 175 reais no dia 20.

CIA. TEATRO ALEGRIA
APRESENTA
A LENDA MÁGICA

DATA: 18, 19 e 20 de outubro
HORA: 17 horas
LOCAL: Teatro Escolar
ENTRADA: 5 reais

a) Quantos reais foram arrecadados nos 3 dias em que a peça foi apresentada?

b) Quantos ingressos foram vendidos ao todo?

Fonte: Arquivo do pesquisador

A segunda questão da prova foi direcionada às três turmas. No momento da execução na Turma 1 (4º e 5º anos), a professora percebeu que a atividade não atendia à turma. Mesmo assim, ela solicitou aos alunos que observassem a gravura e os questionou sobre o que dizia o texto apresentado. Um dos alunos identificou a palavra “Teatro” e a palavra “Alegria”. Outros fizeram menção a uma história sobre princesas e bruxas. Em seguida, a professora apenas solicitou que os alunos dessa turma escrevessem as palavras cujos sinais tivessem

correspondentes diretos na língua portuguesa. Nas duas outras turmas, a atividade foi desenvolvida. Embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades na compreensão do enunciado, e desânimo com o volume de palavras por eles desconhecidas, a questão foi realizada. Observamos que durante essa atividade a professora não auxiliou os alunos em nenhum momento. Recorremos à afirmação de Pereira (2009), que conclui que por meio das metodologias de ensino tradicionais não é oportunizado aos alunos surdos o acesso a práticas significativas. Os surdos não têm acesso a estratégias de natureza cognitiva, textual e sociointeracional de forma efetiva.

Fernandes (2006) sugere uma forma metodológica para que o aluno surdo conheça mais a LP utilizando a libras e o professor para que, possa abandonar os antigos hábitos rotineiros. A sugestão é que, ao aplicar o texto em sala de aula e após a leitura dos alunos, o professor realize uma discussão sobre o tema proposto e, enquanto as palavras novas são mencionadas, o professor escreva no quadro as palavras em português. A participação dos alunos se dá nas interpretações do que visualizou nas imagens contidas ou mesmo no texto escrito.

Por fim, identificamos no trabalho da questão 2 a aplicação de novo gênero textual para ser interpretado pelos alunos. A insegurança dos alunos para responder à questão fez com que a professora circulasse entre as carteiras e percebesse que nem todos os alunos conseguiam desenvolver a produção, bem como, responder aos questionamentos.

Observamos que a falta de auxílio por parte da docente resulta no desânimo dos alunos. Cabe dizer que o papel da professora nesse contexto seria de criar um ambiente propício para oportunizar seus alunos a prática da segunda língua. Fernandes (2006) assegura que é essencial que seja trabalhada a explicação de conceitos e termos em língua portuguesa, pois o professor não apenas abre caminho para o ensino, como oferece apoio contínuo para o processo dos alunos. Em relação às estratégias de aprendizagem, essas podem influenciar negativa ou positivamente, uma vez que os alunos apenas fazem inferências sobre o texto apresentando sem ter o real conhecimento. Finalizando, Nascimento (2015, p.38) afirma que o professor “também deve reconhecer que a apropriação da escrita do português pelos surdos caracteriza-se como um processo contínuo (constituído por diferentes etapas), cujo ponto de partida é a Língua de Sinais (L1) e o ponto de chegada é a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita.”.

A terceira e última etapa da prova, consistiu em mais uma interpretação de texto, sendo agora uma produção de autoria da professora. As transcrições podem ser visualizadas a seguir. O objetivo dessa atividade foi verificar o quão autônomos os alunos estavam para responderem sozinhos aos questionamentos sobre o texto. A professora transcreveu a atividade do quadro logo após as distribuições das folhas e explicação da prova. À medida que os alunos iam terminando as duas questões anteriores, passavam para a terceira. Percebamos que, mais uma vez, a professora realizou uma prática com cópia. Abaixo, os quadros demonstram a questão 3 da avaliação nas turmas 1, 2 e 3.

QUADRO 14 – Transcrição da atividade avaliativa – Turma 2 (6º,7º e 8º anos) e Turma 3 (9º ano)

Bom dia!

Leia (LER) e copie (COPIAR) com atenção.

Havia (= TER) 15 pessoas na fila daquele caixa.

Uma idosa era a última da fila.

Uma mulher carregava (CARREGAR) um bebê chorão.

De repente gritos: o jovem gritou com o funcionário (= TRABALHADOR) que atendia no caixa.

Dois seguranças (= POLICIAL) do banco chegaram rápido (= DEPRESSA).

A gritaria parou e todas as pessoas da fila foram atendidas(+ - RESOLVER) rapidamente.

I- Entendendo o texto:

- 1) Em que lugar aconteceu o fato?
- 2) Por que havia fila?
- 3) Idoso pode pular a fila?
- 4) Mulher com bebê pode pular a fila?

Fonte: Arquivo do pesquisador

QUADRO 15 – Transcrição da atividade avaliativa – Turma 1 (4º,5º)

Bom dia!

Leia (LER) e copie (COPIAR) com atenção.

Gustavo está na casa da vovó.

Vovó fez (FAZER) biscoitos.

Os biscoitos estão gostosos.

Vovó deu (DAR) biscoitos para Gustavo.

Gustavo gosta (GOSTAR) de biscoitos.

Gustavo falou (FALAR):

__ Obrigado vovó!

- 1) Onde?
- 2) Fez o que?
- 3) Como estão os biscoitos?
- 4) Quem gosta de biscoitos?

Fonte: Arquivo do pesquisador

As questões acima apresentam, de certa forma, a crença que a professora tem quanto ao ensino de leitura e de escrita para alunos surdos. Sua percepção caracteriza a prática baseada no ensino tradicional, em que a repetição do texto demanda, apenas, a decodificação da leitura de palavra por palavra, sem situar e atribuir significado ao que foi lido/sinalizado pelo aluno surdo. Observamos que a docente reduz e limita o trabalho com texto apenas à leitura/ sinalização dos alunos, principalmente pelo fato de as interpretações estarem voltadas apenas para o processo de pergunta e respostas. É importante salientar que o fato de o aluno surdo ir à frente para efetuar a sinalização pode ser equiparado à leitura em voz alta pelo aluno ouvinte, o que reforça a crença nos modelos tradicionais.

A tarefa da docente deve ir além do ensino da leitura decodificada; é preciso uma metodologia de ensino que provoque reflexão para que os alunos, ao lerem, possam compreender o que estão lendo e se posicionarem criticamente, cientes da interpretação realizada por eles (PENA, 2019). Para tanto, finalizamos essa discussão percebendo que a prática utilizada pela professora ao fazer seus alunos copiarem ou responderem às questões incentiva a cópia gráfica das palavras e, à medida que copia, o aluno aprenderia qual o lugar das letras dentro das palavras. Os alunos, quando expressam sozinhos os seus escritos em LP, mostram para a professora o conhecimento que possuem e ela, por sua vez, o avalia por meio disso. Carvalho (2010) acredita que mais do que ensinar os alunos a decodificarem as letras e os sons (no caso dos ouvintes), é preciso ensinar as crianças o que se ganha e o que se perde com a leitura e a escrita, por meio de atividades que façam sentido, que visem ao significado desse aprendizado.

4.6 Sintetizando

Neste capítulo discutimos e analisamos os dados referentes às concepções e às crenças sobre o ensino de língua escrita dos alunos surdos, baseando-nos na entrevista e nas observações. Primeiramente, analisamos as concepções que a professora traz consigo sobre língua escrita e o ensino da língua escrita proposta para surdos. Em seguida, entendemos quais são as estratégias usadas nas práticas de ensino em sala de aula.

Transcrevemos algumas atividades a fim de que nos auxiliassem na compreensão do fazer pedagógico da docente. Trouxemos à tona análises das aulas sobre produções de textos, bem como, a análise da contribuição da professora de libras como mediadora pedagógica nas aulas de língua portuguesa.

Para tanto, analisamos as perspectivas metodológicas na prática de produção textual e finalizamos averiguando as práticas com utilização dos métodos tradicionais de ensino utilizados pela docente em sala de aula.

Foi possível identificar, também, por meio dos recortes das atividades analisadas, as duas categorias que orientaram todo o percurso de análise da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste estudo, foi relatada a experiência vivenciada pelo pesquisador no campo da surdez. A inserção nessa área se deu por meio da convivência durante o período de graduação, no qual o desconhecimento sobre as políticas e sobre os processos da língua de sinais era uma marca. A partir desse fato, iniciou-se um caminho formativo sobre a Educação de Surdos e um período de trabalho e observações que o levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

Buscamos nesta pesquisa identificar quais são as bases teórico-metodológicas utilizadas por professores no que tange ao ensino da língua escrita para alunos surdos, relacionando-as à alfabetização e às práticas pedagógicas envolvidas no processo de aquisição de língua escrita. Vimos em Franco (2012, p. 159) que “pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas para melhor ou pior”, ou seja, a sala de aula organiza-se por meio de práticas pedagógicas que a envolvem e que também com ela dialogam.

Para melhor entendimento sobre campo estudado, realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação. Para tanto, abordamos no primeiro capítulo aspectos relevantes sobre a história da Educação de Surdos no mundo, a criação das primeiras escolas de surdos, chegando a discutir as perspectivas no contexto brasileiro. As pesquisas de Skliar (1997; 2009), Quadros (1997; 2004) e Souza; Góes (1999) e do INES (2008) nos auxiliaram nessa compreensão histórica. No segundo capítulo, refletimos sobre o campo da alfabetização e discutimos o processo histórico da alfabetização para pessoas ouvintes, considerando o percurso até chegarmos à realidade dos dias atuais no Brasil. O intuito de estudarmos a perspectiva de ensino e aprendizagem dos ouvintes é o fato que nos leva a compreender como se dão as questões práticas para o ensino de língua escrita aos surdos.

No terceiro capítulo, realizamos uma apresentação da abordagem metodológica adotada na pesquisa e quais foram os procedimentos de coleta e análise dos dados produzidos na investigação. Apresentamos também os envolvidos na pesquisa e o espaço educacional investigado. No quarto capítulo, discutimos os dados coletados durante a pesquisa. A análise dos dados mostrou-nos que a professora tem apresentado práticas pedagógicas sobre o processo de ensino de língua escrita para alunos que não consideram as especificidades dos

alunos surdos. Por um lado, os dados confirmam o desconhecimento dela em relação às concepções sobre língua escrita no processo de alfabetização de pessoas surdas. O conhecimento apresentado é, por vezes, frágil a considerar o tempo de docência nas turmas com alunado surdo. As convicções teóricas e metodológicas da docente para o desenvolvimento de língua escrita por crianças surdas parecem incipientes, pois um dos fatos observados e analisados nesta pesquisa refere-se à comunicação da professora com os alunos surdos, que não acontece por meio da língua brasileira de sinais. Formagio e Lacerda (2015) afirmam que a relação da criança surda na sala de aula não pode ser apenas com o tradutor intérprete. Esse fato dentro do espaço educacional pode fazer com que o aluno surdo permaneça à margem da vida escolar.

Por outro lado, embora o tempo de observação em sala de aula tenha sido limitado, foi possível identificar algumas ações em que a professora, mesmo que estivesse no campo da intuição, considerava distintamente as práticas de ensino para surdos e para ouvintes. Em alguns momentos, ela chegou a criar estratégias mais adequadas para o ensino dos surdos, distanciando-se, às vezes, das práticas tradicionais do ensino de língua escrita.

O estudo revela a dificuldade da docente sobre os aspectos teórico-metodológicos que apoiam suas aulas e seus ensinamentos. O uso constante de práticas pouco fundamentadas teoricamente é uma comprovação, visto que muitas vezes suas estratégias não respondem às demandas dos alunos com surdez. Partindo desse pressuposto, identificamos que a dificuldade pode ser resultado do tempo de trabalho ou até mesmo do desinteresse da docente em realizar diálogos com a instituição escolar. Isso se comprova quando a professora argumenta que o percurso para esse diálogo é muito longo.

Para conhecermos as estratégias utilizadas no ensino de língua escrita, observamos as práticas em sala de aula. Enumeramos alguns eventos da rotina da professora para que pudéssemos verificar como é o seu fazer pedagógico durante as aulas. Identificamos, no primeiro momento observado, que embora tenha anos de atuação no trabalho com alunos surdos, a docente buscou nas aulas de produção de textos sempre aproximar o português da libras. Isso apareceu, por exemplo, quando visualizamos as atividades transcritas no quadro e com palavras sublinhadas. O intuito da professora era criar uma relação de semelhança entre as línguas, não sendo capaz de pensar na diferenciação entre as modalidades linguísticas da língua portuguesa e da língua de sinais. Essa prática demonstra a importância dada pela professora à língua majoritária (LP), em detrimento da língua minoritária (LS). Outro fato

sobre o qual nos debruçamos foi a assimilação de que as modalidades das línguas exigem o entendimento da diferença em a LP e a LS. A docente insiste na aproximação querendo que, ao visualizar uma palavra escrita em português, o aluno surdo encontre um correspondente linguístico em LS.

A estratégia de percorrer as carteiras da sala de aula é a forma encontrada pela professora para promover o momento da *escuta* e deixar com que os alunos argumentem sobre suas dificuldades contidas no texto e discutam com os colegas sobre a atividade que está sendo desenvolvida em sala de aula. A análise nos permitiu identificar que, durante o percurso entre uma carteira e outra, a professora dedica-se a *ouvir* os questionamentos dos alunos, o que revela sua preocupação com o aprendizado das crianças. A pesquisa relevou a necessidade da criação de novas estratégias e a importância da compreensão da teoria para pautar as aulas e a prática de ensino aos surdos.

Os dados mostram a falta de planejamento da docente em relação às suas práticas de alfabetização, leitura e escrita. O planejamento é visto como essencial para o desenvolvimento das atividades e da sequência didática que é proposta em sala de aula. Franco (2012) nos ajuda a entender a importância do planejamento como ferramenta para acompanharmos o desenvolvimento dos alunos. Pensando o trabalho com pessoas surdas, a falta do planejamento pode desencadear situações desafiadoras. Partindo do pressuposto de uma educação bilíngue, Quadros (2005) lembra que a proposta deve ter um currículo organizado sob uma perspectiva visual-espacial, a fim de que garanta o acesso a todos os conteúdos escolares em libras.

Outro elemento que a pesquisa demonstrou foi a importância da professora de libras, que, por ser uma pessoa surda, atua como mediadora pedagógica entre as aulas de português e libras, embora não seja essa a sua função dentro do processo de ensino da língua escrita para crianças surdas. Porém, seu auxílio e suas intervenções com o ensino de libras são de suma importância para o desenvolvimento das dúvidas e dos questionamentos gerados pela aula de língua portuguesa. Para além disso, servem ainda para esclarecer aos alunos surdos as interrogações trazidas pela professora responsável pelo ensino da escrita e participante desta pesquisa. Sobre a prática de produção de textos em LP e o processo metodológico, a pesquisa revelou que a professora entende o processo de aprendizagem como simplesmente um acúmulo de informações recebidas. Para os alunos há necessidade de construir e/ou reconstruir novos modos de pensamentos para compreender os conteúdos transmitidos. Essa

perspectiva é revelada e confirmada pelos estudos de Cagliari (1998), Soares (2017) e Morais (2012).

A pesquisa revelou também que a maioria das atividades e a sequência didática observada demonstram a utilização dos métodos tradicionais de ensino da língua escrita para alunos com surdez. O fato de a sua lógica para a prática de ensino estar pautada no ensino de ouvinte faz com que a professora trabalhe com metodologias que não atingem as demandas dos surdos. A prática demonstra o constante uso de elementos do senso comum para a composição das aulas, além de suas práticas serem pautadas na normalidade, considerando a relação do fonema-grafema e não questões visuais tão necessárias para a compreensão dos surdos.

Não é possível prever o futuro da professora observada nesta pesquisa. Não sabemos quais serão suas práticas futuras, se continuarão a ser intuitivas ou se passarão por nova organização. Embora a pesquisa revele a preocupação da docente com o ensino da língua portuguesa, demonstra que ainda há uma priorização do ensino da língua portuguesa em detrimento da libras. Outro ponto referiu-se à prática da professora em não buscar uma sequência didática que viabilizasse a construção de elementos com o tradutor intérprete e, a partir disso, a criação de novas possibilidades para o ensino da língua escrita a crianças surdas. Identificamos uma busca insistente da professora em perceber o aprendizado de seus alunos, sobretudo nas produções textuais em LP e suas interpretações. Acreditamos que o intuito era averiguar o nível de cada aluno no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa e não de libras.

Outro aspecto a ser pensado a partir do que nos aponta esta pesquisa diz respeito ao fato de a professora não considerar o bilinguismo e considerar o aprendizado dos alunos surdos por meio do letramento em português como uma das formas de levar as crianças a construir sentido. Skliar (1997; 1999), Quadros (2004; 2015), Fernandes (2006), Pereira (2009; 2010; 2011), Gesueli (2015) e outros pesquisadores afirmam que o caminho para esse público é realmente o caminho por meio do bilinguismo, uma vez que consideram a consciência da visualidade e entendem a construção da percepção de mundo pelo surdo por meio da língua de sinais como resultado das relações sociais. Parafraseando Skliar, dizemos que essa possibilidade propõe um novo olhar sobre a surdez, que se afasta da concepção clínica e reabilitadora, desestabilizando as ideias do padrão ouvinte e do normal.

Entretanto, sabemos que muito temos por investigar para construirmos mais possibilidades de fazer diferente e, de promover uma prática pedagógica voltada para as pessoas surdas. É preciso realizar práticas pedagógicas que recorram a estratégias visuais e que sejam pautadas na língua de sinais. Somente a partir desse exercício será possível levar os alunos à compreensão da língua escrita, por meio de uma metodologia diferente para surdos e para ouvintes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996

ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba, 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

BERNARDINO, E. L. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo** / Elidéa Lúcia Bernardino. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm . Acesso em: 12 de novembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 12 de novembro de 2019.

BRASIL. MEC. Lei n.º 13.005, de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei brasileira de Inclusão** – Lei 13.146 de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 31 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política de Linguística de Educação Bilíngue Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: EC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusão2.pdf>>. Acesso em: novembro de 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARTILHA MATERNAL. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura.** Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig_nacional/cd-digita/jpg/1-1733-v/index-HTML/P_P26.html>. Acesso em 20 de jan. 2018.

CRUZ, C. Rebello. **Consciência Fonológica na Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (LIBRAS) precoce ou tardio.** Porto Alegre, 2016.

CRUZ, C. R. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira.** 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** MEC/SEESP/SEED: Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 14 abr., 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE.** Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 novembro de 2017.

DORES, C. F. **A Escolarização de Surdos e o congresso de Milão:** Eclosão da normalização para a oralidade. Mariana, 2017.

DUARTE, A. S.; PADILHA, S. de J. **Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos:** a notação pelos números semânticos. ReVEL, v.10, n.19, p.309-326, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d23257faea13decda650628084ff88c0.pdf>. Acesso em 05/02/2020.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FLEURI, R. M. (1997). **Educar para que?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na Escola. São Paulo: Cortez.

FORMAGIO, C. L. S. e LODI, C. B. F. **Práticas Pedagógicas do Ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental.** In: LACERDA; MARTINS (Org) Escola e diferenças: caminhos para a educação bilíngue de surdos.

FRANCO, Marco Antonio Melo. Paralisia cerebral e práticas pedagógicas: (in) apropriações do discurso médico. Belo Horizonte: 2009.

FRANCO, Marco Antonio Melo; RODRIGUES, Paloma Rodrigues Euzébio O fazer pedagógico em contexto de inclusão: estratégias, ações e resultados. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p.1184-1197, 2016.

FRANCO, M. A. S. **Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender:** por entre resistências e resignações. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, jul/set 2015.

FRANCO, M. A. S. **Práticas Pedagógicas de acolhimento e inclusão:** a perspectiva da pedagogia crítica. Revista on line de Políticas e Gestão Educacional. Araraguara, v. 21, n. esp 2, p. 964 - 978, nov. 2017.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. B. L. (1998). **A produção da ignorância na escola:** uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estud. Av., São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acessado em: 22 de janeiro de 2020.

GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 163-187.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda:** Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio interativa. São Paulo: Plexus, 1997.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início de século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

KYLE, J. **O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos.** In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009. Edição 3v. 1, p. 15-26.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez:** uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. São Paulo, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação – Laboratório de estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/ UNICAMP, (2011). Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acessado em: 17 de abril de 2019.

MARSCHARK, M.; WAUTERS, L. Language comprehension and learning by deaf students. In: MARSCHARK, M.; HAUSER, P. C (Eds.). **Deaf cognition: foundations and outcomes**. New York: Oxford University Press, 2008. p. 309-350.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA. O. S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista**. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 ; 192 p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da Educação de Surdos no Brasil. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2018.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC. Seminário de Alfabetização em Debate, v.1-16, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, S. M. **Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdo**. Belo Horizonte, 2015.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PENA. Daniela Carvalho. **O processo de alfabetização e o letramento literário: um estudo de observação realizado no município de Itabirito - MG**. Mariana 2019.

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

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. 1. ed. São Paulo: FDE, 2005.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas**. Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume I, número 1. Uberlândia, MG; EDUFU, 2011a, p. 610-617.

PEREIRA. M.C.C. **Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação**. In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011b, p. 49-64.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas Pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita e sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

QUADROS, R. M. **Aquisição de L1 e L2: O contexto da pessoa Surda**. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1997. Anais

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RODRIGUES, I.C.; BAALBAKI, A.C.F. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop5414.pdf>. Acessado em 30 de agosto de 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, F. M. A. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v.8, p.1-16, 2011. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/08/O%20processo%20de%20aprendizagem%20corrigido.pdf>. Acesso em 19/08/2019.

SILVA, M. de P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 2. Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

STREIECHEN, E. M.; LEMKE, K.C. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6214.pdf>. Acessado em 10 de fevereiro de 2020.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997b. apud SOUZA, R. M.;

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 8. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 163-187.

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 julho de 2019.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2019.

ANEXOS

ANEXO A **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESCOLA**

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____, ocupo o cargo de direção da Escola Municipal _____, fui convidado(a) pelo pesquisador Marcelo Dias de Santana¹, pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para participar de sua pesquisa intitulada “O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas:”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Orientador Dr. Marco Antônio Melo Franco² (UFOP) e que tem por objetivo principal, analisar as estratégias pedagógicas e suas bases teórico-metodológicas utilizadas, pelo professor, no ensino da língua escrita para o aluno surdo. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas nas escolas e para a construção de novas bases metodológicas para o ensino de surdos.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de observação e entrevista semiestruturada. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Foi assegurada a minimização dos riscos relacionados à identidade dos participantes por meio de medidas que garantam a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos dados confidenciais. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhum documento produzido pela pesquisa. O pesquisador solicitou permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas e se responsabiliza por quaisquer danos que possam vir a ocorrer.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba que qualquer pesquisa possa oferecer eventuais incômodos, tal como me sentir constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, o mesmo se propôs a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem e informou que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Foi esclarecido que as transcrições das entrevistas serão mantidas em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que o pesquisador tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento o pesquisador. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

Sinto-me esclarecido(a) em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

1 Pesquisador: Marcelo Dias de Santana, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: diasturbh@gmail.com, telefone: (31) 997503-9018.

2 Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 3557-9413.

3 Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, Centro de Convergência - Sala da PROPP- Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____, professor (a) da Escola Municipal _____, fui convidado(a) pelo pesquisador Marcelo Dias de Santana¹, pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para participar de sua pesquisa intitulada “O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas:”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Orientador Dr. Marco Antônio Melo Franco² (UFOP) e que tem por objetivo principal, analisar as estratégias pedagógicas e suas bases teórico-metodológicas utilizadas, pelo professor, no ensino da língua escrita para o aluno surdo. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas nas escolas e para a construção de novas bases metodológicas para o ensino de surdos.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de observação e entrevista semiestruturada. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Foi assegurada a minimização dos riscos relacionados à identidade dos participantes por meio de medidas que garantam a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos dados confidenciais. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhum documento produzido pela pesquisa. O pesquisador solicitou permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas e se responsabiliza por quaisquer danos que possam vir a ocorrer.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba que qualquer pesquisa possa oferecer eventuais incômodos, tal como me sentir constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, o mesmo se propôs a

corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem e informou que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Foi esclarecido que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que o pesquisador tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento o pesquisador. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

Sinto-me esclarecido(a) em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

1 Pesquisador: Marcelo Dias de Santana, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: diasturbh@gmail.com, telefone: (31) 97503-9018.

2 Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 3557-9413.

3 Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, Centro de Convergência - Sala da PROPP- Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

ANEXO C
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (SEMIESTRUTURADA)

Projeto de pesquisa: “O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas”:

A entrevista e as questões formuladas no decorrer da mesma seguirão o seguinte roteiro:

1. Identificação, formação, trajetória e prática profissional do entrevistado;
2. Conhecimento sobre as políticas públicas de inclusão;
3. Concepção do ensino aprendizagem da pessoa surda, no que tange ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética;
4. Estratégias e base teórico-metodológicas, tradicionalmente usadas no processo de ensino aprendizagem de língua escrita ao aluno surdo;
5. Percepções sobre as estratégias e formas utilizadas frente ao trabalho desempenhado com a turma em relação a aprendizagem da língua escrita na turma com alunos surdos;

Ouro Preto, 15 de junho de 2018.

Marcelo Dias de Santana

Pesquisador do Departamento de Educação

Universidade Federal de Ouro Preto

diasturbh@gmail.com (31) 9 7503-9018

Anexo D

Transcrição da entrevista

M. Bom dia!

F. Bom dia.

M. Eu gostaria que você falasse, por favor, o seu nome, sua formação e há quanto tempo você dá aulas.

F. Olha, sou Felícia da Silva¹, é [...] fiz Normal Superior, na UEMG, mas quero ressaltar que eu fiz um curso de Magistério Especial, no São Rafael, oferecido pelo Estado, que me deu, me dá um suporte muito bom até hoje e::, depois que eu fiz o curso lá na UEMG, um tempo depois, aí eu fiz um curso na PUC, de Psicologia da Educação, também me acrescentou e:: fiz um outro curso na UFMG, que não tem haver, mas tem, é sobre:: africanidade, literaturas africanas e tal que me fez enxergar muita coisa:: Ah! Na negritude? Não! No geral, de alunos, e fiz um outro curso na UFMG:: na área de Ciências.

M. Ótimo! Há quanto tempo você dá aulas professora Felícia?

F. Ah:: uns VINTE E CINCO anos, por aí... Pensando em clínica, em escola da rede estadual e em escola da rede municipal, é esse tanto, mais ou menos.

M. E para alunos surdos?

F. Pra aluno surdo desde 95, 96, que:: então é porque trabalhei no Francisco Sales até 2008 e lá eu tinha um contato maior com jovem adulto surdo. Tive com criança menor também, mas, principalmente com jovem adulto.

M. Ok! Hoje, nesse ano, você leciona para quantas turmas?

F. Olha, de manhã são três turmas, resolveu-se que eu estaria é:: em Português como segunda língua de manhã. À tarde eu leciono para uma turma só, de quarto ano.

M. Ok! Você saberia dizer quantos alunos surdos tem, por alto, em cada uma delas?

F. Olha::, tem uma turma que só tem cinco, a outra tem oito, e a outra eu sempre fico na dúvida, se tem doze, se tem dez, se tem onze. Interessante né? Nunca que sei (risos)

M. Ótimo! É, então... É, como já é de seu conhecimento, essa pesquisa tem o objetivo de analisar as estratégias metodológicas e sua base teórico metodológica utilizada pelo professor no processo do ensino do sistema escrito para o aluno surdo (F: “ufa!” risos da entrevistada enquanto o entrevistador falava). É! E aí, professora, nesse sentido, eu gostaria de saber, o que você entende por Política Pública de Inclusão. Ou seja, o que é Política Pública de Inclusão?

F. Olha, eu entendo que são Leis, resumidamente. Leis que não sei, não sei se elas têm como objetivo realmente ATENDER A TODOS, oferecer qualidade, oferecer, qualidade::, ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO! Eu entendo que as Leis se não são, deveriam, mas

a realidade é muito distante disso. Então, vale, tem que se fazer sim. Eu ouvi uma vez de uma colega de faculdade, quando eu estranhei umas falas a respeito de uma rede aí, da qualidade da rede, a colega falou comigo que, primeiro implanta-se a ideologia, depois as coisas vão caminhando. Então eu penso que essas leis, é, têm que ser, têm que ser colocadas, têm que ser cobradas, mas, é um caminho muito longo para que, o que é falado na lei seja::, aconteça mesmo!

M. Ok! E sobre o ensino e aprendizagem da pessoa surda e do sistema de aprendizagem de escrita alfabética, o que você entende?

F. Não entendi a pergunta.

M. É... O processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda, dentro do seu processo de aprendizagem do sistema escrito. O Português, como segunda língua, como se dá esse processo de escrita alfabética do surdo::, o que você entende disso?

F. A escrita alfabética, nós estamos pensando a escrita do Português.

M. Isso.

F. Não é? Eu entendo que nós estamos muito aquém do que deveria ser, porque o que eu percebo e o que caminha é o seguinte, é:: um vocabulário, dentro do que é mais próximo do aluno é oferecido, é:: e aí oferece aula de libras e, oferece o Português escrito dentro daquele vocabulário. E depois, aí não sei quanto tempo, vai se tentar que ele escreva lá uma frase! Então, é um tempo muito longo de frase, vamos dizer, mo-no-pa-lá-bri-cas, e que às vezes não são percebidas por nós professores, não são valorizadas, e aí, muitas vezes fica no apenas, é:: como eu vi há uns anos, muitos anos atrás, so-cialização! Contato com outros surdos nem é para que se construa, que ele se perceba, que ele se construa como indivíduo surdo. Nem é para isso! Não sei pra quê que é! Talvez seja pra ele transitar melhor na família::, nos outros espaços. Na família, na escola... tá bom né? Então o que eu vejo é isso daí, muito distante! Eu entendo que deveria, já, né, acontecer, o que? Alfabetização EM LIBRAS, não letramento só como já tem acontecido né. É importante? É, sim! Mas a alfabetização em Libras, e falo com você Marcelo! Não sei se isso facilitaria a alfabetização na Língua Portuguesa, não sei! Eu penso que um ensino meio que instrumental da Língua Portuguesa ia que:: muita, muita:: muita estratégia pra poder mostrar pra ele que é bom, que é importante, que é ganho! E aí, nós professores né, teríamos que sair dessa coisa de, é, “eu escrevo lá, ele copia cá, e o intérprete fala lá, então teria que ser um monte de:: teríamos que estar, né, bem disponíveis e:: com vontade grande. E que o sistema permitisse também, um monte de estratégia diferenciada, pra mostrar o prazer DE, o prazer DE! O desenvolvimento da questão na língua, sim! Com um monte de::, não tô falando brincadeira SOLTA! Um monte de jogos interessantes é:: que, que, que tragam alegria, que:: sabe? Aí motiva, aí motiva! Daí a pouco, tá o aluno com o livro na mão, com o jornal na mão te perguntando isso, aquilo e aquilo outro. Com o escrito que ele viu lá na televisão que ninguém explicou pra ele:: Então, é motivação adequada! Motivação, não tô falando lúdico, aquele lúdico solto não. Uma motivação, assim, que:: dá um prazer dele querer saber. Então eu acho que falta muito disso daí... A gente fica muito em cima da letra, do não sei o que, do conteúdo, do isso, daquilo e é como se fosse EMPURRAR pra goela

adentro! Não mostrar aquele prato bonito, gostoso e ele sentir que ele, já começar a sentir até o gostinho e a vontade de degustar aquele prato. Teria que ser assim, MAS NÃO É!

M. Ótimo! É:: e professora, qual é a sua estratégia e quais as bases metodológicas você usa no processo das suas aulas?

F. Olha, eu sou muito exigente, eu acho que sou. Xingo, brigo e tal, mas faço um monte de palhaçada junto, brinco. Uso o que o menino, o que o aluno tem, uso o que eu ouvi de um e de outro. E:: eu não sei, parece que a gente vai conquistando devagar. As bases:: Bom! Eu uso muito aquelas, não sei se, ainda hoje ainda existe né, eu me lembro que tinha lá, é:: (riso) um livrão grossão que me mostraram uma vez que tinha lá: “ó! Você tem que perguntar “quem, quando, onde e como?”. Então, quando a gente consegue dar uma cutucada nele, a curiosidade, a vontade aparece, essas, vamos dizer, chaves, são assim:: muito funcionais, muito funcionais! Eu leio um pouco sobre alfabetização, já li muito mais e:: tive algumas aulas sobre:: o ensino de Português como segunda língua. Acrescentou um pouquinho, mas, é o aluno que vai me dando, ele é que vai me dando o que que, qual que é o acesso melhor pra ele chegar até mim, ou chegar até ele, ou a língua chegar até ele, ou ele chegar até a língua. Então é o aluno que vai me dando. E:: eu creio que tem funcionado bem. Agora, o que preocupa muito é que tem chegado aluno já com uma idade bem, dezesseis, fora, bem fora de faixa etária da rede municipal né, porque na rede estadual isso era comum. Ele chega até sem noção, até sem a questão, ele não tem o poder de atenção e de concentração, quase zerado, o mínimo! É:: é uma brincadeira, é uma brincadeira que não dá lucro, a aula:: é um momento dele chegar e conversar um monte de assunto com colegas e não é, ele não vê como::, me parece né, ele geralmente ele chega sem ver como::, a importância da escola pra ele:: não sei qual é. Não é aquela que a gente gostaria que fosse. Então a gente tem que trabalhar muito em cima disso pra ele, perceber, né? A Importância! Pra ele perceber que ele precisa de pôr atenção no momento ali, naquilo que:: vamos dizer:: naquilo que vai dar um lucro pra ele, talvez, no momento e mais tarde. Então::

M. E você, professora, se embasa em alguma teoria ou em algum teórico que fala sobre isso?

F. Olha:: teve um, na Linguística, o Markusk, que é da Universidade de Pernambuco, eu leio algumas coisas sobre ele, gosto. Quando eu tava na Universidade, uma das professoras me falou pra ler Foucault, mas eu nunca li! E:: leio:: Emília Ferrero, leio::, gosto muito de ler da área de Psicologia, que me ajuda muito. O quê que tem a ver com a alfabetização? Mas eu entendo que, é, qualquer, qualquer:: as aprendizagens, elas passam pela parte efetiva, apesar de eu ser uma grossura na sala de aula, etc e tal, tal, tal, mas o aluno percebe. Eu mesmo sendo:: é, sendo ríspida, sendo isso, sendo aquilo, o aluno percebe, a questão do meu interesse e do interesse dele. Então, o que tem me ajudado muito, como eu já falei, é as dicas que o aluno me dá, e eu acho que mais leituras aí, é na área da Psicologia. E eu fico muito, é:: feliz quando vejo:: hoje mesmo nós fizemos a prova lá de ditado e assim, é:: eu não sei colocar na Língua Portuguesa, mas eu entendi na Libras e eu coloquei cá na ilustração exatamente aquilo, sabe? E aí se o menino tivesse isso lá né, logo que ele chegou na escola, ele estaria agora com dez, quinze, quatorze anos, escrevendo, saindo da escrita né, da organização de Libras na escrita do Português tranquilamente, né? Então, eu acho que a coisa mais, não falo

que é mais, porque vai acumulando, vai acumulando um tanto de coisa. Então, o curso de Psicologia da Educação:: eu acho que, ele que me cutuca mais::, pra poder:: as buscas aí da compreensão e etc.

M. Beleza! Você falou um pouquinho disso já pra mim, mas eu gostaria de frisar agora nesse momento, quais as práticas que você usa para a criança aprender a ler/escrever, aí na sua concepção. Eu lembro que você disse do “quem, como, onde, quando?”, talvez, fala um pouquinho.

F. Aí você tá falando criança? Localiza pra mim aqui.

M. É... Os seus alunos de:: crianças e adolescentes né. É:: os seus alunos das três turmas.

F. Ah! Surdos?

M. Isso! Os surdos, os seus alunos surdos.

F. Então, quais as práticas?

M. Isso!

F. Olha! Eu cutuco, eu mexo com ele né. Eu mexo com ele, é:: sempre, por exemplo, hoje tinha lá uns brinquedos diferentes, a gente vai, cutuca naquilo ali. Vai ver que outros colegas, eles, eles acham interessante. Eu acho que é uma, um caminho, que ele vai percebendo que, é:: também a escrita é importante ali naquele sentido! Ai! Me pergunta de novo que eu já me perdi! Que eu falo tanto que eu já me perdi (risos)

M. É:: as práticas que você usa com seus alunos, aí no caso, os surdos, para esse processo deles, aprenderem a ler e escrever.

F. Ah, eu acho que não uso:: eu não uso livro! É claro que eu trabalho com textos diferenciados, não é só texto ligado à:: vivência dele. Mas eu uso muito SITUAÇÕES, que:: aconteceram lá ou que acontecem, ou de outros espaços, ou, ou, sabe:: eu fico atenta na conversa, no que interessa pra eles, mas, fugindo também. Mas, principal mesmo, porque é aí que a gente vai conseguindo chegar e mostrar pra ele:: né, que tem mais coisa, que tem mais coisa, é:: vamos supor, chega um lá que reclamou de um atendimento no hospital, a gente vai em cima daquele assunto ali. E aí não é só a escrita, vamos dizer assim, é importante, é claro! Mas é um tanto de curiosidade que é sanada, que é coloca, na conversa. E aí a gente, uma hora registra né.

M. E com seus alunos ouvintes, Felícia?

F. Ouvinte? Ouvinte eu brinco muito, moleco muito, uso muito:: é, geralmente eu uso texto mais, não é que é muito mais, mas é um pouco além, sabe. É:: discussões também, eu não sou, não sei chegar lá na sala e pegar conteúdo, é isso ou aquilo. Eu penso que as discussões, dentro de vários que o aluno leva ou que tá na sociedade, ou uma coisa que eu percebi, então, é:: então eu vou falar resumidamente: nós estamos num projeto à tarde, que é ética e cidadania, do governo federal. Bom! É só essa turma aqui na escola, é uma turma em cada

escola, é uma turma de quarto ano. E, tem nada a ver o assunto, nada, nada. De repente, chega lá a menina e me pediu dez minutos. Eu falei *“Ah, dez minutos tá muito, cinco!”*, cinco minutos pra ela falar né. A gente tava vendo a questão do, do, do, do diferente, do tratamento com o colega, usando exemplos de alunos surdos que fica à tarde na parte integrada. Usando o exemplo de uma aluna, Giovana Santos, que é uma aluna que é cega, chegou na escola há uns três anos atrás e:: fala dos meninos, eu ouço muito. Jogo, e ouço! E, de repente, a menina pediu: *“ô Felícia, depois do recreio a gente pode, cê pode me ceder dez minutos?”*. Falei, *“cinco, dez tá muito porque a gente tem um tanto de coisa pra fazer”*. E a menina chegou lá na frente e:: teve que ir mais duas colegas e tal, e:: *“ah, tal... então, aqui, fulana quer isso, quer falar aqui e nós tamo aqui só junto pra poder...”*, e aí saiu de cena e a menina foi falar: *“eu quero pedir perdão ao fulano, por causa de, isso e isso assim que eu fiz...”*. E começou a ficar meio gaguejante, meio chorando, aí eu fiz o sinal pras outras duas *“olha o suporte psicológico!”*. As duas foram, ficaram do lado, então, assim:: e foi um momento muito bonito sabe, da questão de:: e ela falou uma série de coisas e, e assim eu senti que a menina ficou assim num alívio! Uma menina de dez anos! Então, isso pra mim é muito importante! Muito importante! Teve lá uma questão que eu pedi, dei um texto sobre o Natal e pedi um trabalho em casa, pra poder tirar uma série de questões, perguntas sobre o texto e fora do texto, que tem que fazer outras ligações e pedi pra fazer um cartão. E aí pra me entregar né, mas depois eu devolvo. Um cartão pra família e um cartão pra um dos funcionários. Colocamos quem? o pessoal da cozinha, da limpeza e os auxiliares de apoio à inclusão. E, sabe o que aconteceu que nós vamos ter que tratar? é que, é:: dois alunos, são trinta alunos. Dois alunos falaram de pessoas diferentes e os vinte e oito fizeram cartão para uma das colegas, dona Ana, que nem limpa lá em cima. E nós vamos ter que tratar isso, né! É claro que ótimo! E os outros colegas, como é que vão ficar? Então, assim, e aí saí cada coisa maravilhosa! Passei uma:: isso aí eu tô falando demais né Marcelo?

M. Não, não tá...

F. Um dia lá pediram pra eu dar uma aula lá pra uma turma que não tinha professor, sétimo ano. Era aula de artes deles *“Ah, você pode cobrir?”*. *“Posso! Manda lá na sala um”*. Aí, sabe o quê que eu fiz? Eu pus lá, pus lá o meu *pendrive* com um:: A música era *“Cura o Mundo”*, tinha tradução, do Michael Jackson. Pus lá e falei *“olha gente, aula de artes, que é uma aula que a escola não trabalha, que eu não vejo trabalhando que é música, e nós vamos tratar hoje de uma arte, MÚSICA!”*. E aí liguei lá *“vou passar um vídeo primeiro, presta atenção”*. Liguei o vídeo, tocou lá, cantou e tal... *“É o que? Então, o que que tava de comum lá, que você observou nesse vídeo?”*. *“Uai, era tudo criança!”*. *“É! Criança e tal”*, falei, *“é... de qual idade?”*. *“Nove, quatorze, dez...”*. *“Viú como é que eles tocam bem?”*. *“É... tocam bem mesmo, cantam, né? Que legal!”*. *“E que mais, que observaram?”*. *“Nada!”*. Aí eu falei *“vou passar de novo, presta atenção”*. E aí tal, cantou, gostaram da música, acharam linda e a letra muito boa, isso, aquilo e etc, mas não chegava no que eu queria. *“Cês perceberam?”*. Aí eu tive que falar *“Cês perceberam o olhar das pessoas, da maioria daqueles meninos?”*. *“Não e tal, etc...”*. *“Pois é!”*. Aí uma lá falou assim *“É assim”*. Aí eu fiz, imitei, um olhar assim, como se fosse e tal, não atinaram, eu tive que falar *“a maioria daquelas crianças é cega, eles são cegos. E tocam”*. *“E o da guitarra?”*. *“Não, o da guitarra”*.

de catorze anos não, aquele não é cego, alguns são". E, bom, e aí deu uma pequena discussão, que era um horário que eu tinha né. E aí eu pedi, "*você vai escrever aí então, eu vou pôr a música e o título*". Cada coisa linda que saiu! Não são, não foram, nenhum deles foi aluno meu, e aí duas meninas desmancharam, fizeram e desmancharam e disseram "*ô Felícia, eu posso entregar amanhã?*". E olha, no outro dia mandaram pra mim escrito. Não valia nota, e nada, e cada coisa! Então, assim, eu acho que essas coisas que vão motivando a pessoa sabe. Aí eu vou, aí eu vou ter uma ligação afetiva, eu vou ver a importância, eu vou ver "*olha! Tem um tanto de trem que eu não sei ainda!*". E aí me motiva a também escrever, aprender Português, melhorar!

M. Ótimo! E para os alunos surdos Felícia, você faz alguma adaptação no material deles, que você trabalha, alguma coisa para, é, metodologicamente, nesse trabalho com surdos, você faz alguma adaptação, alguma coisa que você percebe que você precisa modificar para que eles entendam o processo de:: do Português escrito?

F. Não. Eu vou inventando em cima né, não sei. Sabe como? Eu vou inventando, eu não uso é::, há muitos anos atrás, tinha lá uma coisa no meio das escolas especiais do Estado, que tinha um currículo adaptado pra aluno. Mas aí nem se falava em surdo né, era deficiente mental e tal. Então tinha isso. Tinha isso. E eu, na minha andança com outros colegas da rede, de outra rede né, e dessa também, eu não vi nada de adaptação, sabe como? É como se eu, tivesse dando aula pra ouvinte. O que eu via era isso daí, a gente não considerava. Aí a gente começava QUENTE, como se tivesse dando aula pra ouvinte, mas falava "*Ah... mas eles não sabem*". Aí a gente barateava BASTANTE, a nível de segundo ano, terceiro ano. Isso que eu vejo, isso é que eu tenho visto. E:: isso não me agrada muito não, sabe.. Eu vou lá e aí eu vejo também muita coisa além, bem além. "*Ué! Porque tá falando isso aqui com o surdo?*". Ele não tem que ter uma, não tem abrir um leque pra ele não? Não é isso! Eu tenho que ver onde ele tá pra caminhar! Senão não adianta! Eu ficar jogando lá na frente com ele? Então, eu preparo lá, tem dia que eu não sei que texto eu vou dar, mas precisa hoje da gente enfatizar isso, isso e isso! Na hora lá "*pluf*". Às vezes eu até, antes eu registro e tal::, então, mas é por aí sabe, é mesmo um trem sem método, esquisito. Mas, que tá funcionando, no meu modo de entender.

M. Felícia, e as suas percepções sobre as suas estratégias usadas no trabalho que você faz, com relação à língua escrita, você acha que, como que tá? A sua percepção mesmo.

F. Tá! A minha percepção é que caminha muito devagar, muito devagar. Você, é assim:: é:: posso dizer, por exemplo, na turma que é dita de sexto ano, tem dois, um menino lá que tava caminhando bem no ano passado, esse ano ele tá muito:: tá devagar, parece que perdeu um pouco o interesse. Ao passo que um outro que eu via aqui há anos, o Denis, esse menino tá igual a um foguete, com uma fome, com uma vontade grande! Ah! Outra aluna que chegou este ano, a Eloá! Parecia que ela não conhecia nenhuma letra! Nenhuma não, minto! Ela conhecia as letras do nome dela em caixa alta! A menina tá que tá uma coisa né! A gente pediu aula particular com a Selma, com ela, a instrutora de Libras, né. E aí, não sei sabe? Eu entendo que isso aí foi, tá numa influência muito grande, é a questão que eu penso, ela é:: ela é deficiente auditiva, parece que ela não é surda assim, né, profunda e tal. Mas, a gente

oraliza, com ela, normalmente:: ela oraliza, de uma forma que o ouvinte entende muito bem. Mas, eu creio que, a questão dela estar com, ter uma instrutora, uma pessoa surda com, no mínimo, aí eu acho que é uma aula só por semana, mas mesmo assim, acho que isso deu uma:: deu um *up* na menina! Sabe! E a vontade dela e tudo, “*como é que é o nome, é assim, é assado?*”. Ela quer saber o nome das coisas, então:: Ih, menino, eu falo demais! Esqueci a pergunta Marcelo... (risos)

M. Não! Com a pergunta não se preocupa não... A pergunta, é a sua percepção sobre a sua estratégia usada!

F. Então assim, eu penso que as estratégias que a gente usa, apesar de algumas serem bem doídas para o aluno né, que eu xingo mesmo, falo brava, mas eu acho que:: dá uma cutucada boa nele sabe. Eu acho que:: a resposta dele, aí mesmo quando eu sou bem GROSSA E RÍSPIDA, a resposta dele:: é positiva. Não que eu tenha que ser isso assim, o tempo todo né, mas, e as brincadeiras que a gente faz também e:: a resposta é positiva. E ele vai... eu penso que a questão é assim “*Ah, é? Eu posso acreditar no que ela tá falando, eu vou dar valor ao que ela tá falando*”. Eu acho que é por aí, sabe.

M. E agora o último, finalizando aqui o processo, e aí pra entender também um passo importante, pra você Felícia, como é a função do tradutor intérprete de sala de aula, dentro desse processo que você é a regente? No ensino da língua, da língua escrita e alfabética, como você enxerga a figura do tradutor intérprete?

F. Olha Marcelo, eu acho bom tá lá um tradutor intérprete sim. Mas::, eu sempre trabalhei sem::, sem:: tradutor intérprete. Desde a primeira vez que eu topei com um surdo né, numa escola. E, eu vejo da seguinte forma, é:: algumas vezes, apesar de eu não ser, eu não sou usuária da língua, não posso falar que sou, né, muito menos fluência, não tenho! Comunico com o surdo, entendo o surdo, mas não tenho. É:: eu vejo assim, sabe, muitas vezes o intérprete não fala aquilo que a gente tá falando, isso:: dessa caminhada aí toda. Muitas vezes, mesmo no horário do café, nós temos o professor deficiente auditivo aqui né, eu falo que é surdo mas que não (risos), mas, temos um professor aqui e temos intérprete lá dando os avisos. Eu não fico olhando não, claro! Na hora que o intérprete tá falando, se ele tá, se tem uma pessoa oralizando, eu tô olhando quem tá oralizando, né. Eu tô ouvindo lá e tal, não é o meu papel. Mas, aí posteriormente, o professor coloca uma série de dúvidas de uma série de questões pra gente, numa reunião, o que for, parece que ele não ouviu nada lá! Né! E algumas vezes eu vi mesmo o intérprete falando uma coisa e outra. Na hora que vai chamar, aluno meu, não vai na coordenação com intérprete! Ele vai sozinho, ele tem lidado com ouvinte o tempo todo. E as poucas vezes que eu fui chamada, né, chamaram lá os pais, chamaram o aluno e tal, e intérprete tava suavizando a fala de aluno! Às vezes né. A ponto de aluno virar pra mim “*Felícia, fala!*”. Sabe, porque sabe que eu não tenho nada. Oh! Pra mim, fala o que ele tá falando. Então, e essa relação, o que que eu vejo na relação? Eu vejo uma questão assim, agora tá muito menos, o aluno fica numa dependência do intérprete que é um trem de doido! A relação professor-aluno vai pro *beleleu*, e precisa dela. Não que não tenha que ter relação aluno-intérprete, mas, é:: sabe como? E:: eu mesma não dou conta não uai, eu não dou conta. Eu vou lá pro aluno e falo “*isso, aquilo e aquilo outro*”. Tem coisa que tem que ser

assim ó, *vapt vupt*, não dá pro intérprete falar pra mim não! Eu acho que aí, não vai ter o efeito que deveria ter, sabe como? Cutucada nele ou:: num vai:: E muitas vezes o aluno vira pra mim e o intérprete tá falando, ele vira pra mim e questiona comigo “*isso, assim, assim*”. Sabe?

M. Então você acha que o intérprete interfere no processo do relacionamento?

F. Interfere! Interfere.

M. Tá. E ao seu ver, a atuação deles nesse processo é positiva ou negativa?

F. Ah, Marcelo, depende muito! Tivemos um intérprete aqui, por exemplo, que:: logo que trocou pra FENES, que as:: as inferências, a atuação, era assim como se fosse complemento. Casava assim, ó, maravilha! Casava muito bem! E aí eu não percebi essa questão aí da:: do ruído no meio do caminho, vamos dizer assim. Eu, com essa intérprete não! E agora, ela tinha um trem esquisito, porque ela era muito avacalhada, brincalhona que nem eu (risos). Não sei se é isso, que:: que sabe como? Que casou:: E o aluno tanto fazia, eu, quase não uso, na aula dela, eu:: era só organizando mesmo. E cê vê que eu ando pra lá e pra cá, não tô nem aí, não fico lá, colada não. Os meninos já acostumaram com isso, comigo. Mas:: boa parte, tem uma turma aqui mesmo que:: eles viram pra mim, imediatamente! Tá vendo que eu tô oralizando e o intérprete tá ali, eles olham pra mim. Aí eu faço um sinal, outro:: eu acho que tem a questão, a seguinte, é:: me parece, a maioria dos intérpretes tem mania de lidar com adultos, a língua é viva, ela tem as mudanças né. Tanto que a criança que:: as pessoas, o vocabulário do menino de cinco anos, de três tal, ele vai mudando. E o significado que ele dá pras coisas também vai mudando, de certa forma. Então, eu penso que os intérpretes, por lidar com adulto, por lidar em outras situações, eles não têm isso ainda, falta, sabe:: isso daí. E até um intérprete muito bom que tem aqui que eu fico assim:: até com esse intérprete os alunos de vez em quando, recorrem a mim. Olha pra mim imediatamente, depois de uma fala lá e tal, então eu tenho que estar questionando “*como é que é mesmo?*”, sabe:: eu acho que é por essa questão da , da:: da linguagem de cada faixa, de cada:: ou pelos erros que o professor, NÓS, que não conhecemos a língua, usamos com eles lá, e tal. O que ele vai desenvolver mesmo, no meu modo de entender, dentro da língua ali e tal, é quando ele tem contato com a comunidade surda e boa parte dos alunos que a gente tem não tem contato. Ele tem contato com o professor! Ele tem contato com o intérprete e teve intérprete que já aqui, as turmas mais politizadas pra trás, de surdos, que eles fizeram sair os intérpretes. Dois eu briguei com eles lá, porque eu falei “*Olha! A pessoa tá interessada, tá começando agora, não custa vocês darem um...*”. Agora, sabe, teve uma menina que:: Nossa! Nem o básicozinho, essa daí eu não enfiei o nariz no meio não. Mas teve uma outra lá que você via que:: e os meninos pediram a saída dela e ela teve que sair, daqui e da associação né. Mas, é assim:: e o que eu tenho falado muito com eles “*vocês têm que ficar atentos, quem vocês percebem que tem o interesse, que tá interessado no sucesso seus, injeta*”, eu falo com o aluno “*injeta, injeta:: paciência um pouquinho! Vai mostrando e tal. Porque olha, tem um monte de gente que trabalha com surdo aí e não tá nem aí, tá aí pra ganhar dinheiro! Vocês têm que prestar atenção nisso!*”. Então essa questão do intérprete aí, sabe. Uma coisa que me incomoda muito é a-assistencialismo! E o que eu vejo a maioria dos intérpretes é isso daí. Assistencialismo não ajuda a pessoa a ficar cada vez mais

independente não, a ter a vontade DE: “*eu sou, eu sou importante, eu posso*”. Então, isso aí me incomoda demais! E é uma característica assim, ó, quase geral, **TAMBÉM DE INTÉRPRETE!**

M. Felícia, tem alguma coisa que você queria deixar gravado sobre o seu processo de estratégia metodológica dessa língua escrita pra aluno surdo? Talvez eu não te perguntei e você queria deixar ressaltado...

F. Ó, eu não sei Marcelo, se, se... Mas, assim, eu penso assim sabe, é:: é compromisso, é responsabilidade, é pensar mais ou menos assim “*se fosse meu parente, como eu gostaria que caminhasse essa questão na escola, como eu gostaria que ele fosse percebendo, que tem que ter disciplina e tem que ter:: que tem deveres que a gente não pode pular?*”. Mas, no principal, é a questão, eu me enxergar e eu ver que eu sou importante! Que a minha atuação, que a minha participação na minha casa e nos outros espaços que eu frequento, ela é importante. Então, acho que:: não só com o aluno surdo né, eu acho que isso daí a gente negligencia muito! E isso daí que seria uma mola, um propulsor, pra outras coisas, pras outras possibilidades dele enxergar. E também a questão, se eu, é:: não sou aceito no lugar, ou a minha reação diante de medo ou de qualquer... do não meu encaixe ali, aí, aquele lugar ali, ele vai me fazer ficar cada vez mais, vamos dizer, agressivo, cada vez mais contra tudo, e não é isso que a gente tem que mostrar, né! Não é isso que a gente tem que trabalhar no aluno. Eu sinto muito falta disso! Não é só com o aluno surdo, mas principalmente com o aluno de inclusão. Ou ele é tratado que nem um idiota, incapaz, ou ele é tratado com hostilidade, se ele for um que dá trabalho, ele é tratado com hostilidade. Ele nunca vai se enxergar, como pessoa importante e nunca vai enxergar as possibilidades. Então eu penso que falta muito isso pra gente, com o surdo também!

M. Professora, muito obrigada pela contribuição na pesquisa, vai me ajudar muito essa entrevista e todo esse processo. De coração, obrigado mesmo viu!

F. Obrigada a você Marcelo, por estar escutando essas...

Anexo E**Diário de Campo para observações**

Observação da aula – XX/XX/2018 - TURMA: XX ano

Alunos presentes na turma XX

Horário de início da aula:

- Passos para a observação

Como se inicia a aula:**Conteúdo programático da professora:****Como ensina todos os alunos e como ensina os surdos?****Material didático:****Estratégias de Ensino:**

Anexo F

Quadro resultado das observações

Tema da aula e Conteúdo programático	Materiais didáticos	Ações voltadas para a alfabetização dos surdos na segunda língua	Observações e significados
Substantivos geral (nomes próprio, nomes de objetos)	Texto em língua portuguesa de autoria da professora; quadro e pinceis	<ul style="list-style-type: none"> - A professora faz explicação sobre o tema para alunos surdos sobre os substantivos; - a professora no momento da leitura do texto questiona: Onde a história se passa? E pede que os alunos identifiquem no texto, onde se encontram os substantivos. - trabalha com as informações e frases contidas no texto; - a professora sublinha palavras supostamente desconhecidas no vocabulário dos alunos surdos para assimilarem em língua de sinais e em língua portuguesa. 	<p>Foram realizadas perguntas direcionadas ao tema com abordagem individual e coletiva sobre o texto. A pergunta feita pela docente solicita que cada aluno identificasse no texto os nomes próprios e os nomes dos objetos.</p> <p>Durante as perguntas e no atendimento individual a professora buscou reconhecer o conhecimento dos alunos sobre em que consistem os substantivos. Realiza explicações individualizadas nas carteiras sobre as dúvidas dos alunos.</p> <p>Percebo a preocupação da docente no que tange o aprendizado de cada uma das crianças. Nesse momento, ela quer saber se os alunos fixaram o conteúdo sobre os substantivos.</p>
Verbos e Substantivos (plural e singular de forma indireta).	Texto em língua portuguesa criado pela professora no quadro.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das explicações sobre substantivos; No quadro a professora faz marcação e sublinha palavras que supostamente são desconhecidas pelos alunos; - Atendimento individualizado aos alunos; 	A professora fez anotações no quadro transcrevendo um texto. Após a anotação, ela percebe que escreveu a palavra “PASSADO” no plural e na verdade deveria ter escrito no singular. A docente utiliza esse fato para chamar a atenção dos alunos para a escrita correta do termo, levando-os a refletir sobre a ortografia,

		<p>Perguntas e respostas sobre a temática da aula.</p>	<p>plural e singular. Na explicação para os alunos a professora relata que uma letra no caso o “S” pode alterar quantitativamente a sentença. Deixando a frase sem sentido em língua portuguesa. Seguindo, ela pergunta aos alunos como ficaria essa questão em língua de sinais. Se aumentar uma letra altera a palavra.</p> <p>Percebo que a preocupação nesse instante é demonstrar a diferenciação das línguas, sem muito adentrar nas particularidades da língua de sinais e da língua portuguesa.</p> <p>A preocupação da professora é que os alunos percebam o erro ao acrescentar a letra “S”. Existe em língua portuguesa uma alteração na palavra que pode ocasionar uma alteração quantitativa na sentença. Além de que caso queiram manter a palavra no plural, outras palavras do texto também vão necessitar sofrer alterações para acompanhar o plural. Caso os alunos optem por deixar o texto agora no plural. A discussão altera de forma positiva o decorrer da aula, pois a professora dedica-se tempo para essa explicação. Percebo a preocupação dela em fazer com que os alunos não sejam apenas copistas, pelo contrario que atentem a forma escrita das palavras, bem como a questão de plural e singular. Relevante ainda citar que ao identificar o erro na escrita da palavra, a professora pergunta aluno</p>
--	--	--	--

			por aluno onde se encontra o erro no texto, fazendo que os alunos lessem e até perceber o equívoco.
Escrita das cores	Pega Varetas; Pincel e quadro	<p>- Trabalhou com escritas dos nomes das cores e com fatores matemáticos;</p> <p>- a professora jogou com os alunos o jogo Pega Varetas realizando anotações no quadro de uma tabela com os nomes deles e a pontuação de cada aluno;</p> <p>- no quadro também escreveu outra tabela com os nomes das cores das varetas que compõem o jogo;</p> <p>Trabalhou com adição matemática.</p>	<p>Percebemos nesta aula quer a professora retoma a escrita das cores. Pergunta se os nomes das cores: preto, amarelo, verde e as outras cores do jogo são substantivos. Pergunta ainda sobre a escrita, se tudo que consta no quadro está correta ou se falta alguma letra. As palavras escritas não necessitam de alteração.</p> <p>- A pergunta é direcionada, para verificar a fixação dos nomes dos alunos e das cores. Em relação às somas matemáticas, a professora, após cada aluno realizar a contagem do número de varetas, pede para irem ao quadro, identifique seu nome e façam as somas colocando somatório dos cálculos na tabela em frente ao seu nome. Cada aluno realiza a atividade sem maiores problemas.</p> <p>- A professora certifica que os alunos identificam seu nome como substantivo e o nome dos colegas, também é evidenciado que há uma falha na identificação do nome das cores. Falha esta, que alguns ainda não conseguem perceber o nome de todas as cores. Ela fica pensativa em relação a esta percepção.</p>
Produção de Texto e correção do texto.	Folhas de papel (A4), texto intuitivo de autoria produzido pela	Correção dos textos; São colocadas produções textuais dos alunos no quadro e solicitado que os alunos	Observamos que essa prática da professora tem como objetivo verificar como alunos estão se apropriando da escrita para realizar as correções no texto de seus colegas. A

	<p>professora no momento da aula. Quadro e pincel</p>	<p>sinalizassem/lesse e sugerissem correções nos textos dos colegas; A professora pede que cada aluno faça contribuições e alterem suas produções de texto para melhor compreensão do texto escrito, à medida que as contribuições vão surgindo, vão acontecendo intervenções e fazendo colocações da professora sobre o uso das palavras trabalhadas e acrescentadas pelos alunos no texto dos colegas de turma.</p>	<p>professora por diversas vezes disse que a ideia de corrigir o texto de outra pessoa é melhorar aquilo que não está no contexto em língua portuguesa e talvez em língua de sinais tenha outro contexto. Neste momento tive a sensação que a professora ao pedir a leitura e a sinalização do texto do colega, torna a atividade uma prática de português sinalizado, pois na sinalização dos alunos a estrutura da língua portuguesa é fortemente marcada, visto que o texto produzido está em português e não em libras. Acreditamos que a professora não percebeu este fato. Por outro lado, ela preocupa em saber se os alunos entenderam o que é pra ser feito na atividade, pois os alunos demoram certo tempo para iniciar as correções da atividade, talvez por timidez ou para não expor o colega.</p> <p>-A professora pergunta um a um sobre a clareza da atividade e se o que foi dito/sinalizado pelo intérprete foi entendido por todos. Acreditamos que a professora atentou-se para uma falha no processo de interpretação da atividade. - A observação fez crer que ela se preocupa se houve aprendizado e compreensão da atividade solicitada. Quando os alunos iniciam as correções, e as fazem acrescentado artigos e conjunções nos textos dos colegas. A professora chama a atenção dizendo que</p>
--	---	---	--

			<p>existem outros erros no texto além de apenas colocarem os artigos: “A”, “AS”, “O”, “OS”, “UM”, “UMA” usado pela maioria dos alunos para a correção. A professora não conseguiu concluir a atividade e comenta que precisa de auxílio para concluir a atividade.</p>
<p>Contação de Histórias em língua de sinais</p> <p>(aula cedida à professora de libras)</p>	<p>Conteúdo da aula apenas em língua de sinais</p>	<p>- A professora passa informações sobre a aula de produção de texto para a professora surda de libras, solicitando a ela possibilidade de trabalhar com o texto produzido pelos alunos na aula de português anterior e sobre produção de textos antes trabalhada;</p> <p>- a professora pesquisada relata a história criada para a professora de libras e senta-se no fundo da sala para acompanhar o desenvolvimento da aula de libras.</p>	<p>A professora participante da pesquisa ao ceder a aula para a professora libras permanece no fundo da sala observando o tema desenvolvido. Em momento algum ela interfere na aula de língua de sinais. Observo que faz algumas anotações que sobre o tema discutido em libras e que mais tarde essa anotação ou temática por ser aproveitada nas aulas de língua portuguesa. A professora ainda usa o tempo para efetuar correções das atividades e efetuar correções nos cadernos de seus alunos.</p>
	<p>Atividade</p>	<p>- Perguntas são direcionadas para produção de textos. Perguntas como: Qual a data esta marcada o evento? Qual o local do evento? Qual o título do espetáculo? E outras.</p> <p>- A professora conduz os alunos a perceberem as imagens e</p>	<p>- A professora faz intervenções durante a produção de texto com o objetivo de levar o aluno a perceber mais detalhes da imagem e acrescentar em sua produção.</p> <p>Observamos que há uma preocupação para que os alunos escrevam e esgotem o conteúdo existente na gravura, além de uma insistência para que os alunos escrevam mais frases e que o texto contenha um</p>

Produção de texto	xerocadas com uma imagem e propaganda de uma peça teatral com informações sobre o espetáculo.	registrarem o que percebem ao longo da aula vai realizando intervenções sobre a produção textual dos alunos.	desenvolvimento maior na escrita da LP. - A professora tentou explorar todos os recursos da gravura. Ao ir de mesa em mesa com o intuito de verificar a produção de cada aluno, ela realiza o que denomino de avaliação diagnóstica, esta avaliação trata-se de perguntas aos alunos para saber se houve aprendizado do tema para os alunos. Percebemos que seu foco é extremamente voltado para o aprendizado da língua escrita.
Singular e plural (aula cedida à professora de libras)	Aula em língua de sinais e todo conteúdo foi trabalhado e discutido em LS.	-A professora passa informações a professora de libras sobre a aula que discutiu o tema “singular e plural” em língua portuguesa, a professora diz sobre a dificuldade dos alunos em compreender a temática em LP; - A professora observa a aula de libras.	-A professora observa a aula de libras sentada no fundo da sala. Algumas anotações são feitas, anotações que em conversa com o intérprete a faz lembrar as dúvidas dos alunos quando o tema dessa aula foi em LP. - A professora conversa com o intérprete dizendo que na aula de língua portuguesa a maioria dos alunos imagina que basta acrescentar a letra “S” as palavras, que elas já estarão no plural. E esquecem ou não desconhecem que há outras variações como “ÕES”, “ES”, “ÃOS” e outras. Restringindo somente a letra “S” e ainda observa a dificuldade em desenvolver esse tema com os alunos surdos. Visto que em LS o plural é demarcado pelo sinal do objeto acrescido do intensificador ou do sinal equivalente da palavra “muito” em LP.
	Produção de texto (continuação da aula que	- Explicações individualizadas com avaliação diagnóstica;	- Observamos que nesta aula a professora muda à prática, antes realizando perguntas sobre a gravura e pedindo

Produção de texto	<p>realizou sobre a produção e correção de textos), utiliza folhas xerocadas com , pincel e quadro</p>	<p>- Conteúdo explicado mais de uma vez para compreensão; - Distribuição de recortes de revistas pedindo aos alunos que continuem a escrever história anteriormente iniciada e que a história precisa seguir a que foi iniciada na última aula.</p>	<p>que os alunos produzissem textos. - a professora falou sobre as gravuras de forma rápida, e que em dupla precisariam conversar e alinhar a produção do texto. Após essas informações ela dá tempo para que os alunos realizem suas produções, enquanto a produção é realizada a professora vai percorrendo a sala e observa a produção das duplas. A docente disse que em caso de dúvida estava ali para auxiliá-lo no que for preciso. Observamos que as intervenções feitas em relação às produções dos alunos nessa aula são menores que as das aulas anteriores, mas não pelo fato de conseguirem já escrever sozinho, mas pelo fato de que a professora quer averiguar o aprendizado deles nessa produção textual e sua autonomia em escrever uma história mais livre e da forma que querem escrever. A produção há menos cobrança no que se refere ao português padrão.</p>
Prova sobre os substantivos e verbos	Folhas, lápis	<p>- A professora explicou como iria proceder à avaliação que será por etapas. Na primeira, a professora fala uma frase ao intérprete de libras que deve dizer/sinalizar a frase para que os alunos escrevam em LP; a segunda é saber interpretação de</p>	<p>A professora escreveu as frases de sua autoria para que o intérprete as sinalize no momento da prova. Percebemos que a professora ficou atenta à sinalização do intérprete e percorrendo as carteiras para acompanhar a produção dos alunos. Sem deixar de olhar para o intérprete. Mais uma vez percebemos a preocupação com o processo de aprendizado dos alunos,</p>

		<p>texto. A professora apresentaria um texto e os alunos responderiam as perguntas sobre o texto. A terceira e ultima etapa é criar um texto simples, ou seja, com poucas palavras, mas com criatividade seguindo o contexto do texto dado pela professora na questão de numero 2.</p>	<p>percebemos ainda o objetivo dessa avaliação é para fixação do conteúdo que foi discutido em várias aulas e sendo trabalhado por ela. A professora ao percorrer a sala pergunta aos alunos se há dúvida no que o intérprete sinaliza. Objetivo dessa pergunta sobre o intérprete é compreender se o conteúdo está sendo assimilado. Essa prática da professora vai se tornando recorrente em outros momentos da aplicação da prova.</p>
<p>Interpretação de texto produzido em sala aula</p>	<p>Texto produzido e de autoria da professora. O texto é escrito no quadro.</p>	<p>- A professora pediu que o texto fosse lido pelos alunos, eles vão à frente da sala para lerem/sinalizarem o texto. O texto é sinalizado na forma de português sinalizado por alguns alunos; - A professora fez perguntas referentes ao texto para que os alunos respondam em LP;</p>	<p>- Observando essa prática, percebemos que a professora solicitou e instruiu seus alunos a darem respostas completas às perguntas, o texto é um pouco mais complexo do que os já foram apresentados anteriormente. - No momento em que pediu aos alunos para lerem/sinalizar o texto, o objetivo era que assimilassem o conteúdo e a observação dos alunos em compreender o conteúdo em LP. O texto apresentava palavras mais complexas. Relevante que durante esta interpretação de texto a professora concentrava-se em sublinhar as palavras desconhecidas aos alunos, na qual ao mesmo tempo explicava a eles os significados de tais palavras.</p>
<p>Elaboração de frases escritas em língua portuguesa. Ditado em língua de sinais para</p>	<p>Palavras escritas em uma folha e apresentadas ao intérprete para que</p>	<p>- A professora escreveu palavras para que o intérprete usasse um sinal correspondente</p>	<p>Nesta aula observamos que a professora objetiva compreender como os alunos estão elaborando frases e se o vocabulário dos alunos obteve acréscimo de</p>

escrita em língua portuguesa.	fale/sinalize as palavras.	<p>àquela palavra e partir desse sinal produzido os alunos precisariam elaborar suas frases;</p> <p>- A professora pediu que o conteúdo fosse anotado no caderno.</p> <p>-Sinais produzidos em LS;</p>	<p>novas palavras.</p> <p>- A professora preocupou-se em pedir frases mais longas. Acreditamos que o intuito dela ao realizar essa imposição fosse exatamente verificar se houve ou não melhoria na aprendizagem do sistema de escrita. Outra observação foi que ao percorrer a sala de aula, a professora foi conferindo no caderno os erros e acertos, fazendo algumas expressões com o rosto, deixando os alunos pensativos em relação à forma com que escreveram algumas palavras. E os leva a pensar no processo de escrita e nas ordens das letras apresentadas nas frases elaboradas. As correções das frases foram realizadas no quadro, acreditamos que para que todos os alunos vissem as frases e percebessem o contexto e as palavras usadas e por fim, observassem a diferença entre a língua portuguesa escrita.</p>
Verbos infinitivo e tempo verbal	Utilizado caderno, quadro e pincel	<p>- Escrita de verbos em LP;</p> <p>- Verbos na forma infinitiva muito usada por surdos;</p> <p>- A professora retoma a discussão sobre verbo devido a duvida dos alunos.</p> <p>- Explica que os verbos no infinitivo não possui um tempo verbal e que por ele somente não há como saber se se refere ao passado, presente</p>	<p>- A professora voltou a discutir sobre verbos.</p> <p>- observamos que havia um incômodo da professora ao ver nas atividades desenvolvidas em sala de aula que os alunos continuavam a utilizar verbos no infinito sem especificar o tempo verbal.</p> <p>- Durante sua prática explicativa a professora dizia que “<i>o infinitivo do verbo é a forma mais simples do verbo</i>” e exemplifica com o verbo “COMBINAR” ela usou frases e diz que “<i>os alunos</i></p>

		<p>ou futuro.</p> <p>- Escreve atividades sobre o tema no quadro pedindo que os alunos identifiquem os verbos e qual tempo verbal as palavras se encontram.</p>	<p><i>combinaram de usar viajar no natal</i>”. Nesse momento vemos que a professora observou a sinalização do intérprete e reforça chamando a atenção dos alunos dizendo que “<i>olha o intérprete fez ‘combinar já’ isso significa que já foi combinado, é isso?</i>”. Os alunos responderam que sim e a professora diz que em língua portuguesa é na escrita que a diferenciação acontece.</p> <p>-</p>
Proclamação da República	Texto produzido pela professora apresentando a comemoração da data cívica.	A professora passou um pequeno texto sobre a data comemorativa e em seguida explicou aos alunos o que significa proclamação da república e o processo vivido pelo Brasil. No texto havia palavras que a professora acreditou não ser de uso comum dos alunos, e como de costume ela sempre sublinha as palavras e pediu aos alunos que fizessem a leitura em LS.	Esta aula o objetivo é levar os alunos a compreenderem a significação da data comemorativa de 15 de novembro e ensinar novas palavras a eles, uma das palavras é o termo “PROCLAMAÇÃO”. A professora diz que conteúdo possivelmente será discutido na disciplina de História, mas que no ensino de LP é importante atentarem para a escrita de palavras desconhecidas e para o significado delas. O que percebo é que o foco está na aprendizagem de palavras. Essa percepção é pelo fato de solicitar que os alunos apontem as palavras que desconhecem no texto contido no quadro.
Contação de história (essa atividade dura 04 aula para o pesquisador veja todo o processo dos alunos.)	Livros de histórias infantis e juvenis	- A professora traz uma dezena de livros e pediu que os alunos escolhessem um livro da forma que julgassem ser o melhor, ora por desenho, ora pela capa ou ate mesmo	- Durante as aulas a professora utilizava sempre a mesma metodologia os alunos escolhiam os livros e após um tempo de formulação das ideias, apresentavam o conteúdo em LS. Nesse momento foi analisado a criatividade na contação da história,

		<p>pelo fato da escrita ou assunto.</p> <p>- A professora pediu que cada um dos alunos observasse bastante os livros e que após ler e observar, cada um preparasse do seu jeito uma melhor forma de apresentar o conteúdo ou representar por meio de imagens apresentadas ou pela leitura feita e assim procedeu cada uma das 4 aulas seguinte os alunos se apresentando em língua de sinais.</p> <p>- A professora abriu para a discussão para que os colegas pudessem realizar perguntas sobre o livro escolhido. As perguntas deveriam ser sobre a história ou sobre a ilustração do livro.</p>	<p>também a apropriação de leitura e a relação das ilustrações com o texto escrito contido no livro. Percebemos que com o decorrer da aula os alunos iam perdendo o interesse em preparar-se para a sua apresentação.</p> <p>- a professora precisava intervir constantemente dizendo que todos deveriam apresentar uma literatura. A turma concorda em assistir as apresentações.</p> <p>- A professora fazia perguntas, visto o desinteresse por parte alguns alunos. A intenção dela em perguntar era trazer os alunos para a roda e para que despertarem o desejo pela leitura.</p> <p>- Em conversa com a professora ela relatou uma apresentação que a deixou muito surpresa, pois uma aluna recém-chegada a escola, apenas com dois meses frequentando a escola, conseguiu se expressar bem em LS apresentando seu livro. O fato chamou atenção da professora, pois a aluna desconhecia libras e reconhece pouco o sistema de escrita da língua portuguesa, consegui se expressar bem e apresentar o livro todo fazendo que a turma prestasse atenção em sua apresentação em língua de sinais. Isso desperta interesse na professora que logo iniciou uma discussão sobre a importância do trabalho em conjunto libras e português. Essa observação é importante,</p>
--	--	--	--

			<p>pois, a professora revelou que o trabalho em parceria entre as duas línguas é relevante. Só não há uma finalização, pois, após as apresentações a professora não discutiu com eles sobre os livros.</p> <p>- Observamos a alegria e satisfação da professora em assistir as apresentações, embora eu percebemos que a maioria se ancorava na ilustração, são poucos os alunos que fazem a relação entre ilustração e texto escrito. Algo que gerou incômodo foi o fato de se passar quatro aulas e não haver uma finalização ou um trabalho conjunto sobre a literatura. Lemos desse fato que a professora não preparou uma finalização para a atividade e não houve tempo para ela também dirigisse palavras sobre o texto escrito de cada livro.</p>
<p>Sem tema específico neste dia foi horário de 30 minutos</p>	<p>Conversa sobre o nascimento de bebês</p>	<p>Houve uma conversa cujo assunto foi o nascimento do neto da professora de libras. A professora foi conversando sobre o bebê até o fim do horário.</p>	<p>Nesta aula percebemos o que o momento foi de interação e aproximação da professora com os alunos, pois, mesmo com o auxílio do intérprete em alguns momentos ela mesma dirigia palavras diretamente aos alunos em língua de sinais e português. Outro fato foi questionar aos alunos se o recém-nascido já tinha um nome e um sinal em língua de sinais.</p>
<p>Explicação sobre a PROVA (horário de 30 minutos)</p>	<p>Sem material</p>	<p>A professora explica aos alunos sobre como seria a avaliação no dia seguinte que a prova consiste em</p>	<p>Observamos que a prova irá seguir os mesmos passos apresentados na primeira prova. A professora fala tranquilamente e expõe as condições de como iria</p>

		<p>etapas: 1) Entregará a folha e os alunos fixaram o olhar no interprete de libras para observar a sinalização de palavras ou frases e eles deveram escrever em LP o que foi sinalizado/falado;</p> <p>2) Responderão a atividades sobre verbos e substantivos e possivelmente deverá identifica-los no texto e 3) precisam responder questões sobre o texto.</p>	<p>realizar as provas.</p> <p>- Outro fato foi que nesse dia deixa que os alunos perguntassem se havia dúvidas sobre a prova, mas a professora não as responde. Pois, disse que já tiveram muitas aulas sobre isso e ainda se surpreende ao ver que há perguntas sobre a temática por parte dos alunos.</p>
<p>Prova</p>	<p>Papel, lápis caneta, quadro e pincel. Aplicação de Prova.</p>	<p>- A prova iniciou com a professora fazendo uma prática de ditado com os alunos.</p> <p>-A professora apresentava uma frase ou uma palavra ao tradutor intérprete que sinalizava o conteúdo e os alunos deveriam escrever as palavras e frases em LP, em segunda questão foi referente a um texto ao qual deveriam responder aos questionamentos em folha própria distribuída junto com a prova sobre verbos e substantivos.</p> <p>-Por fim, deveriam</p>	<p>Percebemos que durante a aplicação da avaliação a professora fica em sua mesa sem percorrer a sala ou realizar atendimento mesa a mesa.</p> <p>- A prova começa e professora se posiciona ao lado do intérprete na frente da sala. Em silêncio escreveu as questões no quadro, enquanto escreve as questões no quadro, observamos que seu objetivo foi fazer que seus alunos se familiarizassem com a ortografia das palavras e para que esse fato contribuísse para o aprendizado de no novas palavras e aumento de vocabulário, além de observar que para realizar a copia há necessário realizar uma leitura mesmo que superficial sobre o texto.</p> <p>Outro fato importante foi que sem a intervenção da</p>

		copiar e responder questões sobre o texto de autoria da professora.	<p>professora os alunos aparentavam agitados e ansiosos.</p> <p>- A professora disse ao pesquisador que não iria percorrer a sala para dar autonomia de escrita dos alunos. Nesse momento percebemos que também essa prática faz parte da avaliação, talvez para avaliar se houve ou não melhoria na qualidade da escrita dos alunos e se já conseguem criar um texto coeso ou respostas completas em língua portuguesa. Na atividade existe uma frase com a palavra “Havia” a abaixo da palavra a professora coloca a seguinte estratégia para compreensão dos alunos “Havia = TER”. A observação que fazemos é que a professora não ensina o verbo HAVER e sim o verbo TER, acreditamos que isso se dá pelo fato da palavra “TER” possuir um sinal correspondente direto em língua de sinais. Observando essa prática isso confunde os alunos no momento de assimilarem a diferença da língua escrita.</p>
Correção das provas (a correção acontece em duas aulas para a conclusão da atividade)	Correção de prova utilizando o quadro e as folhas de provas distribuídas aos alunos.	<p>- Foi feita a escolha de algumas provas e textos para que a correção fosse feita de forma coletiva. -</p> <p>- A professora transcreveu o texto no quadro e pediu aos alunos que a ajudassem a identificar o contexto daquelas respostas produzidas, o que o</p>	<p>- O fato de escolher algumas provas para a correção coletiva percebemos que são provas e texto que ainda são de difícil compreensão em língua portuguesa, sendo que ao trazer estes textos e repostas para a turma a professora visa criar consciência do cuidado que os alunos devem ter com a língua escrita.</p> <p>- A professora evidencia que os alunos devem expressar</p>

		<p>colega quis apresentar na construção das ideias.</p> <p>- A docente trabalha com elementos que apareceram no texto.</p> <p>- Questiona seus alunos se o texto está bem escrito em LP.</p> <p>- Na segunda aula, a professora diz sobre o cansaço que sentiu ao explicar a atividade varias vezes. O cansaço é referente à atividade sobre substantivos e verbos.</p> <p>- A professora disse que tudo que foi trabalho e corrigido apareceram novamente na avaliação.</p>	<p>pensamentos, eles precisam ter uma sequência lógica, não basta colocar no papel palavras soltas, a docente não faz explicação claras sobre o contexto.</p> <p>- Outro fato, foi a preocupação com o conteúdo trabalhando durante o ano letivo, ela se questiona sobre seus objetivos e se conseguiu ou não atingi-los relação a seus alunos.</p> <p>- Observo que existe uma cobrança pessoal sobre o aprendizado dos alunos. Na segunda aula é perceptível ver como o desânimo e o cansaço na realização da atividade. O esgotamento é nítido cabe aqui lembrar que ainda falta uma semana de aula. A professora diz que a última temática que irá discutir é a comemoração do aniversário de Belo Horizonte, pois acredita que essas datas é preciso aproveitar. Esses relatos foram feitos em conversa com o pesquisador.</p>
Aniversário de Belo Horizonte	Quadro e pincel	<p>- Os alunos fizeram cópia do texto que foi transcrito no quadro.</p> <p>- texto produzido e de autoria da professora cujo assunto foi discutir sobre a capital mineira e a comemoração dos seus 121 anos.</p> <p>- a professora escreveu as atividades relacionando a texto ao tema do</p>	<p>- Esta aula é ultima do ano letivo, a professora realiza a atividade com zelo e observamos em sua postura a insistência para que os alunos realizassem a atividade.</p> <p>- Os alunos questionavam o porquê precisar fazer, visto já ter se passado as provas finais. A professora em resposta é enfática ao dizer que é importante falar sobre o aniversário de Belo Horizonte, mas observamos que seu objetivo real é aproveitar a data e trabalhar</p>

		<p>aniversario de Belo Horizonte. Solicitou para os alunos que respondessem ao questionário.</p>	<p>a escrita de termos como nome da cidade e questões de gênero (masculino e feminino) um déficit percebido pela professora na prova final. - importante que mesmo cansada a professora trabalha o conteúdo até o término da aula. Há todo momento da aula chamava os alunos para o diálogo.</p>
--	--	--	--