

PUC-SP
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Débora Rodrigues Moura

**O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda
língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe.**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Débora Rodrigues Moura

**O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como
segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma
perspectiva bilíngüe.**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da **Profa. Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.**

SÃO PAULO
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

RODRIGUES-MOURA, Débora. O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe.

São Paulo: s.n., 2008

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientador: Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

Palavras-chave: Leitura, Surdez, LIBRAS, Linguagem, Ensino-Aprendizagem, Bilingüismo e Identidade.

“O que torna a pedagogia crítica é a vontade do pedagogo de servir como agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.” (Rajagopalan, 2003: 106)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

A minha mãe, **Inês**, pessoa responsável por eu estar trilhando este caminho hoje, a quem devo a vida, os meus valores, a minha formação, e a quem tenho amor e admiração incondicionais. És um exemplo de guerreira, que sempre enfrentou as batalhas dessa vida de cabeça erguida, com muito caráter e integridade. O maior medo da minha vida é não conseguir atingir suas expectativas como a filha que você sonhou, mas gostaria que soubesse que eu tento muito, com todas as minhas forças. Este trabalho é mais uma prova disso. Espero um dia poder ser pelo menos metade do você é.

A meu irmão, **Daniel**, a quem vejo sempre como meu irmãozinho e me pego constantemente admirada, feliz e orgulhosa com o exemplo de homem que se tornou. Muito obrigada pela força, pelo carinho, pois sem você não conseguiria ter terminado esse trabalho.

Ao meu pai **Ariel**, *in memoriam*, que neste momento diria estar orgulhoso da Dedé.

Aos meus padrinhos, **Eugênia** e **Ângelo**, pelo amor, carinho e oportunidades dadas ao longo da vida. Amo vocês.

A meu doce e querido marido **Fábio**, que compartilha a vida comigo; ampara-me sempre em minhas dúvidas e receios; topa os desafios que proponho; aceita e divide comigo uma vida cheia de planos, de aprendizagem e de aventuras. Obrigada por estar sempre comigo nos momentos bons, mas principalmente nos mais difíceis quando, com seu jeito, seu carinho e seu sorriso sempre tão bonito, me faz reviver e voltar a sentir-me como uma menina.

Ao meu bebê, **Fabinho**, que ainda em meu ventre já entendeu que a mamãe não podia ter muitos enjôos e por isso me deu só um pouquinho de sono. Sua chegada será sempre celebrada com amor e alegria. Obrigada por já estar aqui com a mamãe dividindo este momento.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof^a Dra. **Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa**, para mim um exemplo de competência e integridade. Você possui uma capacidade intelectual incrível, aliada a uma meiguice que emana dos olhos, das palavras e em cada gesto. Desejo que continue sendo esta brilhante professora e organizadora de idéias, de forma firme e ao mesmo tempo tão doce. Agradeço imensamente por ter acreditado em mim e por todas as contribuições inestimáveis que me deu e, principalmente ter topado, o desafio que foi me orientar-me neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A **todos os professores do LAEL**, que contribuíram com meu crescimento profissional e intelectual, à medida que proporcionaram espaços para a construção e a transformação de conhecimentos.

Á querida **Prof^a Dra. Sueli Salles Fidalgo**, por quem tenho profunda admiração, que me incentivou a fazer esse mestrado, me socorreu nas dúvidas, compartilhou suas idéias de forma clara, fazendo-me crescer como ser humano.

Á querida **Prof^a Dra. Maria Cecília Moura** pelos ensinamentos e por sua postura, sempre disposta a me atender e compartilhar seus saberes, desde que nos conhecemos.

Á querida **Prof^a Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka**, pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação.

Á todos os meus **companheiros de curso do LAEL**, especialmente a **Elizete, Sabrina, Fábio, Bízio, Sirlene e Célia**.

Aos queridos **Elaine e José Carlos**, amigos que fiz no LAEL. Obrigada pelas contribuições preciosas, pela força e pelo companheirismo nos momentos alegres e, principalmente, nos mais difíceis.

A todos os Surdos que fazem parte da minha vida, que me ensinam e me tratam com um carinho incondicional. Vocês sempre desvendam minhas emoções, parecem enxergar meu interior e estão sempre atentos, preocupados e presentes. São, sem dúvida, meus pares mais competentes na trajetória desta vida. Inseridos neste contexto, estão meus amigos do coração **Elane, Luís Fernando, Elisângela, Antonio, Danielle, Rodrigo, Viviane, Jairo** e tantos outros que aqui não poderia dizer o nome.

Aos **alunos da sala pesquisada**, a quem amo profundamente. Admiro vocês, tenho certeza de que terão um futuro promissor e um papel fundamental de liderança, tanto na escola em que estudam quanto na comunidade Surda.

Aos meus amigos **Claudia, Maly, Márcia Akiko, Alecssandra, Vilani, Cirlene, Magda, Inês L., Rosângela** e tantos outros que fazem minha vida mais feliz, me auxiliam e se mantêm sempre presentes não só de forma física. Especialmente a **Zan**, que, além de tudo, me auxiliou na revisão desse trabalho, no momento em que eu mais precisava.

À **comunidade Surda** de modo geral, que me ensina muito todos os dias e que sempre me acolheu com carinho.

Aos meus **companheiros de trabalho** pelas discussões preciosas ao longo da minha atuação como professora.

À minha sogra **Maria, cunhados e sobrinhos**, pela força e por compreender as minhas muitas ausências durante esse tempo de mestrado.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO BILÍNGÜE PARA SURDOS	6
1.1 Correntes filosóficas e abordagens do ensino dos Surdos	6
<i>1.1.1 Oralismo</i>	<i>7</i>
<i>1.1.2 Comunicação Total</i>	<i>9</i>
<i>1.2.3 Bilingüismo</i>	<i>10</i>
1.2 Teoria de desenvolvimento e aprendizagem numa visão socio- histórica e cultural	15
<i>1.2.1 Teoria do desenvolvimento e aprendizagem numa visão socio- histórica e cultural e surdez</i>	<i>16</i>
<i>1.2.2 Linguagem</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2.1 O pensamento verbal</i>	<i>20</i>
1.3 Conceitos cotidianos e científicos	21
1.4 Zona de desenvolvimento proximal	23
1.5 Estudos vygotskyanos sobre defectologia	24
1.6 Letramento crítico	25
1.7 Identidade	32
<i>1.7.1 Identidade Surda negativa</i>	<i>34</i>
<i>1.7.2 Identidade Surda positiva</i>	<i>35</i>
2 METODOLOGIA	37
2.1 Metodologia de pesquisa adotada	37
2.2 Contexto geral da pesquisa – macro-contexto	38

2.2.1 Caracterização da escola	38
2.2.2 Os professores que atuam no contexto	39
2.2.3 Caracterização dos alunos da escola	40
2.3 Contexto focal da pesquisa – micro-contexto	40
2.3.1 Descrição geral da turma	40
2.3.2 O projeto gerador do texto lido na pesquisa	41
2.3.3 Descrição dos participantes da pesquisa	43
2.3.3.1 Caracterização da pesquisadora	43
2.3.3.2 Caracterização dos alunos envolvidos na pesquisa	44
2.4 Coleta de dados	55
2.5 Tratamento dado aos dados	55
2.6 Procedimentos e categorias de análise de dados	56
2.7 Credibilidade da pesquisa	58
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
3.1 Significados da professora-pesquisadora sobre a sua compreensão do que é leitura da Língua Portuguesa como segunda língua	59
3.2 Significados construídos pelos alunos a partir do texto sem intervenção da professora-pesquisadora	61
3.3 Significados construídos pelos alunos a partir do texto com intervenção da professora-pesquisadora	68
3.4 Significados construídos a partir do texto, extrapolando os seus limites	74
3.5 Conclusão da análise	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	em CD

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo ILCAE (Inclusão Lingüística em Cenário de atividades Educacionais) e parte da necessidade de mais pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de crianças surdas. Ancorada na Teoria Socio-Histórica e Cultural de Vygotsky (1930/1987), tem por objetivo investigar como o significado de um texto escrito em Português pode ser negociado em LIBRAS. O estudo é conduzido em uma perspectiva de bilingüismo, que considera a Língua de Sinais como primeira língua e o Português como segunda língua. A fundamentação teórica discute conceitos da Lingüística Aplicada, tais como *linguagem* (Bakhtin, 1929) e *letramento crítico* (Coracini, 2002; Fulgêncio e Liberato, 2003; Leal, 2004; Soares, 2008, entre outros), da Psicologia, como *ensino-aprendizagem*, *desenvolvimento* e *defectologia* (Vygotsky, 1934) e da área de Estudos da Surdez (Ferreira Brito, 1995; Moura, 2000; Perlin, 2001, Fernandes, 2003; Quadros, 2002/2003; Pereira, 2005; Finau, 2006, entre outros). A metodologia de pesquisa aqui adotada é o estudo de caso (Chizzoti, 2006), numa visão de pesquisa qualitativa (Freitas 2003). O estudo foi realizado numa escola municipal da periferia de São Paulo que atende alunos Surdos na Educação Infantil e Ensino Fundamental e teve como participantes focais 11 alunos do 4º ano do Ciclo I e a professora-pesquisadora. Foi analisada uma aula de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua e, como resultado, foi possível compreender como ocorre a construção de significados mediados pela LIBRAS em práticas que trazem uma visão bilíngüe de ensino-aprendizagem .

ABSTRACT

This paper is vinculated to the ICLAE Group (Linguistic Inclusion in an Educational Activities' Scenery) and is dued to the need of further research about the learning and teaching processes of Deaf Children. It is based on Vygotsky's cultural-historical psychology (1930/1987) and aims to investigate how the meaning of a text written in Portuguese can be negotiated in Brazilian Sign Language (LIBRAS). This study is conducted in a perspective of bilingualism, which claims that Sing Language is the first language for Deaf People, and Portuguese is the second. Theoretical background discusses concepts from Applied Linguistics, such as *language* (Bakhtin, 1929) and *critical literacy* (Coracini, 2002; Fulgêncio & Liberato, 2003; Leal, 2004; Soares, 2008, among others); from Psychology, like *teaching and learning processes, development, and defectology* (Vygotsky, 1934), and also from Deafness Studies (Ferreira Brito, 1995; Moura, 2000; Perlin, 2001, Fernandes, 2003; Quadros, 2002/2003; Pereira, 2005; Finau, 2006, among others). The methodology chosen was that of case study (Chizzoti, 2006), in a qualitative research perspective (Freitas 2003). This study was developed in a public school in the outskirts of the city of São Paulo which offers Basic Education to Deaf students. The focal participants were eleven 4th grade students, and the teacher-researcher. A Portuguese as a second language class was analyzed, and, as a result, it was possible to understand how the formation of meanings mediated by LIBRAS can occur, in practices which encompass a bilingual perspective of teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como professora de Surdos,¹ trabalhando com alunos de diferentes faixas etárias, tenho percebido que a falta de acesso a uma língua desde a mais tenra idade interfere negativamente no processo de construção de linguagem, desenvolvimento e aprendizado dessa população de modo geral.

Vale lembrar que a educação de Surdos nos últimos 30 anos tem sido objeto de diversas pesquisas. Muitas delas estudam a Língua de Sinais como língua materna dos surdos, uma língua completa, de modalidade diferente da oral auditiva. Outros se detiveram em representações epistemológicas a partir da surdez. Entretanto, apesar de todas as discussões a respeito do ensino-aprendizagem de crianças Surdas, a maioria das práticas educacionais ainda centra seus esforços na fala da criança Surda, como condição para a construção do conhecimento de mundo e apropriação da leitura e da escrita.

Dentre os pesquisadores que fizeram importantes registros em relação à surdez no Brasil, é possível citar Pereira (1989). Em sua tese de doutorado, o autor revela que a maioria das crianças Surdas de pais ouvintes chega à escola com um tipo de comunicação baseada gestos e vocalizações – que não evoluem para uma língua.

Ferreira-Brito (1995), com seus estudos de Lingüística Aplicada, trouxe inúmeras contribuições, principalmente ao destacar a Língua de Sinais como língua materna dos Surdos. Também analisou, sob uma perspectiva lingüística e cultural, como uma língua de modalidade visuo-espacial pode interferir na forma de perceber o mundo.

Quadros (1997) comparou a aquisição da Língua Portuguesa por crianças ouvintes e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por crianças Surdas filhas de pais Surdos que tinham acesso a uma língua visual desde bebês. Nestes estudos, foram comparados aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua Portuguesa e da LIBRAS, revelando semelhanças em relação ao domínio lingüístico das crianças ouvintes filhas de pais ouvintes e das crianças Surdas filhas de pais Surdos.

¹ Skliar (2001) traz marcada em seus livros a distinção de “surdo”, com “s” minúsculo e “Surdo”, com “S” Maiúsculo. Klein (2001:88) revela que na língua inglesa podemos encontrar com frequência essa diferenciação. “*O termo surdo refere-se ao fator físico da surdez, enquanto o termo Surdo refere-se ao grupo cultural e à comunidade lingüística.*”

Autores como Lucinda (1995) e Souza (1998) pesquisaram as abordagens de exposição à língua presentes no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilingüismo, buscando suas relações com a falta de construção de linguagem em crianças Surdas. Moura (2000) e Skliar (2001) exploraram a questão da concepção de sujeito, cultura e identidade Surda. Fernandes (2003) e Gesueli (2003) escreveram sobre aquisição de linguagem e da escrita do português por Surdos.

No município de São Paulo, as crianças Surdas podem ser matriculadas nas escolas para Surdos a partir dos 3 anos. Mas ainda há um grande número de Surdos que chegam tardiamente a uma escola preparada para ensiná-los, um ambiente lingüístico que favoreça a aquisição de sua primeira língua, a LIBRAS. A escola para Surdos na qual este estudo foi realizado tem por objetivo construir uma identidade bilíngüe e utilizar a LIBRAS como primeira língua, além de língua de instrução. A LIBRAS é a língua utilizada em todo ambiente escolar e, principalmente, dentro da sala de aula, para construção do conhecimento em todas as disciplinas.

Contudo, são poucas as escolas como esta, com currículo elaborado para que os Surdos possam lidar com análises em relação ao funcionamento das duas línguas, LIBRAS e Português, tomando como foco a comparação e diferenciação de ambas. A primeira é de modalidade visuo-espacial, marcada por uma estrutura simultânea, e a segunda, de modalidade oral-auditiva, marcada por uma estrutura seqüencial. Além da organização diversa, essas duas modalidades apresentam elementos intrínsecos muito diferentes e até antagônicos. Se tais peculiaridades não forem consideradas, a aprendizagem das duas línguas estará prejudicada.

Na minha vivência, percebi que tinha mais dúvidas do que conhecimentos sobre os caminhos a seguir na Educação de Surdos, a identidade dessa população, a Educação Bilíngüe e o papel da LIBRAS, entre outras questões. Minhas inquietações e experiências apontavam para algumas práticas pedagógicas que necessitavam, entretanto, de bases teóricas. Era necessário pensar sobre como acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e oferecer reais oportunidades de inclusão para os Surdos. Nesse contexto, acreditava ser fundamental a reflexão sobre a prática dos professores, que, diante de tantas variáveis, precisam construir as bases para a educação dos Surdos.

Parti, assim, da minha necessidade de repensar como pode ser construído, de forma responsiva, um espaço no qual os Surdos possam se formar como

cidadãos, respeitando o direito de acesso ao conhecimento, às informações do mundo por meio de sua língua e também de participação no mundo letrado por meio da leitura e escrita. Minha vivência também mostrou ser necessário discutir o papel da escola frente à falta de conhecimentos mais sistematizados e às representações estereotipadas sobre a surdez. A escola não pode esquecer de seu papel de interventora que, por meio da produção de conhecimento e de ações e reflexões críticas e éticas, transforma as situações de exclusão dos Surdos.

Nesta pesquisa, entre tantos caminhos, argumento a favor de um Bilingüismo Diglössico, conforme citado por Finau (2006). Nesse tipo de Bilingüismo, o Surdo utiliza a LIBRAS em todas as situações, assim como a criança ouvinte utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral. Para os Surdos, o português é ensinado de forma sistemática na modalidade escrita, desempenhando o papel de segunda língua

Assim, diante das dificuldades enfrentadas na educação de Surdos e de minha experiência como professora dessa comunidade, constatei a necessidade de que tais questões sejam objeto de mais pesquisas. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho foi compreender como poderia ser negociado o significado da leitura da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos, por meio da LIBRAS, numa perspectiva bilíngüe de ensino-aprendizagem.

Para atingir o objetivo estabelecido, trago como pergunta de pesquisa: *Como o significado da leitura de um texto foi negociado em uma sala de aula de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos?*

A pesquisa foi embasada, principalmente, na teoria socio-histórica e cultural (TSHC) de Vygotsky (1930/1987), discutindo conceitos como construção de linguagem e pensamento, mediação, zona proximal de desenvolvimento e desenvolvimento lingüístico da criança de modo geral. É importante ressaltar que essa teoria considera que o local, a comunidade, os hábitos e os costumes têm grande influência sobre a maneira como os indivíduos se percebem, conceitualizam o mundo, o afetam e são afetados por ele. Assim, acreditamos que é por meio da interação com o outro e com o meio sócio-histórico e cultural que o ser humano se desenvolve, trabalhando com conflitos que o levam a constantes reorganizações, num movimento duplo de modificar o meio e ser modificado por ele. É importante ressaltar que, de acordo com essa visão, as características e o desenvolvimento cognitivo humano não são inatos nem meros

resultados de imposições externas. Eles se constroem em uma relação dialética entre o meio sócio-histórico e cultural e o homem.

Além da TSHC, discuto também conceitos de letramento crítico e leitura. Para isso, trago autores que discutem tais questões de maneira geral como Matêncio (1994), Solé (1994), Coracini (2002), Fulgencio e Liberato (2003), Leal (2004) e Soares (2008), além de autores que tratam sobre temas específicos da área da surdez, como Ferreira-Brito (1995), Souza (1998), Svartholm(1998), Dorziat (1999), Franco (1999) Souza e Goes (1999), Moura (2000), Goldfield (2002), Fernandes (2003), Quadros (2002/2003), Gesueli (2004), Karnopp (2005), Pereira (2005), Wilcox (2005) e Finau (2006).

Estão também presentes autores como Silva *et al.* (2000), que permitem promover reflexões sobre questões como cidadania e identidade numa visão de Pedagogia Crítica, visando a diminuir as diferenças sociais por meio da emancipação intelectual e da transformação social, e Sawaia (2006), que discute a dicotomia inclusão/exclusão, dor e sofrimento.

A pesquisa foi feita em uma escola para Surdos que busca uma mudança de postura diante da Comunidade Surda, tendo em vista a concepção de surdez, de sujeito Surdo e de educação descritas acima. Portanto, apesar de ser defendida pela comunidade Surda com veemência, essa escola ainda precisa mudar sua prática pedagógica, para atender de fato as necessidades dos Surdos.

O trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro deles, *Fundamentação teórica: a busca pela construção de um ensino bilíngüe para surdos*, são abordadas as correntes filosóficas presentes na história da educação de Surdos (Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo) e explicitados os pilares teóricos que embasaram a pesquisa. As questões de ensino-aprendizagem e da identidade foram tratadas porque, no caso da surdez, se encontram entrelaçadas e precisam ser amplamente discutidas. Neste capítulo, também é proposta uma breve reflexão sobre a necessidade de uma educação bilíngüe para Surdos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa adotada: trata-se de um estudo de caso cujo foco principal está nas representações sobre a leitura dos alunos e da professora e em suas intervenções.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados e a conclusão. A seguir, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO BILÍNGÜE PARA SURDOS

Este trabalho tem o objetivo de compreender como o significado da leitura em Língua Portuguesa como segunda língua pode ser negociado no processo de ensino-aprendizagem para Surdos, por meio da LIBRAS considerada como primeira língua. Para isso, pretende-se analisar situações vivenciadas numa sala de aula, com um grupo de alunos Surdos, tendo como foco a construção dos significados em Língua Portuguesa mediados pela LIBRAS.

Neste capítulo, será discutido o referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa, iniciando pela discussão das correntes filosóficas que levaram a diferentes abordagens de exposição à língua presentes na história da educação de Surdos, mais especificamente, o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. Esse breve histórico tem o objetivo de situar o leitor a respeito do atendimento educacional predominante para essa comunidade.

Em seguida, faz-se uma reflexão sobre o conceito de bilingüismo para Surdos e a necessidade desta abordagem na promoção de sua inclusão escolar e social, visando a auxiliar na construção de práticas pedagógicas que, numa visão de Pedagogia Crítica, estão em constante transformação.

Finalmente, explicitam-se os principais conceitos que embasam este trabalho: a teoria socio-histórica e cultural, no que concerne ao ensino-aprendizagem, e as questões que envolvem sujeito/identidade. Os objetivos são fomentar a reflexão sobre a maneira como foram abordados na educação de Surdos e apontar novos caminhos.

1.1 Correntes filosóficas e abordagens do ensino dos Surdos

Contrariando uma visão que ainda perdura em muitos ambientes, esta pesquisa não parte do pressuposto de que o Surdo é um deficiente auditivo, ou seja, alguém que se organiza mentalmente por uma língua oral auditiva e que, por meio da medicalização ou reabilitação, consegue orientar-se pelo som e se

beneficiar desse tipo de intervenção. Considera-se o Surdo como uma pessoa que se organiza por uma língua visual, que compartilha uma cultura também visual com os demais surdos. Isso não o afasta do mundo ouvinte, mas promove sua inclusão como bilíngüe e bicultural. Nesse sentido, o Surdo é visto em uma perspectiva de diferença e não de deficiência. Esses aspectos serão discutidos na seção 1.7 deste capítulo, que trata sobre identidade.

1.1.1 Oralismo

Na tentativa de diminuir as dificuldades enfrentadas pelos Surdos, principalmente em relação à construção de linguagem, e de “fornecer” a língua que lhes falta, a história da educação de Surdos foi profundamente marcada por uma corrente filosófica denominada Oralismo. Autores como Goldfeld (2002) afirmam que o Oralismo considera o sujeito Surdo como portador de uma patologia que interfere na aquisição “normal” da linguagem. Sendo assim, a filosofia oralista tem como fundamento integrar a criança Surda no mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral. Com a utilização de próteses e a estimulação auditiva, a criança Surda poderia desenvolver seu potencial para a fala e a leitura labial, minimizando sua condição de deficiente e integrando-se à comunidade ouvinte.

De acordo com essa filosofia, seria possível transformar o complexo processo de construção de linguagem em uma simples associação de palavras/significados com os movimentos da boca, como se a linguagem pudesse ser algo transmitido, desconsiderando todo o processo de construção de significação. Essa concepção trouxe graves conseqüências para a situação de ensino-aprendizagem, a constituição da identidade dos sujeitos Surdos e as situações escolares, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Segundo Vygotsky (1987:6), “*uma palavra sem significado é um som vazio, não faz mais parte da fala humana*”. A simples reprodução oral não se torna uma ferramenta psicológica¹ para essas crianças, já que não é um instrumento de pensamento.

¹ Segundo Vygotsky (1987), a linguagem é uma ferramenta psicológica importante para organização do pensamento.

A fala foi o cerne da preocupação dos educadores e da sociedade para que os Surdos pudessem conviver com os ouvintes sem mostrar sua diferença. É como se, por meio dela, a criança Surda tivesse extirpada sua deficiência e, assim, pudesse alcançar pensamentos mais profundos, incluindo-se socialmente.

Autores como Perlin (2001) e Moura (2000) destacam que essas idéias ainda persistem, mesmo diante de todas as descobertas sobre as línguas gestuais. Tais concepções existem desde a época de Aristóteles, que já afirmava que os Surdos, por não falarem, eram desprovidos de razão. Durante muitos anos, os Surdos receberam um atendimento clínico que tentava “curar” sua “patologia”: não adquirir a fala em situações sociais, assim como ocorre com as crianças ouvintes. E o pior, a grande maioria, mesmo depois de muito repetir os exercícios fonoarticulatórios, continuava a apresentar “problemas” lingüísticos. Os esforços foram centrados na aquisição da fala porque a fala é, para a comunidade ouvinte, parte inerente de sua identidade.

De acordo com Skliar (2001), para agravar mais a situação dos Surdos, em muitos contextos a Língua de Sinais foi-lhes incisivamente proibida por profissionais ouvintes, com a justificativa de que atrapalharia os processos de oralização. Segundo eles, a maioria dos Surdos que tinham contato com essa língua rebelava-se contra os processos terapêuticos e de medicalização, preferindo comunicar-se por meio dela, prejudicando sua inclusão social. Nesta visão, os médicos, terapeutas, educadores e a própria sociedade, acreditava que os gestos não apresentavam o mesmo *status* de uma língua falada e não poderiam atingir a supremacia da língua oral.

Isso resultou em anos de sofrimento e de luta por parte dos Surdos, que tiveram sua diferença enxergada como incapacidade, inclusive por muitos outros Surdos, pelo fato de tentar desesperadamente - e sem sucesso - alcançar uma identidade ouvinte ou uma comunicação oral auditiva. Esse sofrimento não é apenas físico, mas de natureza ético-política, conforme discute Sawaia (2006:104). É um sofrimento que, segundo a autora, “*abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas.*” Trata-se de um sofrimento produzido pela organização social e que pode se transformar em dor, a partir do momento que a pessoa sente na carne um sentimento de inferioridade diante da sociedade. Essa situação fez com que os Surdos se enfraquecessem enquanto comunidade, tornando-se muitas vezes pessoas com

limitações cognitivas e intelectuais devido à privação de uma língua pudesse que orientar seu pensamento.

Em decorrência da privação lingüística, os Surdos foram excluídos do processo educacional e social pois, conforme Pereira (2005), uma posição muito sustentada é que a apropriação da cultura letrada se dá por meio da pauta sonora. A culpa pelo fracasso apresentado foi, por séculos, atribuída à própria condição da deficiência auditiva e recaiu sobre o próprio excluído.

1.1.2 Comunicação Total

Por volta de 1970, na tentativa de remediar a situação de fracasso instaurada na educação de Surdos promovida pelo Oralismo, surgiu a filosofia denominada Comunicação Total. Muitos Surdos não alcançavam sucesso nas terapias de fala, não conseguiam compreender informações simples e muito menos escrever.

Segundo Moura (2000), a Comunicação Total tinha como premissa básica a comunicação com a criança Surda. A idéia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e idéias entre o falante e a criança Surda. Ferreira Brito (1993) afirma que, nessa corrente, é utilizada uma mistura da fala com sinais isolados retirados da Língua de Sinais, preservando a estrutura da linguagem oral. É importante ressaltar que, nessa abordagem, não se utiliza língua alguma, ou seja, há uma mistura das duas modalidades (gestual e sonora) sem, entretanto, construir uma nova linguagem. A concepção de linguagem continua sendo a mesma defendida pelo Oralismo, ou seja, a fala oral como sinônimo de expressão do pensamento e meio de participação cultural.

Moura (2000) e Goldfeld (2002) apontam que, apesar de suas limitações, essa visão trouxe melhorias para a situação dos Surdos, que conseguiam se comunicar pelo menos entre si, utilizando a LIBRAS. O mesmo não ocorria na escola, visto que a grande maioria dos professores utilizava uma adaptação dessa língua, ou seja, a LIBRAS com a estrutura da Língua Portuguesa, descaracterizando a sintaxe, a gramática e os elementos intrínsecos da Língua de Sinais em prol da supremacia da língua oral auditiva.

A situação escolar dos Surdos e o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade continuavam muito prejudicados, pois a tentativa de criação de uma língua artificial, tendo como base a língua oral, não permitia a sua compreensão. Os professores utilizavam sinais na estrutura da Língua Portuguesa, para que as palavras pronunciadas oralmente, de forma concomitante, fossem compreendidas, e o sinal auxiliasse na construção dos significados. Esse uso artificial da Língua de Sinais deu continuidade à falta de construções lingüísticas significativas apresentado pelo Oralismo, conforme salienta Quadros (1997).

Esse *déficit* pode ser mais bem entendido à luz de Vygotsky (1987:63), que aponta que “*o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais, do pensamento e da linguagem.*” Segundo Ferreira Brito (1993), com a Comunicação Total, as interações continuavam artificiais e limitadas, pois não oferecia uma língua partilhada e reconhecida por seus usuários que permitisse a construção de linguagem. O crescimento intelectual da criança continuava prejudicado por problemas cognitivos produzidos pelo meio, que, no entanto, foram considerados inerentes à surdez.

1.1.3 Bilingüismo

A busca por um ensino bilíngüe ganha forças, não só pelo fracasso que os Surdos continuavam enfrentando nos bancos escolares, na vida social e cultural, mas também com as pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais. Moura (2000:62) também salienta que o Bilingüismo começou a ganhar espaço mundialmente com o movimento do multiculturalismo, a luta de várias minorias pelo direito à sua cultura e contra a subserviência a qual eram submetidas.

No caso dos Surdos, a luta pela Língua de Sinais, utilizada clandestinamente por eles fora dos bancos escolares, ganha força com as descobertas de Stokoe (1960). Wilcox (2005) aponta o quanto é recente o reconhecimento da Língua de Sinais como língua, que só começa a acontecer por volta de 1960, nos EUA, com os trabalhos de Stokoe, que publicou o primeiro dicionário de Língua Americana de Sinais (ASL). Os estudos gramaticais sobre a ASL fomentam reflexões sobre a impossibilidade de utilizar uma língua visual e oral-auditiva ao mesmo tempo, devido às suas diferenças intrínsecas.

A pesquisadora da área de Linguística Aplicada Ferreira Brito foi a primeira a refletir sobre a educação dos Surdos brasileiros, em 1983. Mas, mesmo com seus estudos sobre a Língua de Sinais, a construção de um Bilingüismo para Surdos no Brasil ainda encontra barreiras legais, educacionais, sociais, políticas e culturais que necessitam ser discutidas. Tais questões, entretanto, não serão aqui abordadas, por conta de sua amplitude e por fugir dos objetivos propostos.

O Brasil reconheceu legalmente a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua, por meio da lei nº10. 436, de 2002, porém só a regulamentou por meio do decreto nº 5.626, em 2005.

Diante de todos os aspectos levantados, sentimos a necessidade latente de propostas de ensino-aprendizagem coerentes, voltadas para as peculiaridades bilíngües, que valorizem as potencialidades visuais da pessoa Surda. Acreditamos que esse bilingüismo almejado traz consigo o repúdio pela transformação da surdez em doença ou apagamento das diferenças subjacente à tentativa de impor uma identidade ouvinte. O principal argumento é o direito que a criança Surda tem de adquirir uma língua, de pensar nesta língua, de se alfabetizar e construir seu letramento como qualquer outra criança. Nessa perspectiva, a LIBRAS é considerada a primeira língua dos Surdos, e a Língua Portuguesa, a segunda. A fala deve ser trabalhada fora dos bancos escolares, por fonoaudiólogos, ou seja, profissionais capacitados e formados com esse foco. À escola cabe formar a criança para que ela possa exercer seu papel como agente de transformações sociais.

O conceito de bilingüismo pode ser compreendido de várias formas. Segundo o dicionário Aurélio (2000:98), “bilingüismo” é *“a utilização regular de duas línguas por um indivíduo ou uma realidade, como resultado de um contato lingüístico”*.

Finau (2006), pesquisadora da área da surdez, destaca os estudos de Gleason (1989), que aponta três formas de aprender uma segunda língua. São elas: aquisição simultânea da primeira e da segunda língua (crianças expostas a duas línguas ao mesmo tempo); aquisição da segunda língua de forma não-simultânea (pessoas que, por exemplo, se mudam para outro país) ou aprendizagem por meio da instrução (escolas específicas para este fim). No caso das crianças Surdas, Finau (2006) argumenta que, devido ao impedimento auditivo, a última forma de

bilingüismo mencionada parece ser a mais adequada, já que as outras dificilmente poderiam ser aplicadas. Esse argumento parece plausível, já que se observa um consenso, até mesmo nas diferentes abordagens de exposição à língua, de que a criança Surda não adquire a língua oral do mesmo modo que as crianças ouvintes. Esse processo só pode se dar por meio de um ensino sistemático, visto que se trata de uma língua que não é escutada.

Karnopp e Pereira (2003) afirmam que a Língua de Sinais é a língua que preenche, para as crianças Surdas, as mesmas funções que as línguas orais para as crianças ouvintes. É por meio dela que os Surdos ampliam de forma significativa o conhecimento de mundo e, portanto, deve ser utilizada para o aprendizado da escrita, visto que sua utilização permite aos Surdos compreender e significar o que lêem. O bilingüismo seria fundamental, dentre outros fatores, por se preocupar em garantir às crianças Surdas a aquisição de uma primeira língua.

Finau (2006: 227-233) define esse tipo de abordagem como “bilingüismo diglósico”. Esse tipo de bilingüismo também é defendido por Ferreira Brito (1993) e Felipe (1989), e consiste em utilizar a Língua de Sinais como primeira língua, a língua de instrução. A língua oral deve ser trabalhada na modalidade escrita, como segunda língua. Ferreira Brito (1993) ressalta que este tipo de bilingüismo, considera que a Língua de Sinais deve ser utilizada de modo central, em todas as aulas, e o trabalho com a segunda língua deve ocorrer na modalidade escrita de forma visual.

Svartholm (1998:40) defende o bilingüismo para as crianças Surdas como forma de superar a falta de aquisição de uma língua, aspecto denunciado de forma recorrente nos trabalhos sobre surdez. Garantir a aquisição da Língua de Sinais pela criança Surda significa dar a ela as mesmas oportunidades de se constituir lingüisticamente que as crianças ouvintes têm, em detrimento de interações mediadas por fragmentos de uma língua ou a mistura de fragmentos de duas línguas completamente diferentes.

Nos trabalhos de diversos pesquisadores que estudam a abordagem bilíngüe e a Surdez, é apontada a necessidade de mudanças na concepção de sujeito Surdo. Esse novo olhar pressupõe afastar idéias reabilitadoras, médicas ou clínicas que trazem em seu bojo o ideal da normalização, conforme mostrado nas duas seções

anteriores. Skliar (1999) define a surdez como experiência visual e, desse modo, não é possível ter o padrão ouvinte como modelo de identidade – e este trabalho procura mostrar que essas discussões devem ser trazidas para a sala de aula.

As pessoas Surdas têm a possibilidade de se desenvolver da mesma forma que as pessoas ouvintes, porém o fazem por outros caminhos. Vygotsky (1926/1993) salienta que os esforços educacionais devem se centrar no que a criança possui de preservado e, nesse caso, pensar a surdez como propiciadora de desenvolvimento, por meio de uma experiência visual significa dar à criança Surda reais possibilidades de participação e construção de uma Identidade Positiva.

Dorziat (1999: 28), em consonância com as idéias acima, aponta que o bilingüismo para Surdos não pode ser discutido somente como a aceitação do uso da Língua de Sinais aliado a maneiras de viabilizar técnicas e procedimentos para o ensino de Língua Portuguesa. Faz-se necessária uma discussão muito mais aprofundada, de como abandonar o que a autora chama de “forma normativa”, buscando a construção de um saber que compreenda os modos de ser, de pensar e de se constituir das pessoas Surdas. A autora ressalta a importância de compreender essas questões num contexto histórico, no qual o professor analise quem é o Surdo, o que almeja para ele e o que ele almeja para si próprio.

Segundo Gesueli (2004), as propostas educacionais bilíngües remetem, cada vez mais, à importância da participação de Surdos no processo educacional. Esse aspecto, já ressaltado por Souza e Goes (1999: 184), requer a participação do Surdo, mas como profissional valorizado, como sujeito de referência em relação à leitura de mundo construída por meio da Língua de Sinais. As autoras chamam a atenção para a necessidade de mudanças, visto que a presença de Surdos no processo educacional não pode continuar a ser considerada mera facilitadora ao acesso da Língua Portuguesa.

Pesquisadores como Franco (1999) defendem que o bilingüismo para Surdos só pode ser construído numa escola para Surdos, onde os alunos possam conviver com seus pares e com Surdos adultos. Essa escola deve ter um currículo específico de acordo com as necessidades visuais das crianças Surdas e uma metodologia diferenciada, com os mesmos objetivos e metas propostos para as

crianças ouvintes. Segundo a autora, esses fatores são decisivos para sua inclusão na sociedade ouvinte.

Svartholm (1998), que traz experiências bem sucedidas de bilingüismo na Suécia, afirma que, para os Surdos, a língua escrita é percebida e interiorizada totalmente pela visão e não representa um código escrito a ser decifrado. Sua compreensão da língua escrita não se dará pelo auditivo, mas pela mediação entre a Língua de Sinais e a Língua Escrita.

De acordo com Svartholm (1998), as abordagens de exposição à língua vêm acompanhando as concepções de linguagem tanto para as crianças ouvintes quanto para as crianças Surdas. No entanto, muitas vezes se esquece que os Surdos são aprendizes da língua escrita como segunda língua. Dessa maneira, continuarão sendo considerados defasados quando comparados com crianças ouvintes aprendendo a ler e escrever em sua primeira língua. Entretanto, esses argumentos perdem totalmente a consistência quando se comparam, por exemplo, erros e hipóteses sobre o funcionamento da língua com crianças ouvintes aprendendo uma segunda língua.

Diante das práticas pedagógicas vivenciadas e já descritas no início do capítulo, pode-se observar que a maioria dos Surdos teve poucas possibilidades de se constituir de forma autônoma, pois as diferenças em relação ao seu desenvolvimento mediadas por uma língua diferente não foram consideradas.

Esse aspecto precisa ser urgentemente repensado. Segundo autores como Freire (1996), Gentili (2002) e Rajagopalan (2003), a escola, muitas vezes, legitima as relações de poder, pois é uma instituição que atua na formação de valores de forma ideológica. Seu principal objetivo não deve ser, contudo, o de reprodutora da ordem social vigente, mas de luta para transformar as situações de exclusão. Para os Surdos, o bilingüismo pode ser o caminho para atuar como agente de sua própria história, por meio de escolhas responsivas e comprometidas com o desenvolvimento coletivo geral.

1.2 Teoria de desenvolvimento e aprendizagem numa visão socio-histórica e cultural

Discutir a teoria de ensino-aprendizagem é fundamental neste trabalho para compreender alguns aspectos do desenvolvimento humano. Para isso, utiliza-se a teoria socio-histórica de Vygotsky (1934/1999), que se apóia na psicologia sócio-interacionista e estuda a linguagem, seu papel no desenvolvimento cognitivo e sua relação com as interações sociais. Essa discussão não tem a pretensão de explorar todos os aspectos dessa complexa teoria, mas de refletir sobre conceitos que possam auxiliar na compreensão do desenvolvimento da pessoa Surda.

De acordo com Vygotsky (1934/1999), o local, a comunidade, os hábitos e os costumes têm grande influência sobre a maneira como os indivíduos se percebem, conceitualizam o mundo, afetam e são afetados por ele. A interação com o outro e com o meio socio-cultural impulsiona o desenvolvimento do ser humano, por meio de conflitos que o levam a constantes reorganizações, num movimento duplo de modificar o meio e ser modificado por ele.

Para Vygotsky (1934/1999), as características e o desenvolvimento cognitivo humano não são inatos nem meros resultados de imposições externas, mas construídos por meio de uma relação dialética entre o meio sócio histórico cultural e o homem.

Vygotsky (1934/1999) salienta que a criança tem uma relação direta com os objetos, e faz parte de seu processo de desenvolvimento que essa relação se torne mediada. Isso significa que, primeiramente, nos apropriamos dos referenciais sociais por meio de ações concretas, da imitação, da repetição, das brincadeiras, e reproduzimos o que observamos do mundo. No entanto, nas relações com o outro, com o meio social e com os objetos, as ações concretas se tornam cada vez mais complexas. Por meio da nossa atividade, das relações sociais e da linguagem, são acrescentados novos objetos que promovem uma modificação em todos que participam de alguma atividade. É por meio da mediação, que interfere na relação entre homem e objeto, que nossas ações são transformadas, por meio de desafios nos modificamos e nos constituímos de forma única. Por sua vez, nosso desenvolvimento intelectual e cognitivo promove também mudanças nos outros.

1.2.1 Teoria de desenvolvimento e aprendizagem numa visão socio-histórica e cultural e surdez

Os Surdos em famílias ouvintes não recebem a língua oral ininterruptamente por meio de interações justamente por não ouvirem. Isso pode gerar um atraso significativo em relação ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e até mesmo emocional da criança. É por meio da modalidade auditiva que a maioria das informações lingüísticas é hegemonicamente recebida, expressa e produzida. Mas os Surdos recebem somente fragmentos de língua oral, e suas possibilidades de agir no mundo, modificá-lo, constituir-se e ser constituído por ele tornam-se bastante restritas.

Uma criança ouvinte de 3 anos pode possuir uma gama significativa de informações, interagir com elas, falar, expressar, contar histórias, reclamar, perguntar, responder, enfim, realizar uma série de operações mentais que transcendem a relação direta sujeito-objeto tendo, portanto, possibilidade de construir diversas relações afetivas e cognitivas. Sendo assim, a aprendizagem e desenvolvimento serão promissores de acordo com a qualidade das práticas sociais vivenciadas. Esse é um pressuposto básico da teoria socio-histórica cultural: as relações com os objetos são mediadas pelas intervenções com pares diversos, por meio da língua, o que permite que o desenvolvimento ocorra de maneira progressiva.

As crianças Surdas filhas de famílias ouvintes, que desconhecem a Língua de Sinais, ficam expostas a uma forma rudimentar de comunicação e, na maioria das vezes, apresentam um atraso em relação ao desenvolvimento da linguagem, por não poder compartilhar uma língua comum por meio da audição. Costumam ficar impossibilitadas de dizer o que sentem, de questionar ou de expressar o que desejam e não conseguem compreender o que lhes “falta” em relação às outras pessoas. Boa parte das pesquisas sobre surdez denuncia essa situação, que também pode ser verificada em relatos de Surdos adultos usuários de Língua de Sinais. Após o acesso a essa língua, geralmente descrevem uma sensação de angústia e solidão profundas enfrentadas naquela fase da vida em que as interações ficavam restritas a gestos inventados ou mímicas. Entretanto, podemos observar uma grande diferença em relação ao desenvolvimento de crianças Surdas filhas de pais Surdos, usuários de Língua de Sinais.

Fernandes (2003:21), baseando-se em Vygotsky (1934/1999), traz considerações muito importantes em relação à importância da língua para os indivíduos de modo geral:

...a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo lingüístico de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem num processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais.

Os *déficits* lingüísticos apresentados por boa parte dos Surdos de famílias ouvintes podem ser atribuídos ao meio em que vivem. Conforme as idéias de Vygotsky (1934/1999), a mediação social, lingüística e cultural permite aos indivíduos se constituírem pela função planejadora da linguagem, ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que serão construídas pela criança no interior das relações sociais, históricas e culturais.

Ao participar de forma ativa nos processos de negociação de significados presentes nas interações, a criança tem a possibilidade de construir operações abstratas, que se tornam cada vez mais complexas pela interferência da mediação dos signos. Os Surdos, alijados de experiências socio-culturais que utilizem uma língua visual, sofrem uma situação de exclusão lingüística e cultural, que causa dificuldades no desenvolvimento global do Surdo.

1.2.2 Linguagem

Para Vygotsky (1934/1999), a linguagem é a ferramenta psicológica mediadora das relações entre os indivíduos e o mundo, responsável pela organização do pensamento, pelas conceitualizações das mais simples às mais complexas. É por meio dela que o homem se apropria do legado cultural construído pela humanidade. A linguagem e as construções de pensamento realizadas por meio dela são o que diferencia o ser humano dos animais, permitindo uma série de transformações e vivências, aquisição de novos

conceitos, planejamento de ações e a construção das mais variadas representações. As ações humanas ganham intencionalidade, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores propiciam o controle sobre nós mesmos.

Bakhtin (1929-30/1992) também vê na linguagem uma prática social construída na interação: o ser humano é constituído a partir das vozes das pessoas com as quais interage, construindo e reconstruindo seu repertório lingüístico e identitário num processo contínuo.

Desde o nascimento, o ser humano aprende e se desenvolve construindo seu repertório no dia-a-dia, num primeiro momento na relação familiar. Segundo Calil (2003:150), a família é o “*locus onde as pessoas se constituem como sujeitos e internalizam os significados atribuídos às relações que estabelecem com a sociedade.*” De maneira complementar, Rosa (2003) afirma que é por meio da linguagem e de uma língua compartilhada que o ser humano materializa sentidos e significações, ressignificando conceitos numa relação entre o mundo exterior e sua própria consciência. No seio da família, por meio de interações mediadas pela língua, o ser humano tem a oportunidade de se constituir como sujeito.

Nessa visão, a língua e a linguagem são consideradas como conceitos diferentes, mas intimamente ligados, posto que complementares. A língua é um processo simbólico construído por meio dos processos de significação da atividade, que envolvem o uso da linguagem nos próprios processos discursivos.

Muitas vezes, nos estudos sobre surdez, observa-se que o complexo termo “linguagem” foi tratado como comunicação, reduzindo sua essência à mera produção de sons. Entretanto, Vygotsky (1999:47) já afirmara que “*a linguagem não depende necessariamente do som*”. Trata-se de um processo muito mais amplo e complexo, que envolve significação, internalização e operacionalização por meio de signos. Como já foi apontado, a criança se constitui psicologicamente no interior das relações, por meio da apropriação e negociação dos mais diversos significados, num processo de transformação contínua. Copiar sons não significa inserir-se no processo discursivo, internalizar significações ou transformá-los em signos.

Segundo Pereira (2005), essa redução do conceito de linguagem à simples associação de movimentos da boca designando objetos, como mero instrumento de comunicação ou tendo como principal função a transmissão de informações, também foi predominante no ensino de crianças ouvintes até o final da década de 1980. Nessa concepção, ao iniciar o processo de alfabetização, as crianças ouvintes geralmente já fazem uso da língua oral, e a escola centrava seus esforços no ensino das regras da língua. De acordo com essa visão, era inconcebível que as crianças Surdas aprendessem a leitura e a escrita de maneira dissociada do processo de oralização.

De acordo com Pereira (2005:13), as idéias vygotskianas e bakhtinianas contribuíram significativamente para uma mudança na concepção de linguagem, principalmente no final da década de 1980. Nas palavras da autora, a linguagem passou a ser entendida como *“lugar de interação humana, de interlocução, como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos”*. A práxis pedagógica tem conquistado alguns avanços à luz dessas mudanças paradigmáticas: os professores buscam cada vez mais formas de uso efetivo da língua escrita, trabalhando-a em situações reais. Para isso, buscam propor atividades que contribuam para a reflexão sobre a língua, fazendo do texto o foco de sua abordagem, valorizado, assim, o discurso e a linguagem.

Essas mudanças em relação às concepções de linguagem, o estudo e reconhecimento das Línguas de Sinais como línguas verdadeiras, que possibilitam o desenvolvimento das pessoas Surdas de forma análoga à das pessoas ouvintes, vêm suscitando muitas discussões sobre as práticas pedagógicas com Surdos. Esses fatores, aliados às reivindicações mundiais das comunidades Surdas pelo direito de utilizá-las como primeira língua, fazem com que se inflamem as reivindicações por um ensino bilíngüe e bicultural, visto que, durante muitos anos, o acesso à linguagem foi oferecido para as crianças Surdas de maneira artificial, por meio de treinamentos para a produção de fonemas.

A valorização da Língua de Sinais como a língua que chega sem nenhum impedimento até as crianças Surdas e possibilita sua inserção no processo simbólico e nas práticas discursivas não pode mais ser ignorado nas práticas

educacionais. Afinal, a linguagem não pode ser simplesmente transmitida fora dos próprios processos de significação ou fora da própria linguagem.

1.2.2.1 O pensamento verbal

Vygotsky (1934/1999:3) destaca o significado da palavra como uma unidade de análise, que pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem. Para ele, pensamento e linguagem, apesar de serem conceitos distintos, são interdependentes, pois a linguagem é indispensável para o desenvolvimento do pensamento verbal. As palavras são generalizações, isto é, atos verbais do pensamento carregadas de significado, veiculados por meio do intercâmbio social. A unidade do pensamento verbal está no significado da palavra, sendo ao mesmo tempo pensamento e fala. Segundo o autor (1934/1999:6), “*uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz mais parte da fala humana*”. Portanto, a fala dissociada de significado não constitui uma palavra.

De acordo com Vygotsky (1934/1999), o processo de desenvolvimento ocorre de forma cíclica nas relações de pensamento e linguagem, por meio de transformações qualitativas proporcionadas por interações mediadas pelo signo lingüístico (palavras indicadoras de significado). O autor afirma que, durante muito tempo, a questão do pensamento foi tratada como algo simplista. Acreditava-se no signo como junção de palavra e som que poderia associar-se simultaneamente a qualquer experiência vivida. Desse modo, o pensamento seria transmitido por meio da fala. No entanto, estudos revelaram que a formação de conceitos generalizados parte da experiência vivida, que posteriormente pode ser codificada em símbolos. Para que de fato ocorra o uso de práticas discursivas com comunicação é imprescindível que as experiências sejam carregadas de significação.

Newman e Holzman (2002) destacam que o processo de desenvolvimento, numa perspectiva vygotskyana, ocorre primeiramente no plano interpsicológico por meio de atividades coletivas, para depois ocorrer no nível intrapsicológico, ou seja, no plano individual. Isso significa que os signos mediados no ambiente externo tornam-se, conforme a definição de Rosa (2003:175), “*instrumentos*

voltados para a criação e a transformação do plano subjetivo do sujeito”. É por meio da internalização que se desenvolve a consciência, e que os significados fazem parte de sua constituição. Esse processo envolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que será discutido abaixo.

Por meio da linguagem e dos signos, o intelecto e a cognição podem se desenvolver, num processo simbólico marcado por sentidos e significações. Os signos, segundo Vygotsky (1934/1999), medeiam os estímulos externos e internos por meio de relações dialógicas e se expressam nas práticas discursivas, carregadas de representações. As interações sociais permitem que as palavras ou signos se transformem em operações mentais que interferem diretamente nas ações humanas, transcendendo-as e/ou as transformando.

Os signos combinados em estruturas complexas permitem ao indivíduo organizar seu pensamento e planejar ações futuras. A linguagem como sistema simbólico possibilita ao indivíduo ascender às funções psicológicas superiores por meio da abstração, generalização e comunicação, compartilhando informações destituídas de tempo e espaço.

Sobre a questão específica do desenvolvimento verbal das crianças Surdas, Wilcox (2005:39) afirma que a unidade das línguas sinalizadas, chamada tão naturalmente de “sinal”, deveria ser tratada como palavra. Seu argumento se embasa no fato de o sinal/palavra poder ser analisado em suas partes, como qualquer palavra da língua oral. Além disso, os símbolos das línguas sinalizadas apresentam partes que podem ser recombinadas, a fim de formar novas palavras e também é possível ordená-los para produzir sentenças. Essa visão de Wilcox faz sentido numa perspectiva vygotskyana, que considera as palavras carregadas de significados, uma vez que os sinais são construídos simbolicamente com a mesma complexidade das línguas orais.

1.3 Conceitos cotidianos e científicos

Como dito anteriormente, é no âmbito familiar que são desenvolvidas as primeiras interações sociais. Vygotsky (1934/1999) denomina os conhecimentos construídos pelo indivíduo no meio social, aprendidos fora do ambiente escolar,

de “conceitos cotidianos ou espontâneos”. Os conceitos que envolvem uma organização ou hierarquização, trabalhados na escola de maneira sistematizada, recebem o nome de “científicos”.

Fontana (1995:124) afirma que, embora o processo de conceitualização seja único, a criança adquire os conceitos cotidianos por meio de situações espontâneas de uso da linguagem. Os conceitos científicos trabalhados em sala de aula exigem um planejamento por parte do adulto mediador, para que a criança desenvolva o que a autora denomina de “*bases dos sistemas de concepções científicas*”, conceitos apresentados de forma organizada, com o intuito de garantir que as relações sejam sempre mediadas por outros conceitos.

De acordo com Newman e Holzman (2002:77), os conceitos científicos são aprendidos conscientemente e estão ligados aos estudos acadêmicos que abarcaria, dentre outros, o ensino sistemático da língua, das ciências, da matemática. Nesse contexto, seriam exploradas leis, causalidades, fórmulas, fatos etc. Para os autores, os conceitos cotidianos são aqueles utilizados com facilidade pelas crianças, refletem sua experiência vivida sem que haja a necessidade de sistematização ou conscientização, como “mãe”, “ontem” e “idade”.

Pensando na criança Surda, que não compartilha uma língua comum com os familiares, pode-se inferir a importância de uma escola para Surdos que tenha a preocupação de trabalhar igualmente conceitos cotidianos e científicos, já que o arcabouço de informações dessas crianças fora do ambiente escolar é extremamente restrito. Como chegam à escola com um tipo simplista de comunicação, é provável que as crianças Surdas tenham uma compreensão diferente de vários conceitos, já que os mesmos não são socialmente partilhados. Sem uma língua compartilhada, ficam expostas somente a rudimentos de linguagem.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, de acordo com Vygotsky (1934/1999), os conceitos cotidianos e científicos se interrelacionam constantemente. Os conceitos científicos afetam e transformam os conceitos cotidianos, trazendo novos sentidos e novas formas de perceber e significar o mundo. A aprendizagem ocorre por meio de conflitos que servem como uma mola propulsora na reformulação constante de conceitos, trazendo mudanças

significativas nas possibilidades de escolhas e de ação no mundo por parte dos indivíduos. Conforme mencionado, a aprendizagem ocorre por meio da mediação e deve encontrar no espaço escolar um local de construção do conhecimento quando promove negociação de conflitos.

Conforme Quadros (2002/2003:13), que defende um ensino bilíngüe para crianças Surdas, a Língua de Sinais deve existir nesses espaços porque garante à pessoa Surda o direito à utilização de sua língua como forma de traduzir experiências visuais. Práticas nas quais somente a Língua Portuguesa é considerada como ligada aos conceitos científicos devem ser urgentemente repensadas. Nessa perspectiva, a construção dos conhecimentos cotidianos e científicos se dará num processo mediado pela Língua de Sinais, e um ambiente que possa promover a mediação de conflitos deve ser constituído pela presença de diversos interlocutores que utilizem uma língua comum. Desse modo, segundo a autora, a Língua de Sinais não deve ser utilizada meramente como meio de ensinar Língua Portuguesa.

1.4 Zona de desenvolvimento proximal

Segundo Vygotsky (1934/1999:112), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) consiste na:

... distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Fidalgo (2002) afirma que esse conceito é fundamental, pois retrata o papel da aprendizagem e da mediação no desenvolvimento do sujeito. A criança, por meio de interações qualitativas permeadas por significados com uma gama infinita de interlocutores, constitui-se e avança em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Newman e Holzman (2002:72) discutem este conceito vygotskyano como a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e com a colaboração de outro.

A imitação aparece nesse processo, mas os autores chamam a atenção para o fato de que a criança só imita o que tem condições de aprender naquele momento. Dito de outro modo, a criança não imita o que já interiorizou nem pode imitar o que está muito além do desenvolvimento lingüístico no qual se encontra.

Esses aspectos devem ser de conhecimento de todo educador, incluindo o professor que atua com Surdos, pois, como visto anteriormente, a criança precisa de uma língua partilhada para aprofundar seus conceitos. Vale lembrar que, na maioria dos casos, os Surdos não chegam a vivenciar um ambiente lingüístico no qual possam se sentir inseridos antes de ter contato com uma língua visual. Assim, essas crianças apresentam um desenvolvimento diferente e necessitam da possibilidade de inserção numa língua para se constituírem como sujeitos capazes de se representarem e atuarem como protagonistas de sua própria história.

É importante também ressaltar que, no caso do ensino da criança Surda, uma língua visual pode suprir todas as suas necessidades, da mesma forma que uma língua oral auditiva pode fazê-lo com uma criança ouvinte. Assim, o aluno Surdo deve ser visto como capaz, desde que lhe sejam dadas condições para constituir-se utilizando o potencial que tem: sua capacidade visual.

Vygotsky (1934/1999:198) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos homogêneos, porém se movem de forma análoga. A aprendizagem leva ao desenvolvimento e assim o reestrutura, o reformula e provoca novas formações. Segundo Newman e Holzman (2002:76), a zona de desenvolvimento proximal seria o modo como a aprendizagem promove o desenvolvimento.

1.5 Estudos vygotskyanos sobre defectologia

Num primeiro momento, o termo “defectologia”, utilizado por Vygotsky (1926/1993) para se referir ao estudo da deficiência, assusta a maioria das pessoas que lutam por uma mudança de paradigma em relação às pessoas que apresentam alguma diferença. A palavra “defeito” nos remete à visão de normalização e medicalização. Entretanto, Vygotsky propôs justamente uma mudança em relação à visão de defeito, incapacidade, *déficit* ou falta.

O autor buscou compreender as potencialidades, valorizou o que as pessoas tinham de intacto, em detrimento ao que lhes faltava. Acreditava que seu desenvolvimento ocorreria de maneira diferente, ou seja, por outros caminhos e ligados a eles, de forma indissociável, estariam às experiências socio-históricoculturais. Desse modo, sua visão revolucionária já propunha reflexões sobre como as concepções de sujeito podem interferir no atendimento educacional.

Vygotsky já apontava a necessidade de repensar os currículos e os métodos educacionais utilizados com as crianças, de modo a entender o que a criança sabia para propor intervenções que propiciassem saltos qualitativos. O autor se opunha a uma prática quantificadora, que levava em consideração o quanto a criança não sabia. De acordo com ele, o defeito, percebido pela sociedade como aberração, faz com que a criança, diante de práticas correção ou conserto, desenvolva um complexo de inferioridade, que a condena à exclusão social.

O autor discute o conceito de compensação como reorganização a partir da diferença. No caso das crianças Surdas, não se trata de, como afirma Skliar (2001:28) em suas críticas à corrente Oralista, “*disciplinar a mente e os corpos das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva*”. A compensação, como proposta por Vygotsky, implica novas formas de organização que o ser humano encontra mediante a falta de um sentido. Além disso, Vygotsky (1926/1993) demonstra preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dessas crianças, que requerem a criação de novas formas culturais para o seu real desenvolvimento.

1.6 Letramento crítico

O conceito de letramento, bastante discutido nas propostas educacionais de crianças ouvintes, é fundamental para a compreensão do processo de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos, visto que grande parte dessas crianças sofre uma privação da língua.

Alguns autores procuram diferenciar os conceitos de letramento e leitura. Neste trabalho, será considerado apenas o conceito de letramento crítico, que pode ser entendido, conforme Soares (2001:23), como a “*apropriação das práticas sociais de*

leitura e escrita”, ou seja, a capacidade que o leitor desenvolve para compreender, interpretar e inferir acerca dos textos e materiais que circulam na sociedade. O letramento crítico vai muito além das habilidades de leitura: significa compreender a realidade por meio da cultura letrada, desnaturalizar os discursos hegemônicos, tornar-se protagonista da própria história e ampliar as possibilidades de escolhas responsáveis guiadas por uma dimensão ética.

Em consonância com as idéias de Soares, Leal (2004) afirma que, quando nos apropriamos das práticas de leitura e escrita que têm o letramento crítico como conceito central, é possível pensar em mudanças qualitativas que transformam os indivíduos, à medida que possibilitam a percepção das relações de poder que circulam nas sociedades. Dessa forma, os seres humanos podem se posicionar, por meio de opiniões e argumentações, contra as injustiças sociais.

Um grupo de educadores da Universidade Federal do Paraná que apresentou seus estudos na Oficina de Letramento Crítico realizada em Brasília, no ano de 2006, propõe uma discussão da concepção de língua que, tradicionalmente, influencia as práticas educacionais. Para os estudiosos, a língua não pode ser encarada como uma entidade neutra ou transparente, pelo contrário: ela é sempre marcada pela cultura e está em constante movimento, ajustando-se a diferentes contextos. A língua cria idéias e valores e, por conseguinte, realidade e língua são interdependentes, se constroem mutuamente.

O grupo defende que o letramento crítico deve ser o foco das práticas educacionais. À escola cabe a responsabilidade de intervir para que os aprendizes ampliem seus horizontes além de suas comunidades lingüísticas, por meio da negociação de significados, diante dos diferentes contextos em que estão inseridos. Os conteúdos trabalhados na escola devem ser escolhidos criteriosamente, com a preocupação discutir questões mundiais ou locais pertinentes, mediados por uma postura investigativa e questionadora sobre as “verdades” veiculadas como absolutas. O aluno deve ser encorajado a desenvolver uma postura reflexiva diante da realidade, analisando as implicações das escolhas de valores, crenças e atitudes, de modo que se torne cada vez mais autônomo. Essa autonomia deve possibilitar a construção de respostas nunca estáveis, mas que possam desencadear uma postura com vistas a mudanças e transformações guiadas pela ética.

De acordo com Leal (2004:56), são cinco as dimensões abarcadas pelo letramento: cultural, discursiva, cognitiva, ética e estética. Segundo a autora, pensar na dimensão cultural conquistada por leitores e escritores por meio do letramento significa muito mais do que participar da cultura, mas compreender o ser humano como produtor de cultura, valorizando as diferenças e questionando a eleição de uma cultura majoritária como legítima em detrimento de outras. Na educação dos Surdos, essa dimensão é extremamente importante, uma vez que essa comunidade vive num mundo onde a cultura letrada é predominante, e sua apropriação é fundamental para que essas pessoas possam participar de fato da sociedade majoritária.

Como mencionado, a utilização de qualquer língua está diretamente ligada à cultura. Como a primeira língua utilizada pelos Surdos é visual, a cultura produzida por essa comunidade também é visual, diferente da cultura ouvinte. Um ensino bilíngüe é fundamental para que o Surdo conheça, utilize e valorize sua cultura e possa fazer o mesmo com a cultura ouvinte, numa visão de diferença e não de sobreposição. É por da língua (no caso dos surdos, a de sinais), um dos traços mais importantes de uma cultura, que são criadas reais possibilidades de participação na cultura letrada.

A dimensão discursiva discutida por Leal (2004:58) refere-se à capacidade de compreender, por meio da linguagem, as intenções lingüísticas expressas nas práticas sociais. No caso dos Surdos, é a Língua de Sinais que cumpre essa função. Karnopp (2005:25) afirma que, quando a concepção de língua é reduzida ao ensino de um código, o trabalho com leitura não valoriza “*os usos da escrita em práticas sociais mais amplas*”. Nessa perspectiva, um trabalho centrado na memorização de palavras, correspondência palavra-sinal ou estruturas frasais não permite que os alunos compreendam e utilizem a língua efetivamente. A Língua de Sinais é a língua mediadora, que possibilita a leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio da negociação de sentidos e significados. É por seu intermédio que os Surdos podem participar do funcionamento lingüístico discursivo.

Partindo do princípio que um processo de leitura e escrita tem como ponto central a produção de sentidos, a dimensão cognitiva apontada por Leal (2004: 58) pode ser entendida como o conjunto de capacidades cognitivas que aluno desenvolve, por meio de habilidades como o conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto. No

caso dos Surdos, é a Língua de Sinais que oferece as condições para a apropriação da organização da linguagem.

A dimensão ética discutida por Leal (2004:59) pode ser compreendida pela reflexão sobre valores veiculados na sociedade como um todo, numa visão de responsividade. Nessa perspectiva, os Surdos encontram possibilidades de reavaliar seu posicionamento no mundo como participantes de uma comunidade lingüística e culturalmente minoritária, que deve lutar em prol da transformação de sua condição de exclusão. É importante salientar que essa visão deve ser norteadada por uma perspectiva que considera a diversidade como positiva, à medida que propicia o enriquecimento e a descoberta de diferentes modos de existência.

Leal (2004:60) define a dimensão estética como a compreensão do ser humano como um ser incompleto, que por meio da interação constitui a si mesmo e ao outro, num duplo movimento. Essa visão parece trazer a tona uma das bandeiras pelas quais a Comunidade Surda luta, mundialmente: o direito de se constituir por meio de sua língua para ter oportunidades como cidadão, em detrimento à visão de diferença como deficiência. Por meio de sua participação e interação, é possível posicionar-se como diferente, como um sujeito essencialmente visual, que pode aprender muito do mundo ouvinte e ensinar muito do mundo Surdo.

Segundo Solé (1998), a leitura de textos pode ser motivada por uma série de objetivos, que variam do lazer à necessidade de obter informações procedimentais ou factuais, que levam à confirmação ou negação de algum um conhecimento prévio trazido pelo leitor. A autora afirma (1998:22) que “*o leitor constrói o significado do texto*”: sua interpretação não é única, universal, neutra ou transmitida em via direta. Deve ser mediada pelas experiências vivenciadas, que permitem a construção sobre o conhecimento de mundo do leitor, aliado ao conhecimento sobre o tipo de texto proposto.

Pereira (2005) chama a atenção para o fato de que o fracasso em relação à leitura da maioria das crianças Surdas é atribuído à própria surdez, mas uma análise mais aprofundada desse processo leva a acreditar que a grande dificuldade parece ser a falta de uma língua compartilhada e acessível, o que prejudica o estabelecimento de relações e a construção de um conhecimento do mundo. A autora destaca que o aluno chega à escola sem uma língua que sirva de base para a construção da leitura. Na prática, pode-

se observar que a leitura para o Surdo acaba se tornando uma atividade mecânica, perdendo, assim, seu objetivo.

Matêncio (1994) verifica que, muitas vezes, os textos são trabalhados nas escolas como meros pretextos para o estudo da gramática, como se fossem simples conjuntos de frases que devem ser decifrados pelos alunos, sem conexão com o processo de letramento. A educação de ouvintes centrou seus esforços na correspondência som-grafema para a leitura durante muito tempo. De forma análoga, a educação de Surdos se deteve, num primeiro momento, na correspondência direta de palavra escrita e som. Ainda hoje predomina o trabalho de correspondência da palavra escrita e sinal retirado da LIBRAS.

Ao estudar mais profundamente esta questão, podem ser levantadas algumas semelhanças e diferenças no processo de ensino de leitura para ouvintes e Surdos. Em relação aos ouvintes, Matêncio (1994) chama a atenção para uma idéia que impera no senso comum: a leitura é considerada de tal modo atrelada à oralidade, que basta a criança em idade escolar aprender a retirar informações dos textos trabalhados. Nessa concepção de leitura, para que obtenha sucesso, o aprendiz deve transpor os conhecimentos da fala – que já domina – para a escrita. No caso dos Surdos, Pereira (2005:15) afirma que o fato de as crianças chegarem à escola sem o domínio de uma língua fez com que prevalecesse a concepção de ensino de língua como código. Com o objetivo de ensinar o código, muitas vezes, o ensino da língua escrita teve como base o treinamento de estruturas frasais padronizadas. Em relação à semântica, partia-se de categorias, traços e relações de acordo com a complexidade, e a sintaxe era trabalhada partindo de frases das mais simples e curtas para chegar às mais complexas e longas. Para a seleção do léxico, eram levadas em consideração as aquisições semânticas das crianças ouvintes.

Fulgêncio e Liberato (2003), contrapondo as concepções acima descritas, entendem a leitura como um processo no qual é fundamental que o leitor possua, além do conhecimento da língua em que o texto está escrito, conhecimentos sobre o assunto do texto provenientes de construções mediadas pela linguagem e pela cultura, que permitem dar sentido para o que lê. Essas considerações valorizam a linguagem como algo que é significado pelo leitor, por meio das relações que estabelece entre seus conhecimentos de mundo e o que consegue extrair do texto escrito.

Conforme mencionado, a Língua de Sinais permite um desenvolvimento não só lingüístico, mas emocional e cognitivo. É por seu intermédio que os Surdos podem construir seu arcabouço lingüístico, identitário e, por meio de interações, seu conhecimento de mundo, numa perspectiva de letramento crítico. Nessa visão, a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como uma segunda língua, mediante a exploração de semelhanças e diferenças, tendo como base a Língua de Sinais.

Fernandes (2003), pesquisadora da surdez, esclarece que uma atividade significativa não pode ser reduzida a registrar vivências dos alunos, mas deve utilizar textos verdadeiros, de circulação social, que possam resultar num conhecimento prático e útil para os alunos. Dentre vários exemplos, a autora aponta a leitura de reportagens de jornal como uma atividade que pode se tornar significativa.

Coracini (2002:18), ao analisar a leitura nas aulas de língua materna e estrangeira, critica o fato de que os textos nem sempre são trabalhados com intuito de produzir “*efeitos de sentido no leitor*”. Conforme mencionado, esses sentidos serão construídos pela criança Surda por meio da Língua de Sinais, e Svartholm (1998) ressalta que esse trabalho com textos exige do professor não só proficiência na língua e capacidade de explorar adequadamente as características dos textos propostos, mas também habilidade para traduzir de uma língua oral-auditiva para outra espaço-visual e vice-versa. O trabalho de análise palavra por palavra se torna inviável nessa situação, visto que, segundo a autora, as palavras só carregam significados quando são inseridas em sintagmas, frases e parágrafos. Assim, para que as crianças Surdas obtenham sucesso na leitura e nas práticas de letramento, o professor deve explorar significados, de modo que as crianças se tornem autônomas no processo de leitura da língua escrita como segunda língua.

Para que este processo de fato possa ser desenvolvido, de acordo com Tovar (2000), as crianças Surdas devem ser expostas a Língua de Sinais o mais cedo possível, a fim de adquiri-la como primeira língua. Quando entrarem em contato com a língua escrita, devem ser expostas a textos variados de forma significativa, em detrimento de práticas que centrem seus esforços no ensino da leitura como simples atividade escolar.

Em consonância com essas afirmações, Gusso (2003:165) afirma que, quando a língua é trabalhada de forma dicionarizada, numa visão de língua como código, há uma tendência de impedir que o leitor de fato participe da “*língua escrita viva e real*,

construída historicamente”. Isso prejudica a negociação de significado do texto como um todo, além de desconsiderar a questão do sujeito como um leitor, que traz olhares para o texto de acordo com suas experiências. Do mesmo modo, Karnopp (2005) pontua que o trabalho de leitura com Surdos deve centrar esforços nas práticas de leitura e escrita por intermédio de textos reais com enfoque na tradução. No caso do Brasil, entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita.

Para Solé (1998), é necessário que o aluno encontre sentido nas atividades de leitura propostas, e isso pode acontecer quando ele se sentir capaz de ler. Além de conseguir realizar uma leitura compreensiva, o aluno também deve adquirir uma postura que a autora chama de “*leitor ativo*”, que tem objetivo e consegue se questionar sobre a própria compreensão. A práxis pedagógica do professor deve contemplar o ensino da leitura para que os alunos possam, ao compartilhar significados, refletir sobre sua própria compreensão, transformando-a em um processo cada vez mais complexo, avaliando-a e modificando-a quando necessário.

Numa proposta bilíngüe para Surdos, de acordo com Fernandes (2003), o professor deve ter conhecimento da LIBRAS de modo a possibilitar questionamentos aprofundados, construção de hipóteses de leitura. Em vez de transmitir respostas prontas ou se antecipar aos alunos, fazendo a leitura de palavra por palavra, o professor deve ter consciência de seu papel de mediador, para que os alunos consigam negociar sentidos do texto escrito em Língua Portuguesa por intermédio da Língua de Sinais e possam refletir sobre suas próprias hipóteses.

A autora enfatiza que não se deve realizar um trabalho baseado na mera decodificação ou memorização de palavras soltas, porém, ao mesmo tempo, é preciso estar atento para os itens lexicais ou expressões imprescindíveis para a compreensão do texto, que devem ser interiorizados pelos alunos a fim de ampliar seu repertório para a realização de novas leituras. A exploração desses aspectos deve ter como base a compreensão do significado do texto como um todo, ou seja, que as palavras só ganham significado no contexto da sentença na qual estão inseridas. É preciso que o professor planeje com antecedência as atividades que serão propostas aos alunos, bem como algumas das intervenções necessárias, delineando os objetivos que deseja alcançar para que os alunos conquistem autonomia na leitura.

1.7 Identidade

Hall e Silva (2000), numa visão pós-moderna, entendem identidade não como algo pronto, mas como uma característica em constante transformação. As identidades são múltiplas, construídas e corporificadas nos discursos e nas práticas sociais vigentes, produzidas de acordo com o momento social, histórico e cultural.

Um conceito intimamente ligado ao de identidade é o de representação, a visão na consciência, impressa nos pensamentos de cada um ou da coletividade, conforme descrito por Silva *et al.* (2000:90). Fabrício (2006:54), citando Foucault e Nietzsche, chama a atenção para o fato de que os conceitos e idéias que parecem naturais hoje foram construídos e cristalizados ao longo da história e, por isso mesmo, passíveis de questionamento e transformação.

Muitas das representações formadas ao longo da história refletem os processos de normalização e reforçam relações de poder e a exclusão social. De acordo com Silva *et al.* (2000), esses processos tendem a eleger uma identidade como ideal, almejada e desejada. As diferenças são percebidas como negativas e devem ser minimizadas, a fim de encontrar a identidade positiva. Nesse movimento de hierarquização, as identidades vistas como inferiores precisam ser transformadas para conquistar espaços de emancipação e atuação como protagonistas de sua própria história.

Nesse sentido, pode-se observar que a representação do sujeito Surdo é, em grande parte, marcada por idealizações de uma maioria de pessoas ouvintes, que desconhecem a realidade desses indivíduos. Os Surdos são percebidos como deficientes e portadores de uma patologia, uma incompletude que se revela na ausência da aquisição natural da fala. Nessa perspectiva de normalização, o parâmetro a ser perseguido é o da identidade ouvinte, defendida como superior e completa.

Dessa maneira, como ressalta Sawaia (2006), a representação da identidade pode se tornar uma forma de manipulação política e social exercida sobre as minorias, mascarando conflitos de interesse, legitimando as relações de poder e reforçando o *status quo*. Fabrício (2006) alerta sobre a importância de promover a discussão sobre as relações de poder nos âmbitos político e ideológico, incluindo

as minorias excluídas do processo de participação social e refletindo sobre essas questões numa perspectiva ética, que contribua para a convivência harmoniosa entre as diferenças.

Sawaia (2006) entende a reivindicação de uma identidade como um instrumento de combate à dominação e subserviência. Assim, deve ser considerada a visão daquele que se sente excluído, fora da relação com o outro e que, de alguma forma, sofre com este tipo de cisão. A identidade como um conceito político deve partir de uma perspectiva de respeito pela individualidade, considerando-a como parte de um todo. A diversidade torna-se um incentivo a interações ricas e positivas, que permitam a transformação social, benéfica para toda sociedade. Assim, como define a autora (2006:125), pode-se “*reconhecer a identidade como igualdade e diferença*”.

Segundo Silva *et al.* (2000), as identidades são construídas *na e pela* diferença, porém a forma como a sociedade percebe e lida com a diferença influencia nos processos de inclusão/exclusão, na formação da subjetividade e, conseqüentemente, na atuação do sujeito diante do mundo. Analisar como podem ocorrer esses processos trazendo a visão da comunidade Surda sobre a surdez tem o objetivo de repensar quais são as oportunidades educacionais oferecidas aos Surdos, diante da representação da surdez como doença ou diante de uma visão epistemológica que, segundo Foucault (1980), pressupõe perceber as relações entre conhecimento e poder.

Discutir a construção de uma identidade Surda positiva não implica uma forma segregadora ou separatista dos ouvintes. O que se pretende é fomentar idéias sobre existir e se constituir de um modo diferente, para participar e potencializar a força de existência de modo igualitário. É a possibilidade de se perceber como sujeito, que vê sua identidade construída num grupo específico e pode interagir com o coletivo de forma dialética sem apagar suas diferenças, positivas e enriquecedoras. Para isso é preciso desenvolver uma auto-imagem do Surdo como capaz, compreendendo a identidade como móvel, dinâmica e sofrendo constantes modificações, posicionando-se no mundo para poder transformá-lo e ser transformado por ele. No entanto, a qualidade dessas transformações dependerá dos espaços que encontrarão para existir.

1.7.1 Identidade Surda negativa

Segundo Behares (1999), mais de 90% das crianças Surdas nascem no seio de famílias ouvintes, fugindo aos padrões dessa realidade e, na maioria das vezes, elas são encaradas com um misto de sentimentos negativos. Essas crianças são enxergadas como privadas de um sentido indispensável para os falantes (a audição): falta-lhes algo para que sejam consideradas normais. Segundo Silva (2000), a diferença é construída por meio da exclusão. A identidade das crianças Surdas é construída pela marca de sua diferença, vista como negativa, algo que as torna inferior.

A criança Surda, nesta visão que a sociedade lhe impõe, cresce em meio a tentativas de reabilitação, normalização e erradicação de sua diferença e pode desenvolver uma auto-imagem de uma identidade deteriorada. A surdez, por mais que se busque seu apagamento, não tem cura, e as possibilidades de crescimento e desenvolvimento de potencialidades e de escolhas se restringem significativamente.

A forma de construir sua identidade pessoal, entendida como as características particulares que diferenciam as pessoas das demais de acordo com os grupos dos quais fazem parte, interferirá de forma significativa no modo como o Surdo vai agir em sua identidade social.

Silva *et al.* (2002:55) definem a subjetividade como “*a compreensão que temos do nosso eu*”, que envolve “*pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções sobre quem nós somos*”. Muitos Surdos, que compreendem tardiamente sua própria condição, encaram sua diferença como indesejável, que as torna seres humanos incompletos. A subjetividade é marcada por um contexto que dá significado às experiências, e o que faz cada ser humano adotar uma determinada identidade é a linguagem e a cultura.

Segundo Luz (2003), a violência psíquica sofrida pelos Surdos diante da imposição de um modelo ouvinte que não podem alcançar pode resultar em sérios distúrbios emocionais como nervosismo, insegurança, dependência, depressão e baixa auto-estima. Assim, a construção da identidade de forma negativa pode

produzir seres humanos de fato incapazes, vitimizados pelo modo como são realizadas as interações que os impedem de participar de forma livre e desenvolver seu potencial.

1.7.2 Identidade Surda positiva

De acordo com Perlin (2001), para uma pessoa que nasce Surda ou adquiriu ainda pequena uma perda auditiva que a impossibilite de perceber o som, a surdez não constitui um *déficit*, mas um estado de normalidade. O que faz um Surdo perceber-se como doente ou incapaz é o meio em que vive.

Essa situação pode ser claramente percebida em histórias como a relatada por Sales *et al* (2004): Uma criança surda de aproximadamente 4 anos, nascida numa família de Surdos, chega a pensar que a vizinha ouvinte tem algum tipo de problema, já que não compreende nem mesmo gestos simples utilizados em Língua de Sinais. O garoto relata ter de arrastá-la para mostrar coisas tão óbvias comunicadas em Língua de Sinais e, mesmo assim, ela parece não compreender, apesar de enxergar bem – fato que a criança não entende até que sua mãe explique para ela sua diferença.

Dessa forma, reconhecer a identidade Surda positiva é permitir ao Surdo existir como sujeito participativo, enxergar possibilidades além da audição, compreender uma forma de se estruturar *na e pela* diferença, conhecer um ser humano essencialmente visual que assimila e produz cultura. Segundo Perlin (2001:63) “*a identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso*”. Para a comunidade Surda, a língua é visual: sua poesia consiste no ritmo dos movimentos realizados harmonicamente; a descrição é feita por meio dos classificadores, elementos das línguas sinalizadas que não são observados em línguas orais e são produzidos por outra parte do cérebro, de acordo com Sacks (1989:114). Para os Surdos, os movimentos das mãos transmitem idéias complexas e profundas, suas expressões faciais e corporais desnudam sentimentos. Até seus aparatos tecnológicos são diferentes dos ouvintes, já que tudo deve ser percebido pela luz ou pela vibração: a campainha da casa e o despertador, que vibram o aparelho que aciona luminosidade quando o bebê chora... Quando

dançam, os Surdos sentem a música vibrar em seus corpos de maneira ritmada, transmitem e percebem as sensações auditivas de forma visual e sinestésica.

Esse olhar, avesso a uma visão medicalizada, é despido dos preconceitos profundamente arraigados e percebe a surdez como uma rica experiência visual. Nas palavras de Perlin (2001:63), “*é a consciência de ser definitivamente diferente e necessitar de implicações e recursos completamente visuais*”.

Essas perspectivas são defendidas pela comunidade Surda, que busca o reconhecimento de sua língua, de suas produções culturais e do direito de existir como seres diferentes e capazes. Para que isso aconteça, é preciso lutar por uma educação diferente da reabilitação, que considere a língua visual e as manifestações da cultura Surda como uma maneira de ser e aprender por meio de um canal diferente do auditivo. Pela interação sem impedimento proporcionada pela Língua de Sinais, os Surdos poderão se apropriar das informações e do legado construído pelas comunidades ouvinte e Surda.

O bilingüismo, entre outras questões, deve ajudar na construção de uma identidade Surda positiva, garantindo o que Gentili (2002:72) define como “*cidadania desejável*”. Segundo o autor, esse tipo de cidadania pressupõe que os direitos concedidos aos cidadãos devem combinar uma série de virtudes e atributos, de modo a serem exercidos de forma participativa, ativa e responsiva.

E é somente tendo acesso aos bens culturais, por meio de sua língua e da cultura letrada, que os Surdos poderão, de fato, fazer parte do mundo de forma atuante, contribuindo para a coletividade, participando de sua construção de maneira mais justa, por meio do exercício consciente uma cidadania pautada em condições de igualdade.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, justifica-se o tipo de metodologia adotada nesta pesquisa. Em seguida, apresenta-se o contexto geral e focal deste trabalho, por meio da caracterização da escola, dos professores, da pesquisadora e dos alunos participantes. Também se fala, brevemente, do projeto que envolveu a leitura do texto gerador dos dados. Finalmente, descrevem-se os procedimentos de coleta, análise e tratamento dos dados, bem como os indícios que comprovam a credibilidade desta pesquisa.

2.1 Metodologia de pesquisa adotada

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado o método de estudo de caso, que se insere-se em uma proposta de base crítica-interpretativa, visto que os dados são interpretados à luz das representações da própria pesquisadora. O foco são suas práticas como interventora, que pretende compreender a própria ação e seus desdobramentos (Weber, 1987:9), refletindo de forma crítica sobre maneiras de transformar sua prática, uma vez que as ações do professor afetam diretamente a maneira como os alunos lidam com o conhecimento.

Como expõe Chizzoti (2006), o estudo de caso permite a reunião de informações sobre um determinado assunto em seu contexto específico. Esta pesquisa envolveu a coleta de dados sobre uma atividade de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua realizada numa determinada sala de aula, numa escola para pessoas Surdas, com o objetivo de compreender como foram conduzidas as intervenções, de acordo com o processo que os alunos estavam vivenciando. Chizzoti (2006) destaca que o estudo de caso pode se deter em um grupo de alunos que compartilhem algumas características homogêneas e identitárias, além de relações interacionais mais intensas. Neste estudo, tratam-se de alunos com diferentes histórias, mas que compartilham aspectos como a cultura Surda, a utilização da Língua de Sinais e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua.

Aproveitaram-se as contribuições de Freitas (2003:27) para a pesquisa qualitativa em contexto socio-histórico, que pressupõe a compreensão do psiquismo

como “constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem”, apontando a possibilidade de realizar pesquisas que retratem a construção do conhecimento permeado por uma visão humana. Entre as características desse tipo de pesquisa discutidas pela autora, destacam-se, no presente estudo: a compreensão dos sujeitos envolvidos para compreender também o seu contexto; a importância da relação estabelecida entre a pergunta de pesquisa e a compreensão dos fenômenos no contexto histórico real em que ocorrem (em detrimento a situações artificializadas), e a preocupação com a integração entre o sujeito individual e o social.

2.2 Contexto geral da pesquisa – macro-contexto

2.2.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma das seis escolas para Surdos da rede municipal de ensino de São Paulo, que atende crianças a partir dos 3 anos e oferece da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (até a antiga 8ª série). O estabelecimento tem uma demanda de diferentes faixas etárias: recebe também jovens e adultos em séries iniciais, que chegam, em sua maioria, sem o conhecimento da LIBRAS e com uma forma rudimentar de comunicação. Em 2006, tinha aproximadamente 250 alunos matriculados, e uma média de 100 alunos esperando vaga.

Essa escola funciona desde 1988 em caráter precário, uma vez que o prédio ocupado não foi construído para ser uma escola. Trata-se de um imóvel pertencente a outra escola, que foi desapropriado para atender crianças e jovens Surdos, em caráter provisório, segundo as autoridades, mas que assim permanece até hoje. No espaço destinado à biblioteca, também funcionam a sala de vídeo, o anfiteatro, a sala de reunião dos professores. O espaço também é utilizado para realização de projetos para os alunos e, por vezes, até como depósito de materiais diversos. A escola conta com nove salas de aula por turno, com cerca de 4 m² de área cada. Duas delas ficam nas extremidades do prédio e são menores do que as demais. O estabelecimento de ensino não possui quadra adequada para realização de esportes, pátio para recreação dos alunos nem sala para professores e funciona em três turnos.

2.2.2 Os professores que atuam no contexto

Os professores que lecionam na escola pesquisada são formados em Pedagogia, com habilitação para atuar com Surdos. Grande parte foi aprovada em concurso público mas, ainda assim, enfrentam dificuldades para se manter na escola. As muitas mudanças burocráticas que visam à adequação da Rede Municipal acabam gerando prejuízos, em especial para a escola de Surdos, à medida que os quadros de professores, de coordenador pedagógico e de Direção se mantêm incompletos há anos. Algumas vezes, quando a falta de professores é suprida, o ano letivo já foi iniciado, e não há garantias de que os problemas não se repetirão no ano seguinte. Apesar das constantes reivindicações à Secretaria Municipal, não há nenhum professor Surdo atuando na escola.

Um ponto comum, que reflete de forma significativa na prática pedagógica, é que a maioria dos professores não dominava a LIBRAS ao iniciar o trabalho com Surdos. Esse domínio não é exigido para atuação nessa comunidade, visto que a LIBRAS só passou a ser dada como disciplina nos cursos de formação há cerca de dois anos. Cursos básicos foram oferecidos para os professores já em serviço.

Atualmente, a maioria dos professores diz acreditar ser fundamental dominar a Língua de Sinais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Mas, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa nas mais diversas situações de sala de aula, os mesmos admitem um predomínio da leitura de palavra por palavra por meio da utilização de sinais na estrutura da Língua Portuguesa.

Apesar da realidade pedagógica posta, comum à maioria das escolas para Surdos de São Paulo, a presente escola pretende construir uma identidade bilíngüe e utilizar a Língua de Sinais como língua de instrução, objetivando que o aluno Surdo seja realmente incluído numa sociedade letrada por meio do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Esse desejo pode ser notado no discurso dos professores, na busca por cursos, nas reuniões pedagógicas, nas assessorias procuradas, nas reivindicações, enfim, na busca por melhoras no ensino ministrado.

2.2.3 Caracterização dos alunos da escola

Os alunos são de diversas faixas etárias, vêm dos mais diferentes locais de São Paulo e até de outros municípios e constituem uma comunidade cujo nível sócio-econômico é bastante baixo. A escola de Surdos torna-se um ambiente lingüístico favorecedor da aquisição da LIBRAS, por atender um público que se utiliza dessa língua em todos os espaços escolares. A maioria dos alunos que freqüenta a escola, após dois ou três anos, já se comunica com grande fluência e interage com as crianças, jovens ou adultos que ainda não a adquiriram.

2.3 Contexto focal da pesquisa – micro-contexto

2.3.1 Descrição geral da turma

No início do ano, a turma como um todo parecia não compreender que a LIBRAS e a Língua Portuguesa são duas línguas diferentes. A comunicação em LIBRAS ocorria, mas de uma forma básica e não aprofundada, pois os alunos apresentavam dificuldades em estabelecer relações, porém houve alterações significativas no decorrer do ano.

Inicialmente, pareciam achar que a LIBRAS era uma versão sinalizada do português. Isso se revelava quando o grupo dava prioridade à leitura de palavra por palavra em detrimento da compreensão do que liam, demonstrando que isso tivesse sido cobrado deles por vários anos. No final do ano, após tantos conflitos, os alunos já haviam se apropriado da idéia de que não havia uma correspondência direta entre as duas línguas e que precisavam interpretar o que estava escrito, traduzindo para a língua viso-espacial. Esta tradução ainda trazia muita influência da linearidade da escrita, aspecto que foi sempre problematizado pelas professoras do respectivo ano letivo.

O sentido de “tradução” empregado nesta pesquisa é o utilizado por Arrojo (2007): a transformação de uma língua em outra, tendo como base o respeito a seus elementos intrínsecos. De acordo com a autora, a tradução deve ser compreendida como um ato de criação permeado pela produção de significados, considerando a comunidade cultural em que se está inserido.

Quando os alunos pesquisados deparavam com palavras desconhecidas, simplesmente paravam de ler e aguardavam explicações da professora. Diante disso, a idéia de que as palavras não podem ser traduzidas isoladamente, ou seja, que têm um significado dentro do contexto que estão inseridas, foi bastante enfatizada pela professora. O grande desafio era fazer com que os alunos compreendessem que a negociação de significados deveria estar presente para que a leitura em Língua Portuguesa pudesse ser realizada por meio da mediação da LIBRAS.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de um trabalho em relação à identidade e à possibilidade de futuro dos alunos. Muitos demonstravam não saber ao certo o papel da escola em suas vidas ou não terem pensado possibilidades para sua vida futura. Durante o ano, foi realizado um trabalho intenso nesse aspecto, por meio do resgate da história de cada um, do relacionamento com o mundo ouvinte e da história de vida de Surdos adultos bem-sucedidos. A consequência foi uma mudança de postura em relação à escola: os alunos não mais aceitavam o papel de reprodutores das atividades, esperando as explicações dos professores sem muito entusiasmo, mas procuravam exercer o papel de agentes, tornando-se cada vez mais autônomos, demonstrando mais interesse e confiança em si próprios.

2.3.2 O projeto gerador do texto lido na pesquisa

O projeto foi elaborado em conjunto com a professora Carla,¹ com quem a pesquisadora dividia algumas disciplinas na época. Apesar de não ter participado efetivamente das intervenções mediadas nesta aula, a pesquisadora gostaria de registrar que a professora em questão auxiliou muito no desenvolvimento do projeto, discutindo os avanços, os caminhos e as providências, de acordo com as necessidades dos alunos, e muito contribuiu para o crescimento da pesquisadora como professora.

O projeto surgiu com o tema de Orientação Sexual, uma vez que foi detectada a falta de conhecimento dos alunos em relação às transformações ocorridas em seus corpos e comportamentos. Muitos traziam idéias deturpadas sobre as questões da sexualidade, vendo-as como tabus que deveriam ser evitados.

¹ O nome da professora é fictício.

Essa necessidade também foi detectada nos familiares que, nas reuniões de pais, afirmavam não saber o que fazer na fase quando começam os namoros e ficam evidentes as ameaças da gravidez não-planejada e das doenças sexualmente transmissíveis. Segundo eles, a falta de conhecimento da Língua de Sinais os impedia de ter uma conversa mais aprofundada com os filhos. Além disso, muitos diziam não se sentir à vontade para conversar sobre esses assuntos.

Desse modo, o projeto tinha como principal objetivo trabalhar questões ligadas à sexualidade na sua dimensão biológica e também discutir comportamentos, namoros, relacionamentos. Entre os temas pretendidos, estavam o sentimento de gostar de uma pessoa pela primeira vez, os aparelhos reprodutores masculino e feminino, as doenças sexualmente transmissíveis, os métodos de contracepção, as mudanças físicas e emocionais na adolescência, permeando as discussões com questões como a importância do respeito a si mesmo e ao próprio corpo, ao próximo e aos sentimentos alheios, sempre evitando rótulos.

Conforme as etapas do projeto foram sendo cumpridas, observou-se que alguns alunos traziam idéias que refletiam valores e padrões ligados a preconceitos e estereótipos, fazendo que o projeto fosse tomando outros rumos. Foram incluídas discussões a respeito das diferenças entre ser homem e mulher em na sociedade, buscando problematizar a questão da diferença como desigualdade. Para isso, foram discutidas situações reais por meio de reportagens, analisando o que leva pessoas a determinados comportamentos e até que ponto os mesmos são verdadeiros ou movidos por exigências do padrão de beleza imposto pela mídia. Assim, chegou-se ao texto “Ser negro é maravilhoso”² que abordava o preconceito e a identidade e permitiu uma discussão importante sobre a questão da cidadania, da diferença e da identidade Surda.

A todo o momento, os conceitos cotidianos e científicos foram trabalhados em LIBRAS. A Língua Portuguesa foi trabalhada com diversos gêneros de texto, como cartas, reportagens, depoimentos, textos informativos e filmes. Foram propostas atividades de leitura com compreensão e tradução da Língua Portuguesa para LIBRAS, produções escritas, debates e outras atividades nas quais os alunos deveriam dar sentido

² ORTIZ, Esmeralda. *Folha de S. Paulo*, 18/11/06.

em Língua de Sinais para o que liam em Língua Portuguesa escrita, negociando os significados presentes.

2.3.3 Descrição dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram a professora-pesquisadora e 11 alunos Surdos.

2.3.3.1 Caracterização da pesquisadora

Minha formação como educadora de Surdos teve como base o ensino da Língua Portuguesa, no qual tradicionalmente eram utilizadas as mesmas estratégias propostas para o ensino de crianças ouvintes, numa visão que considera o Surdo como deficiente. Assim, muitos dos meus conhecimentos pedagógicos foram construídos na prática e houve uma busca por aperfeiçoamento teórico em diversos cursos sobre surdez, LIBRAS e no intenso contato com a comunidade Surda. No entanto, isso não foi suficiente e, devido à necessidade de uma base teórica mais consistente, cheguei ao mestrado.

Antes de iniciar a habilitação, já tinha informações de que a surdez em si não trazia prejuízos cognitivos e acreditava que o sucesso acadêmico de uma criança Surda dependeria muito das oportunidades educacionais vivenciadas. Ao entrar pela primeira vez numa escola para Surdos para estagiar (minha formação exigiu 360 horas de estágio), me senti completamente desorientada, como se estivesse em outro mundo. As mãos dançavam no ar em movimentos rápidos e complexos, num mar de expressões, caras e bocas – e sem o som ao qual estava habituada.

Ao longo do exercício da profissão, foi ficando claro que, para que eu pudesse compreender a complexidade de uma cultura visual, a forma diferente de compreender o mundo e a diferença de ser Surdo, seria necessário um envolvimento maior com essa comunidade. Então, comecei a participar, cada vez mais, de eventos culturais, congressos e festas junto à comunidade Surda, a fim de aprender a LIBRAS e participar de sua cultura. Convivendo com Surdos, fiz muitos amigos, e isso contribuiu para mudar significativamente meu olhar sobre a surdez e sobre os Surdos.

Com tais vivências, cheguei ao Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – e me inscrevi na linha de Linguagem em Educação. Desde o início do mestrado, participei ativamente do grupo de pesquisa Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE). Com o grupo, fiz muitas leituras, participei de discussões e reflexões teóricas, práticas e metodológicas sobre TSHC, Pedagogia Crítica e Inclusão-Exclusão. Dessa forma, abriram-se novos caminhos e perspectivas, como a importância de olhar para os alunos como pessoas que se constituem socio-histórica e culturalmente e que podem se tornar agentes no mundo, modificando as situações de exclusão em que vivem (Moita Lopes, 2006). Também aprendi, com a perspectiva da Pedagogia Crítica (Freire, 1996; Gentili e Alencar, 2001; Rajagopalan, 2003), a pensar no professor como interventor, provocador e profissional, que, por meio da relação entre teoria e prática, possibilita situações de conflito e construção de conhecimento.

2.3.3.2 Caracterização dos alunos envolvidos na pesquisa

Esta caracterização pretende descrever os alunos envolvidos na pesquisa,³ trazendo informações relevantes sobre sua trajetória escolar e comunicação fora do ambiente escolar, mais especificamente com a família, que possibilitem a reflexão sobre seu processo educacional como um todo.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com um integrante de cada família, e as informações foram contrastadas com as fornecidas pelos alunos. Esse procedimento foi importante para verificar se os posicionamentos, principalmente em relação à comunicação, concordavam entre si. Também foram consultados relatórios de aproveitamento escolar do último ano e uma professora que atuou como coordenadora pedagógica na escola em questão por cerca de oito anos e partilhou tanto das dificuldades quanto do crescimento intelectual, cognitivo e emocional dos alunos e de suas famílias. A seguir, propõe-se uma descrição de cada um dos alunos envolvidos na pesquisa.

Denis

³ Os nomes dos alunos participantes são fictícios.

Denis tem atualmente 14 anos e iniciou a vida escolar na escola pesquisada, por volta dos 3 anos, mantendo-se nela desde então. É Surdo congênito por hereditariedade e não utiliza a oralidade e/ou a leitura labial como forma de recepção e emissão de informações. É Surdo como sua mãe, mas não desfruta dessa situação atípica em seu benefício, uma vez que sua mãe não teve acesso a uma educação que lhe permitisse desenvolver uma língua visuo-espacial. Ela se utiliza apenas de mímicas e gestos simples e, segundo o pai e o aluno, não consegue estabelecer um diálogo inteligível com Denis.

O pai ouvinte é que acompanha a vida escolar do filho, mas relata que também não consegue conversar com ele de forma mais aprofundada. Assim como a mãe, o pai conhece alguns gestos simples e, algumas vezes, utiliza-se da escrita para conseguir obter algum tipo de comunicação. Segundo o pai, Denis apresenta um comportamento bastante difícil em casa, não aceita as intervenções da mãe, briga muito e acaba respeitando somente a autoridade do pai.

Na escola, Denis costuma dizer que a mãe não entende nada, e que o pai é mais inteligente. O pai relata bastante dificuldade na educação do filho, por não poder contar com a ajuda da esposa, além de não conseguir estabelecer uma comunicação efetiva com Denis. Apesar disso, não falta às reuniões, demonstra interesse e orgulho pelas conquistas e pelo aprendizado do filho e preocupação quando algo não vai bem. Quando questionado a respeito da participação da família nas aulas de LIBRAS na escola, o pai relata que a esposa, apesar de ter comparecido por um ou dois anos, quando o filho era menor, não obteve muito aproveitamento. O pai queixa-se de não ter tempo para freqüentá-las por conta de seu trabalho, que exige que o mesmo esteja ausente por vários dias.

O aluno demonstra ter muita vontade de aprender coisas novas, de adquirir conceitos e compreender o mundo à sua volta. Comporta-se de forma ansiosa, demonstrando até mesmo certo nervosismo e tensão constantes. Esse comportamento foi trabalhado ao longo do ano letivo, de forma que o aluno se percebesse nessas situações e pudesse fazer as coisas com mais calma, respeitando os colegas, os funcionários e a professora. Para isso, foram enfatizados aspectos da cultura Surda, como comportamentos básicos no relacionamento com os colegas e professores de uma forma visual, que não envolvesse agressividade e imposição de suas vontades. Denis

não tinha nem mesmo o hábito de chamar os colegas por meio de acenos ou de forma visual, como fazem os Surdos: estava acostumado a cutucar os colegas, a professora ou quem quer que fosse de forma exaustiva até conseguir sua atenção, o que causava mal-estar entre todos.

Segundo os relatórios dos professores durante o processo de escolarização, o aluno demonstrava em seu discurso uma carência de informações, mas sempre apresentou curiosidade e interesse para modificar essa situação. No ano anterior e no início do ano, sua relação com a Língua Portuguesa escrita parecia distante, algo exterior a ele. Quando solicitado a ler, o aluno utilizava sinais da LIBRAS na estrutura da Língua Portuguesa escrita, digitando até mesmo preposições. Isso tornava a mensagem incompreensível em LIBRAS, e o aluno parecia se incomodar com essa situação.

No decorrer do ano letivo, a professora-pesquisadora pôde sentir mudanças tanto na leitura quanto na escrita de Denis. Quando se passou a dar prioridade aos sentidos e significados trazidos em LIBRAS no trabalho com textos escritos, o aluno mudou sua postura na escola, valorizando a escrita fora dos muros escolares como fonte de informação e formação.

Fábio

Fábio tem atualmente 15 anos e iniciou sua vida escolar por volta dos 3, em uma escola de ouvintes. A surdez de Fábio tem causa desconhecida e foi percebida quando o garoto tinha cerca de 3 anos. Sua perda auditiva permite que ele se utilize da oralidade e da leitura labial para troca de informações. Desse modo, a família foi orientada a matriculá-lo em uma escola de ouvintes e a participar de sessões de terapia de fala com uma fonoaudióloga, abandonadas cerca de dois anos após o seu início. Diante dos insucessos na alfabetização e no aproveitamento escolar do filho, a família procurou a classe especial para Surdos quando o aluno estava com, mais ou menos, 7 anos. Desde então, Fábio frequentou vários desses ambientes, mudando de escola cerca de 4 vezes e chegou à escola onde se realizou a pesquisa somente neste ano. A família não demonstra interesse em aprender a LIBRAS, já que o garoto consegue compreender e emitir algumas informações por meio da oralidade. Quando questionados a respeito da profundidade do diálogo com o filho, os pais demonstram um certo conformismo em compartilhar apenas informações básicas.

Atualmente, Fábio reside com o pai e irmão em município vizinho a São Paulo e demora cerca de 2 horas no trajeto entre sua casa e a escola. O pai demonstra preocupação em relação a comportamentos e dúvidas inerentes à idade, em relação a temas como drogas e sexualidade, mas diz que se entende com o filho do seu jeito e que não tendo tempo para realizar o curso de LIBRAS oferecido pela escola.

Fábio relata sentir-se muito angustiado por ter consciência de que não domina a LIBRAS com a mesma profundidade de seus colegas. O aluno relata que não compreende informações mais complexas transmitidas pela fala e que, na maioria das vezes, não consegue colocar em palavras seus pensamentos. Queixa-se de não ter aprendido a LIBRAS anteriormente.

O aluno nem sempre demonstra compreender os assuntos que lhe são explicados por meio de LIBRAS. Suas colocações e opiniões, na maioria das vezes, denunciam a falta de acesso a significados socialmente partilhados, e isso colabora pra que ele construa conceitos acerca da realidade que vê de forma solitária. Esse comportamento se reflete diretamente na leitura e na escrita: Fábio decifra algumas palavras, mas tem dificuldade em compreender a mensagem transmitida. A falta de uma rede de significações interfere inclusive na busca de pistas que poderiam auxiliá-lo na compreensão de mensagens registradas numa segunda língua, como é o caso da Língua Portuguesa escrita.

Amanda

A aluna tem 12 anos, e sua surdez é de causa desconhecida. Iniciou a vida escolar na escola pesquisada por volta dos 3 anos e nela permanece até hoje. Utiliza a LIBRAS como primeira língua e domina uma série de conceitos. Não faz uso da oralidade ou da leitura labial para o recebimento ou emissão de informações.

A menina vive com uma senhora que cuida dela desde pequena. A mãe, por motivo de trabalho, a deixa com essa pessoa que lhe ofereceu ajuda e visita a filha nos finais de semana. Durante o ano da pesquisa, a aluna demonstrou sentir-se incomodada com essa situação: parece que somente agora se deu conta de que vive no seio de outra família. A mãe comparece às reuniões e, durante o ano, fez vários esforços na busca de terapias fonoaudiológicas para a filha, numa tentativa de oralização. Essa atitude gerou vários conflitos, pelo fato de Amanda não se mostrar disposta para a fala. Em vários

momentos, posicionou-se como usuária de LIBRAS e critica a visão da oralização como forma de resolução de seus problemas auditivos. Diante desse conflito, apresentou momentos de rebeldia junto à família, negando-se a comparecer ao fonoaudiólogo. A aluna relata que a comunicação na família ocorre por meio de gestos indicativos. Não há um diálogo aprofundado acerca de conceitos ou de inquietações.

Amanda é muito esperta, questionadora, curiosa e interessada na aprendizagem escolar. Participa das aulas com dinamismo, criticidade e desenvoltura, intervindo com opiniões pertinentes e auxiliando o grupo na compreensão de conceitos e no desenvolvimento de raciocínio. No decorrer do ano letivo, parece ter conseguido desenvolver mecanismos de utilização dos conhecimentos desenvolvidos na primeira língua (LIBRAS) para desenvolver estratégias de decifração de mensagens e idéias escritas na segunda língua (Língua Portuguesa). Isso pode ser percebido no posicionamento da aluna, que procura dar sentido àquilo que lê e transmitir essa essência por meio da utilização da Língua de Sinais, respeitando seus elementos intrínsecos como orientação espacial, expressão facial, localização e troca de turnos. Essa desenvoltura faz com que Amanda se distancie cada vez mais do Português sinalizado que lhe foi cobrado por muitos professores durante sua vida escolar.

Félix

O aluno tem atualmente 14 anos e começou a estudar na escola pesquisada por volta dos 3 anos. Cerca de um ano e meio depois, a família resolveu transferi-lo para uma escola de ouvintes, onde Félix não se comunicava oralmente nem em LIBRAS. A família também não se comunicava com ele, e a mãe relatou que pensava que o filho estava se saindo bem na leitura e escrita, já que sempre tirava boas notas. No entanto, foi percebendo que Félix não estava obtendo sucesso: decorava os textos, mas não os compreendia. Sendo assim, a mãe o mudou para outra escola de ouvintes que mantinha algumas salas para crianças Surdas e, por volta dos 11 anos, o garoto retornou para a escola pesquisada e foi estudar no terceiro ano do ensino fundamental.

A família demonstra interesse em aprender LIBRAS e frequenta as aulas oferecidas pela escola. Mesmo assim, a mãe relata que não consegue se comunicar com Félix com a mesma profundidade que faz com os outros filhos. O aluno tem um irmão gêmeo ouvinte e uma irmã mais velha. Na entrevista, a mãe coloca que consegue

comunicar algumas coisas por meio de sinais, gestos e desenhos, mas não consegue explicar, por exemplo, o que significa uma transferência bancária, e isso a incomoda.

Félix demonstra ter muito boa compreensão daquilo que lhe é explicado, tem colocações oportunas, inteligentes e perspicazes. Apesar disso, até meados do ano pedia auxílio constantemente tanto para ler quanto para escrever. Parecia não memorizar nem mesmo palavras simples, fato que preocupava professoras e familiares. Não se entendia por que isso acontecia, já que o aluno se saía tão bem na participação oral. Quando o aluno passou a ser mais cobrado, começou a apresentar melhoras significativas, fazendo jus à qualidade de suas intervenções e de sua colaboração com o grupo.

Ivo

Ivo tem 14 anos e começou a estudar na escola pesquisada por volta dos 8 anos, permanecendo nela até a presente data. O aluno utiliza a LIBRAS para se comunicar: compreende bem e consegue colocar suas idéias com clareza sem fazer uso da oralidade.

A irmã relata que Ivo é Surdo por doença da mãe na gravidez, porém não sabe dizer ao certo qual. Relata que moravam numa cidade do interior do Ceará, onde não havia recursos nem escolas para ele. Quando Ivo estava, aproximadamente, com 5 anos, a família se mudou para São Paulo, a fim de procurar escolarização e tratamento para ele. O menino vive com os pais e uma irmã mais velha. A mãe apresenta graves problemas de saúde, e o aluno sempre tem problemas de comportamento quando algo não vai bem neste sentido, demonstrando muita distração e desligando-se das aulas.

A comunicação em casa ocorre de forma mais efetiva com a irmã, que utiliza mais sinais. Já com os outros membros da família é baseada em gestos indicativos e alguns sinais. Segundo a irmã, a grande questão é que, à medida que Ivo tem mais contato com a LIBRAS, aprende mais e mais sinais, e a família, por sua vez, tem dificuldade de acompanhar esse desenvolvimento. O menino, muitas vezes, fica nervoso quando não consegue comunicar o que gostaria. Hoje em dia, utiliza-se bastante da leitura e escrita, o que favorece a compreensão por parte da família.

De modo geral, o aluno demonstra grande potencial para os estudos. As grandes questões enfrentadas nos anos de escolaridade são a distração durante explicações da professora e a dispersão em conversas com os amigos. Isso faz com que o aluno,

algumas vezes, faça colocações fora do contexto que está sendo conversado nas aulas. Mas, quando Ivo se concentra nas atividades, suas contribuições são sempre importantes e enriquecedoras.

No decorrer do ano letivo, diante das cobranças realizadas tanto pelas professoras quanto pelos demais alunos, Ivo passou a se mostrar mais centrado, melhorando seu desempenho na escrita da Língua Portuguesa. Na aula filmada na presente pesquisa, o aluno surpreendeu pela clareza apresentada em LIBRAS, colocando todos os elementos e propondo-se a realizar a tradução, demonstrando bastante segurança e desenvoltura na leitura da Língua Portuguesa.

Jairo

Jairo tem 13 anos e começou a estudar na escola pesquisada por volta dos 3, quando, segundo a mãe, ainda usava fraldas. Comunica-se com desenvoltura em LIBRAS e não utiliza a oralidade na escola. A mãe relata que Jairo ficou surdo por volta de 1 ano após ter adquirido meningite. Segundo a mãe, eles conseguem se comunicar em casa, mas é Jairo que ensina sinais aos pais e irmão. Afirma não conseguir se comunicar com o filho com a mesma profundidade que faz com as pessoas ouvintes pois, segundo ela, a língua do filho é outra.

Jairo sempre se demonstra atento e preocupado com a vida escolar. Participa das aulas, é atencioso e interessado. No entanto, quer terminar tudo rápido e não lida muito bem com o erro. Algumas vezes, quando depara com erros simples, já fica nervoso e se atrapalha na conclusão de alguma tarefa. No decorrer do ano, apresentou um grande crescimento na leitura, em suas produções escritas e na aquisição de vocabulário. Isso tem feito com que se arrisque mais, lidando com a aprendizagem de outro modo. Hoje procura dar sentido ao que lê, tornando-se uma liderança positiva na sala de aula.

Kátia

Kátia tem atualmente 13 anos e iniciou a vida escolar aos 3, na escola pesquisada. A mãe teve rubéola durante a gravidez, porém a surdez da menina só foi descoberta quando ela tinha 2 anos de idade. Comunica-se em LIBRAS e, algumas vezes, pronuncia palavras oralmente, mas de forma ininteligível.

A garota é filha única, reside com os pais e, segundo a mãe, a família comunica-se utilizando LIBRAS. O pai apresenta um pouco mais de dificuldade mas, quando não consegue entender algo, escreve e, assim, a comunicação se efetiva. A mãe de Kátia continua fazendo as aulas de LIBRAS ministradas na escola e diz-se preocupada em comunicar tudo que acontece para a filha, conversando sobre os mais variados assuntos. A mãe relata conversar com Kátia da mesma maneira que faz com qualquer pessoa ouvinte e afirma que isso é fundamental para as crianças Surdas.

Já no início do ano, a aluna apresentava bom desenvolvimento na Língua Portuguesa escrita, demonstrando facilidade para aquisição de vocábulos. No final do ano, já se destacava dos demais por seus conhecimentos da gramática e da estruturação da Língua Portuguesa. Kátia realizava as atividades de forma correta e com capricho, demonstrando excelente compreensão em LIBRAS. Raramente pedia confirmação das informações passadas.

Kátia não tinha o hábito de participar das aulas ou contribuir com informações e colocava-se mais na posição de observadora. Ficava muito desorientada quando errava, ao ponto de não conseguir retomar as atividades. Foi necessário muito empenho das professoras para que ela entendesse que errar faz parte da vida, bem como do processo de ensino-aprendizagem.

Tábata

Tábata tem 14 anos e, segundo os pais, é Surda porque a mãe teve escarlatina durante a gravidez. A surdez foi percebida por volta dos 8 meses, quando os familiares notaram que ela não olhava quando era chamada nem demonstrava perceber o som. Na ocasião, a família morava no interior do Mato Grosso do Sul e, como na cidade não eram realizados exames mais aprofundados, mudou-se para São Paulo. A menina, que se comunica por meio da LIBRAS em sala de aula, começou a estudar na referida escola por volta dos 9 anos.

Tábata vive com os pais e um irmão mais velho. O pai e a mãe costumam vir às reuniões e demonstram grande interesse pelo processo de desenvolvimento da filha. Relatam que, em casa, a comunicação se dá por meio de alguns sinais e da leitura labial por parte da filha, ainda que Tábata não desempenhe bem essa habilidade na escola. Os pais afirmam ter dificuldade, pois muitas vezes não entendem a filha, que fica nervosa e

chega a chamá-los de burros. Nessas situações, eles recorrem ao irmão mais velho, que a compreende melhor, ou Tábata escreve o que quer dizer.

Durante o seu desenvolvimento escolar, grande parte dos professores relatou dificuldades tanto em relação à compreensão de informações em LIBRAS, quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita. No início do ano, Tábata mostrava resultados inconstantes nos trabalhos realizados, ainda que demonstrasse comprometimento com as atividades escolares. Havia momentos em que parecia ter compreendido as atividades propostas e as realizava com desenvoltura; em outros, errava tudo e apresentar dificuldade mesmo com auxílio. Durante o ano, Tábata foi melhorando seu desempenho, principalmente em relação à compreensão da LIBRAS. Hoje, já consegue colocar suas idéias de forma menos confusa e elaborar questionamentos pertinentes, mas ainda precisa de explicações mais detalhadas para compreender os conceitos trabalhados. Também apresentou avanços em relação à Língua Portuguesa, porém ainda apresenta grandes dificuldades tanto na compreensão do que lê quanto em suas produções escritas.

Armando

Armando tem 12 anos, e sua surdez é de caráter hereditário: seu irmão mais velho também é Surdo. Começou a estudar na referida escola por volta dos 3 anos, comunica-se com desenvoltura em LIBRAS e não utiliza a oralidade. Vive com o pai, a mãe e o irmão. A mãe diz utilizar a LIBRAS em todas as situações com o filho e afirma conseguir se comunicar com ele na mesma profundidade que faz com pessoas ouvintes. Até hoje, quando sente necessidade, frequenta aulas de LIBRAS oferecidas na escola.

Armando é calmo, amigável e demonstra compreender muito bem todas as mensagens veiculadas em LIBRAS. Participava e interagia com os colegas, dando sempre contribuições interessantes. Realizava as atividades propostas com desenvoltura e criatividade, mas na sala não se colocava na posição de líder, preferia que outros o fizessem de forma a facilitar seu trabalho.

Em relação à leitura, fazia exatamente como os outros: na tradução, utilizava um sinal para cada palavra do Português, em detrimento da compreensão. Ao final do ano, já se arriscava muito mais nas traduções e nas produções escritas, melhorando significativamente seu desempenho.

Daiana

Daiana tem 18 anos e chegou à escola pesquisada por volta dos 16, vinda de classe especial de outro município, razão pela qual não há muitas informações sobre seu processo escolar. Foi integrada ao grupo neste ano, mas até o fim do primeiro semestre ainda não conseguia interagir com os colegas e demonstrava bastante timidez.

Daiana afirma não se comunicar com fluência com os pais e familiares e dificilmente participa de alguma atividade extra-escolar, pois a família não permite que ela participe das saídas pedagógicas, não permite que a aluna participe, apesar dos apelos das professoras. Daiana demonstra interesse, atenção, curiosidade e disposição para as atividades e parece ficar constrangida e muito chateada com a situação familiar.

A aluna sempre demonstrou compreender o que lhe era explicado em LIBRAS, mas sua participação em aula também era fortemente marcada pela timidez. No início do ano, colocava idéias no papel, mas de forma muito confusa. Além disso, apresentava inúmeras trocas de letras dentro das palavras, fato que preocupava as professoras e, algumas vezes, tornava seu texto ininteligível, aspecto que foi-se modificando no decorrer do ano. A aluna passou a participar mais das atividades, vencendo a timidez e, conseqüentemente, melhorando significativamente seu aproveitamento escolar.

Além de conquistar mais desenvoltura na escrita e nas comparações e diferenciações entre LIBRAS e Língua Portuguesa, Daiana foi ganhando mais e mais o respeito dos colegas que, inicialmente, a viam como recém-chegada e não-integrada ao grupo. A aluna passou a ter uma imagem de possível par, mais competente, e isso fez com que ela mudasse significativamente sua postura. Ao final do ano letivo, questionava os pais pelo fato de não poder participar de atividades que seriam úteis para sua trajetória acadêmica e começou a colocar-se mais em atividades, o que no início do ano dificilmente faria.

Tatiana

Tatiana é uma jovem de 17 anos e, segundo a mãe, teve de ficar internada quando nasceu, pois apresentava baixo peso (cerca de 1.200 kg), e ali permaneceu por três meses. Além disso, apresentou um problema de pele que ela não sabe bem o que foi, não chorava e, devido ao problema, não foi amamentada com leite materno. A causa

da surdez de Tatiana é desconhecida, e sua mãe se revolta, por acreditar que, se a criança tivesse ficado internada por mais tempo, talvez não tivesse perdido a audição.

Quando Tatiana tinha cerca 6 meses, sua mãe começou a perceber que ela não reagia a barulhos, não se assustava com os fogos de artifício das comemorações de Ano Novo, além de ter o corpinho muito mole para a faixa etária. Seguindo orientação médica, a mãe esperou a filha completar 1 ano de idade e confirmou a surdez por meio de exame.

A mãe afirma que Tatiana estudou em sala regular para crianças ouvintes dos 5 aos 7 anos. Como não apresentou bom aproveitamento, a menina foi transferida para uma classe especial para crianças Surdas, que funcionava dentro de uma escola para ouvintes. Devido a problemas estruturais, as classes acabavam sendo canceladas, e a aluna teve de mudar de escola por três vezes, sempre na situação de classe especial, sem seriação. Tatiana chegou à escola pesquisada por volta dos 14 anos e, ao fazer a triagem, foi matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental.

Quando perguntada sobre a comunicação, a mãe diz que fala, faz gestos, e que Tatiana lê os lábios quando está em casa. Ela exemplifica dizendo que, quando vai fazer um bolo, diz “açúcar” bem devagar, e Tatiana pega o ingrediente. A mãe da menina diz sentir necessidade de fazer o curso de LIBRAS, mas não o faz por falta de tempo. Quando perguntada se consegue comunicar-se com a Tatiana da mesma maneira como faz com pessoas ouvintes, diz que não, porque as outras pessoas escutam e falam coisas mais difíceis.

Na escola, a aluna se comunica em LIBRAS, apesar de necessitar de informações complementares para compreender os conteúdos trabalhados. Sempre demonstrou curiosidade e interesse para a aprender, porém apresentava-se como observadora, emitindo poucas opiniões. Esse comportamento foi se alterando no decorrer do ano, pois a aluna foi se mostrando mais participativa e menos inibida. A aluna ainda precisa de bastante intervenção para organizar suas idéias, tanto em LIBRAS quanto na leitura e escrita.

2.4 Coleta de dados

Uma vez que os alunos só se comunicam em LIBRAS, essencialmente visuo-espacial, optou-se por gravar em vídeo uma das aulas do projeto de leitura da reportagem “Ser negro é maravilhoso”. Como dito anteriormente, o projeto Orientação Sexual abordou bastante a questão de preconceito, e foi possível ligar as discussões com o tema da identidade, trabalhado em outras disciplinas. Além da pertinência temática, buscou-se escolher um tipo de texto que estava sendo explorado pelos alunos: a reportagem, que trazia depoimentos reais.

A aula gravada teve duração de 4 horas. No dia anterior, foi explicado detalhadamente o que iria acontecer, o objetivo da atividade e razão da presença da câmera na sala. A pesquisadora já havia conversado com os alunos sobre a pesquisa, sobre o que era mestrado e qual seria a participação deles.

Para garantir a participação efetiva dos alunos, foram dadas algumas instruções em relação aos procedimentos da aula no dia anterior, explicando que os alunos leriam uma reportagem de jornal, cujo texto seria recebido em papel impresso. O texto, transcrito pela professora em papel pardo, também foi afixado na lousa.

Os alunos teriam tempo, primeiramente, para ler o texto sozinhos ou em grupo de forma livre, sem intervenção da professora. Em seguida, a leitura do texto seria feita pela sala como um todo, a partir da negociação dos significados em LIBRAS, com intervenção da professora.

2.5 Tratamento dado aos dados

As pesquisas sobre a escrita da Língua de Sinais ainda são recentes no Brasil e, por essa razão, não estão popularizadas entre a maioria dos Surdos ou dos ouvintes e, ainda não chegaram à maioria das escolas para Surdos brasileiras. Sendo assim, a LIBRAS ainda é, muitas vezes, considerada uma língua ágrafa. Foram muitos os conflitos para chegar ao registro escrito da realização lingüística expressa pelos alunos em LIBRAS.

Como o objetivo desta pesquisa está diretamente ligado às comparações e à diferenciação entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, por meio da negociação de

sentidos entre as duas línguas, optou-se por traduzir⁴ as respostas dos alunos para a Língua Portuguesa e assim registrá-las. De outra forma, ter-se-ia feito a transcrição com uma palavra para cada sinal utilizado em LIBRAS, criando algo que não seria compreensível nem em português nem em Libras. Se procedesse dessa forma, a pesquisadora não expressaria de forma adequada os elementos dessa língua visoespacial, contrariando, provavelmente, os princípios aqui defendidos. No entanto, durante o registro, será chamada a atenção para as questões dos elementos intrínsecos da LIBRAS, como localização, orientação, direcionalidade e classificadores, quando for necessário para uma melhor compreensão dos dados.

É preciso salientar que, algumas vezes, não foi possível realizar uma tradução, visto que, na tentativa de decifrar as mensagens escritas em Língua Portuguesa, esporadicamente os alunos utilizaram sinais soltos, ou seja, atribuíram um sinal para uma palavra do Português, que não podem ser traduzidos em sentenças. Quando isso ocorreu, as palavras foram escritas em Língua Portuguesa, utilizando letras em caixa alta. Quando as palavras foram digitadas por meio do alfabeto manual, foram utilizadas letras em caixa alta separadas por hífen.

2.6 Procedimentos e categorias de análise de dados

Para fins de exemplificação, serão apresentado abaixo um excerto do texto, a realização lingüística enunciada por um dos alunos e o significado construído a partir da leitura.

Na primeira coluna, é apresentada a parte do texto da reportagem que estava sendo lida pelos alunos. Na segunda, a realização lingüística, o que foi exposto pelos alunos, em LIBRAS, a partir do texto proposto em Língua Portuguesa. Tudo que foi sinalizado pelos alunos foi traduzido para a Língua Portuguesa, possibilitando a realização da análise. Na terceira coluna, foram registrados os significados construídos pelos alunos por meio da negociação da leitura do texto, levando em conta os itens lexicais.

⁴ O conceito de tradução aqui trazido é aquele defendido por Arroyo (2007), que a compreende como ato de criação. Foram respeitados, portanto, os elementos intrínsecos e as características próprias de duas línguas diferentes, o que não constitui a simples associação de sinal retirado da LIBRAS com palavra correspondente em Língua Portuguesa.

A análise dos dados da pesquisa levou à compreensão de que, como as realizações lingüísticas estão presentes numa aula com contexto bilíngüe, durante muitos momentos, os alunos se detêm na soletração ou na tentativa de negociação de uma sentença, nem sempre permitindo a construção de um significado.

Excerto 1: exemplo de realização lingüística e significado

Texto	Realização lingüística	Significado
“Quando eu era pequena, sofria muito com o preconceito. Na infância, eu tinha vergonha de ser negra. Cresci totalmente sem identidade.”	<i>Ivo sinaliza somente vocábulos soltos: “PRECONCEITO. CRIANÇAS. VERGONHA. NEGRAS. CRESCER. QUALQUER. IDENTIDADE. NEGRO.”</i>	Não houve a construção de significado, pois a equivalência da tradução de palavras em sinais o não permitiu.

No excerto 1, podemos observar que o aluno está numa primeira fase de conhecimento do texto e, desse modo, ainda não se formula uma tradução onde se concretize a construção de sentidos. Isso leva a supor que, algumas vezes, o aluno sente a necessidade de atribuir sinais soltos para vocábulos escritos, mesmo que a intenção e as orientações dadas pela professora sejam diametralmente opostas.

Esses dados envolvem duas visões, uma positiva e outra negativa. A positiva estaria no fato de o aluno selecionar os itens lexicais imprescindíveis para depois formular a tradução das sentenças, aspecto que Fernandes (2003) considera fundamental. Apesar de ainda se manter preso a vocábulos isolados e itens lexicais, o aluno demonstra ter conhecimentos científicos em Língua Portuguesa, pois consegue atribuir sinais para alguns vocábulos escritos. Uma vez que a Língua Portuguesa é lida como segunda língua, parece haver uma tentativa de organizar esses vocábulos mentalmente, a fim de negociar o sentido da mensagem.

A visão negativa revela uma representação da leitura centrada na palavra. Conforme afirma Pereira (2005), essa concepção foi predominante por muito tempo na educação de ouvintes e de Surdos e, neste caso, esse comportamento pode ser um reflexo de práticas cobradas do aluno ao longo de sua escolarização. Conforme mencionado no Capítulo 1, essa prática é inconcebível quando se tem uma visão da

linguagem como prática discursiva, porque uma perspectiva bilíngüe requer a constante negociação de sentidos nos textos propostos.

2.7 Credibilidade da pesquisa

A pesquisa, em diferentes estágios de sua condução, foi apresentada em diversos Seminários de Orientação, Simpósios e Comunicações. Podemos destacar o quarto, quinto e sexto fóruns promovidos pelo grupo do ILCAE⁵ do LAEL; o 1º SIAC⁶ e o 16º INPLA,⁷ todos realizados na PUC/SP, além do I Congresso Latino Americano sobre a Formação dos Professores de Línguas, promovido pela UFSC,⁸ em Santa Catarina.

Todas essas apresentações promoveram discussões importantes, que permitiram repensar e transformar a pesquisa. Os questionamentos foram fundamentais para que as idéias da própria pesquisadora pudessem se tornar mais claras em relação à teoria e prática.

⁵ Grupo de Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais.

⁶ Simpósio de Ação Cidadã.

⁷ Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada.

⁸ Universidade Federal de Santa Catarina.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados coletados feita a partir das escolhas lexicais dos falantes, que revelam seus significados sobre os temas discutidos. Para nortear a análise e interpretação, retoma-se a pergunta de pesquisa que o presente estudo pretende responder:

- *Como o significado da leitura de um texto foi negociado em uma sala de aula de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos?*

A primeira parte deste capítulo trata dos significados trazidos na fala da professora-pesquisadora sobre sua compreensão do que é leitura de Língua Portuguesa como segunda língua, revelados em sua realização lingüística, no momento da orientação de como os alunos deveriam proceder para ler o texto.

A segunda reúne os dados referentes aos significados construídos pelos alunos em relação à negociação da leitura do texto, com e sem a intervenção da professora pesquisadora.

Na terceira parte, são apresentados os significados construídos a partir do texto, mas extrapolando os seus limites.

3.1 Significados da professora-pesquisadora sobre a sua compreensão do que é leitura da Língua Portuguesa como segunda língua

O quadro abaixo foi dividido em três partes. A primeira correspondente ao número do excerto; a segunda, à realização lingüística da professora-pesquisadora, e a terceira, aos significados revelados pelos itens lexicais expressos pela professora.

Excertos¹ 2, 3, 4 e 5

Excertos nº	Realização lingüística	Significado
2	“...Conforme combinamos ontem, vocês sentarão em grupos, lerão o texto que receberam trocando da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. ”	A professora crê que o Surdo lê o texto se olhar o que está escrito em Língua Portuguesa e conseguir traduzir para a Língua de Sinais.
3	“Neste momento, eu não vou dar nenhuma informação sobre o texto, vocês podem trocar informações com os colegas à vontade. ”	Para a professora, trocar informações entre os colegas é importante para a compreensão do texto.
4	“Posteriormente, nós socializaremos as informações que foram levantadas. ”	Socializar informações com o grupo é fundamental para discussão.
5	“Vocês precisam ler as palavras dentro do contexto pensando como a informação fica em Língua de Sinais. ”	As palavras devem ser lidas dentro do contexto em que estão inseridas.

No excerto 2, a professora-pesquisadora deixa transparecer que os alunos lidam com duas línguas diferentes, e que a leitura se dará somente se o aluno conseguir olhar a Língua Portuguesa e traduzi-la para a LIBRAS respeitando seus elementos. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a LIBRAS é uma língua completamente independente da Língua Portuguesa e, nesse excerto, a professora pretende apontar aos alunos a necessidade de lidar com os processos de tradução, já que a atribuição de sentidos se dará mediante a negociação entre ambas as línguas.

Nos excertos 3 e 4, a fala da professora-pesquisadora revela um desejo de que os alunos construam sua autonomia por meio da negociação entre os pares e da socialização de informações, em detrimento das respostas prontas do professor. Essa postura remete a uma visão de linguagem socio-interacionista, na qual o outro desempenha um papel de mediador, o que demonstra a tentativa de criação de uma zona de proximal de desenvolvimento coletiva, em que se valoriza a troca entre pares. Além disso, a professora parece considerar que as crianças trazem diferentes tipos de

¹ O excerto 1 está registrado no Capítulo 2, na seção *Procedimentos e categorias de análise de dados*.

conhecimento, que incidem tanto sobre o conhecimento de mundo (conceitos cotidianos) e da língua, quanto sobre a leitura. Dessa maneira, os alunos têm a oportunidade de realizar o desafio proposto, alcançando o objetivo da leitura.

No excerto 5, observamos a professora–pesquisadora pressupõe que as palavras não podem ser lidas fora do contexto, ou seja, não pode haver tradução de palavras soltas, partindo da idéia de tradução como ato de criação, conforme propõe Arroyo (2007). Nesse ponto de vista, a língua deve ser compreendida em sua totalidade, visto que expressa idéias completas. Por essa razão, não há como traduzir cada palavra da Língua Portuguesa por um sinal da LIBRAS sem desrespeitar a estrutura e os elementos de ambas as línguas. Isso demonstra que a leitura, para a professora, não pode ser vista como a decifração de um código, maneira como a Língua Portuguesa foi trabalhada em muitas práticas. Conforme afirma Solé (1998), os alunos devem construir o sentido do texto e adquirir uma postura de leitores ativos, por meio de uma leitura compreensiva. Em consonância com as idéias de Fernandes (2003), a professora não se antecipou em atribuir uma palavra para um sinal, mas orientou seus alunos a valorizar o contexto como forma de leitura. Sua fala aponta a necessidade de construção de uma prática bilíngüe.

3.2 Significados construídos pelos alunos a partir do texto sem intervenção da professora pesquisadora

A seguir, transcrevem-se os excertos referentes à leitura do texto pelos alunos sem intervenção da professora. A primeira coluna traz um parágrafo do texto escrito em Língua Portuguesa a ser traduzido pelos alunos em LIBRAS; a segunda, a realização lingüística, expressão dos alunos em LIBRAS na tentativa de ler o texto, traduzida para a Língua Portuguesa. Algumas vezes, explicitam-se informações contextuais, para que o leitor pudesse compreenda melhor a situação de leitura. Na terceira coluna, são explicitados os significados construídos pelos alunos em relação à negociação da leitura do texto.

Excerto 6

Texto	Realização linguística	Significado
“Imaginava que ser branco era lindo, e ser negro, uma coisa feia. Isso fazia com que eu ficasse sem vontade de ir à escola, onde era chamada de ‘pixaim’, ‘carvão’, ‘urubu.”	<p><i>Armando pergunta ao grupo utilizando a digitação do alfabeto datilológico: “O que é V-O-N-T-A-D-E?”</i></p> <p><i>Jairo responde: “Acho que se refere à vontade de ser branco.”</i></p> <p><i>Armando: “O que disse antes? Onde está no texto?”</i></p> <p><i>Jairo aponta para o texto: “Ser branco é bonito e ser negro é feio e por isso o negro tem vontade de ser branco.”</i></p> <p><i>Armando: “Na escola ela se sente isolada.”</i></p> <p><i>Jairo utiliza discurso direto como se apropriasse da fala do personagem: “Olhe, (aponta para os amigos) branco, branco, branco, branco.”</i></p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos apontam que:</p> <ul style="list-style-type: none">- A menina negra tinha vontade de ser branca;- Ser negra é feio;- Ela se sentia isolada;- Na sala de aula da menina a maioria dos alunos é branca.

O excerto 6 mostra que Jairo conseguiu construir um significado em LIBRAS por meio da leitura do texto em Língua Portuguesa, processo explicitado na expressão em negrito “acho que se refere”. Isso mostra que o aluno conseguiu perceber as palavras dentro de um contexto, significá-las em sua própria língua e atribuir um sentido à mensagem como um todo, explicando-a para o grupo. Além disso, Jairo conseguiu extrapolar o texto, percebendo que, provavelmente, a maioria dos alunos na escola da menina eram brancos. As colocações de Jairo demonstram sua compreensão, sua postura reflexiva e remetem ao conceito de letramento apontado por Solé (1998), de algo que vai além da leitura. O excerto abaixo refere-se a leitura de uma aluna reunida em outro grupo.

Excerto 7

Texto	Realização lingüística	Significado
“Quando eu era pequena, sofria muito com o preconceito. Na infância, eu tinha vergonha de ser negra. Cresci totalmente sem identidade. Nunca tive heróis negros. Todos os meus super-heróis eram loiros, de olhos azuis. Minhas bonecas também. Isso sem falar nos meus ídolos: Xuxa, Angélica e Eliana.”	<i>Amanda:</i> “As pessoas negras não têm identidade, só as pessoas brancas. Nossa nunca pensei nisso! (<i>expressão de surpresa</i>). Acho que talvez possa ser verdade. A menina não tinha.” <i>Amanda:</i> “Não existem super-heróis negros, somente brancos, loiros, com olhos azuis etc. As bonecas também. A Xuxa é branca, a Angélica e a Eliana também. Nossa, é mesmo não tem negros. Todos estes são brancos. Que sofrimento! ”	Houve construção de significado quando os alunos apontam que: - A falta de identidade pode ser produzida pelo meio social, e essa situação nem sempre é percebida criticamente; - A mídia cria mitos, tais como os heróis brancos; - A aluna desenvolve um olhar crítico em relação às diferenças sociais.

No excerto 7, podemos observar que o texto despertou na aluna uma visão crítica sobre o cotidiano, levando-a a pensar nas diferenças sociais e a tomar posição em relação ao preconceito. As palavras em destaque demonstram sua surpresa em relação a algo sobre o qual nunca tinha pensado. Amanda demonstra uma situação de letramento crítico, utilizando a leitura como mais um meio para se perceber e tomar posição no mundo. Mas, para que a aluna possa fazer isso, deve primeiro compreender e negociar os significados em LIBRAS. A Língua de Sinais permitiu que Amanda participasse do funcionamento lingüístico discursivo, compreendendo a situação presente no texto por meio da linguagem. Ela parece ter conseguido refletir sobre a eleição de uma cultura majoritária, no caso, a branca, como a única considerada legítima. O uso da expressão: “Que sofrimento!” revela que houve uma sensibilização em relação à situação lida e, de certa forma, uma desaprovação do preconceito muitas vezes criado e veiculado pelos meios de comunicação. Nesse contexto, dentro de uma visão socio-histórica e cultural, a cultura letrada permitiu desnaturalizar um discurso hegemônico veiculado, ampliando as possibilidades de escolha, numa dimensão ética. O próximo excerto traz a leitura de uma dupla.

Excerto 8

Texto	Realização lingüística	Significado
<p>“Só ia à escola para comer. Depois, pulava o muro e saía fora, porque não agüentava tanta pressão. Em casa, eu não tinha apoio, só apanhava. Quando fui morar nas ruas, vivi um preconceito ainda maior. Apanhava só por ser negra. E, nas filas de adoção, todos preferiam as crianças brancas.”</p>	<p><i>Tábata olha o texto e sinaliza vocábulos soltos:</i> “CASA. ESCONDER. CASA. ÁGUA. NÃO. TER. CASA. CASA. APANHAR. ESCAPAR. FUGIR. LUGAR. NÃO. TER. PAI. BATER. FUGIR. RUA. POBRE.”</p> <p><i>Tatiana: “Não estou entendendo nada”(olhando o que Tábata sinalizava).</i></p> <p><i>Tábata tenta explicar: “Olha, ONDE. RUA. VIVER. NÃO. GOSTAR. CHICOTE. APANHAR. NEGRO.</i></p> <p><i>Tatiana olha o texto e sinaliza vocábulos soltos: “PASSEAR. MENINA. SURDA. CASA. NÃO. CONCORDAR. PRECONCEITO. NÃO. GOSTAR. BAGUNÇA. MORAR. RUA. POBRE. PARECE. POBRE. AFASTAR. IDENTIDADE. NEGROS. IGUALDADE. RUA. POBRE.” (reporta-se à sua dificuldade de ler o texto). “Que texto difícil!”</i></p>	<p>- Não houve construção de significado, pois além da equivalência na tradução de palavras em sinais, foram acrescentados sinais incompatíveis com o teor do texto.</p>

No excerto 8, observa-se que as alunas concluem que não entenderam a mensagem veiculada no texto, e que lê-lo é difícil. O fato de atribuírem sinais soltos para vocábulos escritos e acrescentarem outros inexistentes no texto prejudicou a compreensão da mensagem. Apesar da leitura centrada na palavra, pode-se observar que as alunas tentam relacionar alguns conhecimentos, como negros à chicote e pobreza, apanhar em casa a pai e menina Surda a preconceito. Ainda assim, não utilizam a LIBRAS de forma inteligível. O próximo excerto traz a tentativa de leitura de um grupo.

Excerto 9

Texto	Realização linguística	Significado
“Imaginava que ser branco era lindo, e ser negro, uma coisa feia. Isso fazia com que eu ficasse sem vontade de ir à escola, onde era chamada de ‘pixaim’, ‘carvão’, ‘urubu’.”	<i>Armando: “O que é U-R-U-B-U? Jairo: “É corpo todo negro, acho.” (descreve por meio de classificador, elemento intrínseco da Língua de Sinais, tocando seu próprio corpo cabeça e tronco e sinalizando negro). Volta ao texto e continua a tentar ler.</i>	Houve construção de significado quando o aluno aponta que: - “Urubu” significa “corpo todo negro”.

No excerto 9, Armando pergunta, por meio do alfabeto manual, o significado de uma palavra que não conhece do texto. Os Surdos costumam soletrar as palavras que desconhecem e, conforme Svartholm (1998), interiorizam a língua escrita pela visão. Ao contrário dos ouvintes não decifram o código da escrita pela pauta sonora. Ler a Língua Portuguesa como segunda língua explicitar a falta de conhecimento de palavras que soam cotidianas para os ouvintes. O significado da palavra pode, muitas vezes, já ter sido compartilhado em LIBRAS, porém se o Surdo não tiver visto ou interiorizado a palavra em Língua Portuguesa, pode haver um estranhamento.

No caso de Armando, pode-se constatar que o aluno não tinha o conhecimento científico do vocábulo “urubu” em Língua Portuguesa, mas o mesmo não fica claro em relação à Língua de Sinais. Svartholm (1998) chama a atenção para o fato de que essa situação também é enfrentada por aprendizes ouvintes de segunda língua. Isso parece ser muitas vezes desconsiderado, já que os Surdos costumam ser comparados com ouvintes e, erroneamente, descritos como defasados.

Além disso, é possível que Jairo não saiba que a palavra “urubu” é o nome de uma ave. No entanto, o aluno, por meio do classificador, elemento intrínseco da Língua de Sinais, toca seu próprio corpo, dizendo que a palavra deveria ter relação com a pele negra. Na visão de Solé (1998), o leitor constrói o significado do texto, não de forma única ou universal, mas pelo conhecimento prévio aliado ao conhecimento sobre o tipo de texto proposto. Nessa situação, o aluno compreendeu a mensagem talvez pelo contexto. No excerto abaixo, temos um trecho do texto lido pelo mesmo grupo.

Excerto 10

Texto	Realização lingüística	Significado
“Só ia à escola para comer. Depois, pulava o muro e saía fora, porque não agüentava tanta pressão.”	<i>Jairo</i> : “COMER. FUGIR. NÃO. ACEITAR. Entendi! (<i>chama o grupo</i>). Por exemplo , ela estava na escola comia e fugia pulando o muro. Acho que todas as pessoas a provocavam.” <i>Félix</i> : “Provocam muito, riam dela.” <i>Jairo chama a professora e conta</i> : “Na escola, a menina só queria estudar, mas todos a provocavam. Ela fugia, pulava o muro. Parece que a provocavam muito.”	Houve construção de significado quando os alunos apontam que: - As pessoas provocavam e riam da menina negra, que pulava o muro e fugia da escola.

No excerto 10, Jairo usa a exclamação “entendi”, demonstrando sua compreensão da mensagem, corroborada por Félix. O aluno olhou os itens lexicais imprescindíveis para a compreensão, etapa necessária segundo Fernandes (2003), e atribuiu significados em LIBRAS. Entende-se que ele não utilizou Português sinalizado, mas olhou as palavras conhecidas e, por meio de sua língua, desenvolveu um discurso com sentido.

Essa parece ser uma estratégia muito utilizada pelos alunos Surdos para a resolução do grande desafio da leitura, que consiste em conseguir explicar na primeira língua os significados expressos na segunda. Jairo não sinaliza as palavras “escola”, “pular” e “muro”, mas as menciona quando expõe a mensagem como um todo em LIBRAS e ainda emite uma opinião: “Acho que as pessoas riam dela”. Trata-se de uma conclusão que ele constrói pelo contexto, algo que o aluno imagina acontecer com a personagem, mas que não está escrita literalmente no texto.

Félix complementa o cenário imaginado com as contribuições de Jairo, dizendo que as pessoas “a provocavam”, palavra que também não foi expressa no texto. Fica clara a empolgação de Jairo ao compartilhar com a professora suas descobertas. Sua explicação aparece mais completa do que as anteriores, pois o aluno a reorganiza, por meio da negociação de significados construídos a partir do texto, em conjunto com as explicações do colega Félix. Parece que a compreensão da leitura e a exteriorização por meio de sua primeira língua, a LIBRAS, geram no aluno um sentimento de satisfação e,

nesse momento, a Língua Portuguesa torna-se um desafio possível de ser conquistado. Esse tipo de conquista interfere na formação da identidade construída num grupo específico e diferente, que consegue participar da cultura letrada com certa autonomia. Pressupõe-se que, nesse caso, há também uma interferência positiva na construção da subjetividade, à medida que o aluno se vê como capaz de uma leitura realizada com compreensão, o que pode estimulá-lo a vencer novos desafios.

O excerto também demonstra que os alunos começaram a negociar significados entre si, e as trocas realizadas entre os pares mais competentes permitiram que houvesse a construção coletiva de uma ZPD a partir das experiências trazidas. Nesse sentido, ganha efeito a intenção da professora-pesquisadora, que sugeriu aos alunos a troca de informações com os colegas a fim de compreender o texto.

No excerto abaixo, a dupla Tatiana e Tábata não só consegue construir o significado do texto, mas também revela uma mudança na maneira de realizar a leitura.

Excerto 11

Texto	Realização lingüística	Significado
<p>“Só ia a escola para comer. Depois, pulava o muro e saía fora, porque não agüentava tanta pressão. Em casa, eu não tinha apoio, só apanhava.”</p>	<p><i>Tatiana:</i> dirige-se a professora: “O que é P-R-E-S-S-Ã-O?”</p> <p><i>PP:</i> “Tente ler a frase toda, acompanhando todo o contexto.”</p> <p><i>Tatiana olha o texto e diz:</i> “Na escola, ela comia e depois ia para casa, fugia, pulava o muro. Fugia porque as pessoas a provocavam e riam. Parece que ela não agüentava mais.”</p> <p><i>Tábata:</i> “É, precisa ler tudo pelo contexto para descobrir o significado das palavras.”</p>	<p>Houve construção de significado quando as alunas apontam que:</p> <p>- “Pressão” significa o que a menina sentia na escola, quando as pessoas a provocavam e riam dela.</p>

No excerto 11, observa-se que Tatiana questiona a professora sobre o significado de uma palavra solta, na tentativa de encontrar um sinal correspondente. A professora-pesquisadora a orienta, conforme fez ao propor a atividade, para tentar inferir sobre o significado da palavra inserida no contexto, ou seja, sugere que a aluna analise o todo a fim de compreender a mensagem. Nesse caso, observa-se que houve um conflito em relação à concepção de leitura. Os alunos, muitas vezes, se prendem a palavras, prática

que a professora deseja ver modificada, para que os alunos encontrem o significado do todo, realizando uma leitura compreensiva.

No final do excerto, a realização lingüística de Tatiana demonstra que ela conseguiu realizar a leitura proposta, retirando do texto a essência da mensagem, atuando como co-construtora dos significados do texto. Diante disso, Tábata constata que valorizar o contexto é realmente uma forma de realizar a leitura com compreensão. Essa descoberta é fundamental que os alunos mudem sua postura em relação à leitura, conforme aponta Karnopp (2005). No caso dos Surdos, isso ocorre quando a leitura consegue se desvencilhar da correspondência direta palavra-sinal e quando a Língua de Sinais passa a ser utilizada como mediadora na negociação de sentidos e significados. O excerto, de modo geral, também demonstra que houve a construção de uma ZPD coletiva, pois os alunos conseguiram obter êxito na leitura por meio da interação entre os pares.

3.3 Significados construídos pelos alunos a partir do texto, com intervenção da professora-pesquisadora

Nos excertos a seguir, temos a tentativa de leitura do texto realizada pelos alunos com intervenção da professora. O tratamento dos dados é o mesmo mencionado no item 3.2.

Excerto 12

Texto	Realização lingüística	Significado
“Quando eu era pequena, sofria muito com o preconceito. Na infância, eu tinha vergonha de ser negra. Cresci totalmente sem identidade.”	<p><i>Tatiana:</i> “A negra pensava: não há outras pessoas como eu. A maioria das pessoas que vejo é branca, e eu, negra. As pessoas a provocavam, e ela sentia vergonha. Isso resultava numa falta de identidade.”</p> <p><i>PP:</i> “Eu quero que você leia o texto que está escrito em português (<i>mostra o texto</i>) e o traduza para a Língua de Sinais (<i>aponta para a classe</i>).”</p> <p><i>Fábio vem para frente ler:</i> “A menina cresceu sentindo muita vergonha sofrendo preconceito por ser negra” (<i>olha para a professora discretamente e pergunta</i>). Falta algo?”</p> <p><i>PP:</i> “Pode consultar o texto.”</p> <p><i>Fábio olha para o texto, diz lembrar-se e continua:</i> “A menina cresceu sem identidade.”</p> <p><i>PP:</i> “Muito bom.”</p>	Houve construção de significado quando os alunos apontam que: - A menina tinha vergonha de ser negra, sofria preconceito e, assim, havia uma falta de identidade.

No excerto 12, observa-se que tanto Tatiana quanto Fábio conseguem dar sentido em LIBRAS ao trecho do texto escrito em Língua Portuguesa.

Fábio demonstra, por meio da fala destacada em negrito, uma preocupação com a possibilidade de faltar algo em sua explicação, o que sugere que havia uma insegurança e que a prática de leitura com tradução ainda precisava ser exercitada. Contudo, em sua fala, a professora-pesquisadora age como mediadora, afirmando que o texto é uma fonte de consulta, ou seja, o aluno pode recorrer a ele quando houver necessidade. Em seguida, de forma mais livre, o aluno olha o texto, diz lembrar-se e completa a mensagem que desejava traduzir. Essa postura não significa que o aluno utilizou o português sinalizado, mas que o processo de negociação de sentidos e significados entre duas línguas completamente diferentes ainda não é realizado, no momento, de forma imediata. O aluno parece precisar de um tempo para construir os significados expressos diferenciando as duas línguas.

Excerto 13

Texto	Realização linguística	Significado
<p>“Imaginava que ser branco era lindo, e ser negro, uma coisa feia. Isso fazia com que eu ficasse sem vontade de ir à escola, onde era chamada de ‘pixaim’, ‘carvão’, ‘urubu’.”</p>	<p><i>Daiana pede para vir. Olha o texto, vira-se para o grupo e traduz. Usa o discurso direto, ou seja, se apropria das falas das personagens: Moça negra olha para a branca com expressão de tristeza: “Eu fico imaginando se poderia ser igual a ela” (muda de interlocutor). A branca olha para a negra com expressão de superioridade: “Eu sou tão bonita, muito mais do que você” (muda de interlocutor). Moça negra baixa o olhar com expressão de tristeza: “Nossa, você é superior a mim, eu sou feia e não tenho vontade de vir à escola” (muda de interlocutor). Branca olha de cima para baixo: “Seu cabelo é pixaim, todo enrolado” (usa classificador tocando o couro cabeludo e mostrando como é o cabelo e muda de interlocutor). Negra abaixa a cabeça: “Que vergonha!” (muda de interlocutor). “Você parece carvão” (muda de interlocutor). “Que vergonha! Que angústia!” (muda de interlocutor). “Conhece urubu? É igual a você (muda de interlocutor). Negra com expressão, olhar de tristeza e cabisbaixa: “Que tristeza!”.</i></p> <p><i>OBS: A aluna utilizou todos os elementos intrínsecos da LIBRAS, tais como troca de interlocutores, expressões faciais e corporais e orientação espacial.</i></p> <p><i>PP: “Vejam! Daiana usou a troca de turnos, e isso é essencial na tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.”</i></p>	<p>Houve construção de significado quando a aluna aponta que:</p> <p>- A moça negra se sente inferior diante da moça branca que a provoca.</p>

No excerto 13, merece destaque a maneira como Daiana traduziu da Língua Portuguesa para a LIBRAS. Utilizou os elementos da língua, por meio de uma descrição dialogada, além da técnica de troca de interlocutores, aspecto inerente à LIBRAS, que torna a mensagem clara. A utilização de expressões faciais e do direcionamento do olhar na troca de personagens são essenciais para a compreensão e obedecem às exigências de uma língua visual, que demanda ações exteriorizadas claras e respeito ao espaço. Nas intervenções da professora-pesquisadora, observa-se a prática como mediadora quando a mesma elogia a tradução da aluna e salienta a necessidade da utilização da troca de turnos e da localização do espaço para a leitura e compreensão em LIBRAS das mensagens escritas em Língua Portuguesa. Nesse sentido, exige dos alunos não só o abandono do português sinalizado, mas também a utilização da LIBRAS de forma

plenamente visual, desvinculada do português. Fica clara, mais uma vez, sua concepção de leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, mediada pela Língua de Sinais como prática discursiva.

Excerto 14

Texto	Realização lingüística	Significado
<p>“Só ia à escola para comer. Depois, pulava o muro e saía fora, porque ao agüentava tanta pressão. Em casa, eu não tinha apoio, só apanhava.”</p>	<p><i>Jairo: “Provocam-me, fujo, pulo o muro, vou para casa triste e apanho.”</i></p> <p><i>PP: “E os elementos da LIBRAS? Lembram-se? Precisa localizar as pessoas no espaço.”</i></p> <p><i>Denis usa o discurso direto, apropriando-se das falas e ações das personagens: Negra (faz as ações correspondentes a sentar e comer calada, depois muda de interlocutor). “Amigos provocando” (muda de interlocutor). “Que vergonha, que angústia, vou fugir, pular o muro da escola e encontrar minha família.” “A negra chega em casa” (faz as ações correspondentes a apanhar, chorar e fugir).</i></p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos apontam que:</p> <p>- A menina negra é provocada, o que resulta na fuga da escola e ida para casa. Porém, nesse ambiente ela também é agredida, o que resulta numa nova fuga.</p>

É possível perceber, no excerto 14, que Jairo consegue construir um significado por meio da leitura e expressa isso pela não-utilização de um sinal da LIBRAS para cada palavra da Língua Portuguesa.

Ainda assim, a professora interveio, contrapondo que é preciso respeitar todos os elementos intrínsecos da LIBRAS, cobrando a utilização da localização e da troca de turnos no discurso do aluno. Denis dá sua contribuição e parece atingir o que fora sugerido pela professora.

Esse excerto confirma a idéia de que mudanças na concepção de linguagem são lentas e necessitam de intervenção. De outra forma, aspectos imprescindíveis para a construção de um trabalho bilíngüe ficariam comprometidos.

Nesse caso, o papel do professor como mediador e criador de conflitos permite o avançando nesse processo. Fica claro que não se trata simplesmente da aceitação do uso da Língua de Sinais na sala de aula, aliada a técnicas e procedimentos de ensino de Língua Portuguesa, aspecto criticado por Dorziat (1999).

Trata-se de uma intervenção que exige procedimentos visuais para expressar a maneira de ser e de pensar das pessoas Surdas. Isso se evidencia quando a professora cobra dos alunos que os significados compreendidos em Língua Portuguesa devem ser expressos em LIBRAS, de forma completa, sem interferência da língua oral auditiva.

Excerto 15

Texto	Realização lingüística	Significado
<p>“Quando fui morar nas ruas, vivi um preconceito ainda maior. Apanhava só por ser negra. E, nas filas de adoção, todos preferiam as crianças brancas.”</p>	<p><i>PP</i>: “Vamos olhar as palavras?”</p> <p><i>Jairo</i>: “Morar na rua, apanhava.”</p> <p><i>PP</i>: “Apanhava de quem?”</p> <p><i>Jairo</i>: “Apanhava de todo mundo, dos ouvintes e da família.”</p> <p><i>PP</i>: “Vocês disseram que ela fugiu de casa ou foi abandonada etc. e passou a viver na rua, mas continuava apanhando. Quem batia nela? Como pode ser a família se ela foi viver na rua?”</p> <p><i>Jairo</i>: “Acho que apanhava de pessoas brancas.”</p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos apontam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A menina foi morar na rua e lá apanhava de pessoas ouvintes e da família. - A menina negra apanhava na rua de pessoas brancas.

No excerto 15, é possível observar que o aluno troca o sinal de “brancos” pelo sinal de “ouvintes”. Esse acontecimento reforça a influência da visão de normalização imposta pela sociedade à criança Surda, procurando, muitas vezes, a erradicação de sua diferença. O Surdo sente o peso do preconceito quando não é aceito em sua condição, quando lhe impõem que mude para tentar alcançar uma Identidade ouvinte, inatingível para ele. O aluno parece ter se identificado com o preconceito vivido pela moça negra, e isso pode ter sido manifestado de forma inconsciente, visto que, no texto, o preconceito poderia ter partido de Ouvintes ou Surdos.

Essa situação remete à definição do conceito de subjetividade de Silva *et al.* (2002). A concepção sobre si mesmo, manifestada de forma consciente ou não, interfere na forma como o ser humano se posiciona no mundo.

No caso do texto, é importante discutir situações de minorias que superam desafios e constroem sua identidade social na diferença, em detrimento à inferioridade. Quando se permite aos Surdos existir na diferença, constituir uma auto-imagem de capazes, aumentam suas possibilidades de inclusão social, de existir no mundo de modo igualitário ao das pessoas ouvintes. aumentam. A professora-pesquisadora chama a atenção para as palavras contidas nesse excerto e para a improbabilidade de a moça negra ser agredida pela família, pois já havia fugido de casa. Pode-se perceber, mais uma vez, que ela exerce papel de mediadora, intervindo e auxiliando os alunos na construção de um significado diferente a partir da compreensão da seqüência dos acontecimentos expressos no texto. É possível observar que sua intervenção surte efeito quando Jairo muda seu discurso, dizendo que a menina apanhava de pessoas brancas.

Excerto 16

Texto	Realização lingüística	Significado
<p>“Mas virei a página, saí da rua. E fui buscar livros que reforçavam o quanto a minha cor é bonita.”</p>	<p><i>PP</i>: “Olhem, o que acham que significa a expressão ‘virar a página’?” (<i>destaca a expressão no papel pardo</i>).</p> <p><i>Fábio</i>: “‘Virar a página’ é igual virar a folha do caderno.”</p> <p><i>PP</i>: “Mas o que significa isto no contexto do texto?” (<i>retoma a leitura do parágrafo todo</i>). “Essa expressão pode ser representada por um só sinal.”</p> <p><i>Fábio</i>: “Tem algo a ver com jornal?”</p> <p><i>Todos falam ao mesmo tempo</i>.</p> <p><i>Daiana</i>: “É esquecer, deixar pra trás. (<i>utiliza um sinal que representa essa expressão idiomática</i>). Ela se esforçou muito para deixar as lembranças dessa vida ruim no passado.”</p> <p><i>PP</i>: “Muito bem, acho que esse sinal é bem adequado para a expressão.”</p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos apontam que:</p> <p>- ‘Virar a página’ pode significar virar a folha do caderno, do jornal, ou esquecer, deixar para trás. Pelo conteúdo do texto, as duas últimas expressões são mais adequadas.</p>

No excerto 16, observa-se que a professora pesquisadora questiona o significado da expressão “virar a página”, no contexto expresso no texto. Como se trata de uma expressão idiomática da Língua Portuguesa que é traduzida para a LIBRAS com um único sinal, essa expressão pode ser difícil de compreender para o aluno que lê a Língua Portuguesa como segunda língua. Essa dificuldade é confirmada pelas perguntas e respostas de Fábio, que se concentra no significado das palavras fora do contexto em que estão inseridas. Pensando no significado literal da expressão, de forma isolada, o aluno não conseguiu compreender a mensagem que o texto veiculava.

A professora-pesquisadora, assumindo seu papel de mediadora, chamou a atenção para o contexto, fundamental na leitura, demonstrando entender que as expressões idiomáticas precisam ser amplamente discutidas para que não haja prejuízo na compreensão. Sua intervenção é importante quando indica aos alunos que a expressão pode ser traduzida com apenas um sinal em LIBRAS, enfatizando as diferenças entre as duas línguas e que nem sempre há uma palavra em português para cada sinal. Após a intervenção da professora, a aluna Daiana demonstra, por meio da realização lingüística, que compreendeu o significado da expressão e soube traduzi-la para LIBRAS.

Fernandes (2003) aponta que, para que esse tipo de intervenção possa ocorrer num contexto bilíngüe, é necessário que o professor tenha proficiência em LIBRAS, a fim de possibilitar questionamentos aprofundados e chamar a atenção para as diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Do contrário, o professor não tem condições de preparar suas aulas com antecedência, selecionando alguns aspectos principais e levando elementos para intervenção na construção de significados na leitura dos alunos.

3.4 Significados construídos a partir do texto, extrapolando os seus limites

Os excertos abaixo foram divididos em três partes, seguindo a mesma lógica dos trechos anteriores. Sua relevância está na extrapolação dos limites do texto, que propiciou aos alunos a construção de diferentes significados.

Excerto 17

Texto	Realização lingüística	Significado
“Mas virei a página, saí da rua. E fui buscar livros que reforçavam o quanto a minha cor é bonita. Hoje, tenho um filho negro. Sempre o ensino a amar a si próprio, faço roupa africana para ele e leio livros sobre a África. Percebo que ele gosta muito de ser negro. E uma coisa eu aprendi: ser branco é lindo, mas ser negro é maravilhoso.”	<p><i>PP:</i> “Como podemos relacionar a expressão ‘virar a página’ com o tudo o que foi lido no texto?”</p> <p><i>Kátia:</i> “Ela escreveu no jornal a história da sua vida, seus traumas e como fez para superá-los e como virou a página” (<i>representou utilizando classificador virando a página do caderno - no concreto</i>). “Deixou essa parte ruim de sua vida para trás.”</p> <p><i>Fábio:</i> “Sim ela jogou fora no lixo as coisas ruins.”</p> <p><i>Ivo:</i> “O jornal fala sobre os problemas que ela teve na vida, sobre seus traumas, mas mostra que superou. Por meio da leitura, exercitou sua inteligência e virou a página. Hoje pode se ver muito bonita.”</p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos apontam que:</p> <p>- Trata-se de uma história de superação, na qual a personagem esquece as vivências desagradáveis e recupera a auto-estima.</p>

No excerto 17, a professora-pesquisadora procura, com seu questionamento, focar a questão central apresentada na reportagem, que trata de uma história de superação. Sua intervenção possibilitou que os alunos exercitassem seu poder de síntese, extraindo a essência do texto, ao dividir seu discurso em duas etapas, uma reportando-se ao passado da moça negra e outra à sua situação presente. Podemos observar a criação de uma ZPD coletiva na exposição dos diferentes alunos que complementam a idéia posta no texto e completam, em LIBRAS, o significado expresso de forma mais consistente.

No excerto abaixo, podemos observar uma seqüência dialogada, na qual a professora-pesquisadora questiona a compreensão do conceito de “adoção” presente no texto. Alguns alunos utilizavam cotidianamente o sinal correspondente a adoção em LIBRAS, mas alguns demonstravam não saber o que significava quando o faziam. Não

se fez necessária a colocação da parte do texto nos excertos 19 a 21, pois o conceito discutido neles é o mesmo registrado no excerto 18.

Excerto 18

Texto	Realização lingüística	Significado
<p>“Quando fui morar nas ruas, vivi um preconceito ainda maior. Apanhava só por ser negra. E, nas filas de adoção, todos preferiam as crianças brancas.”</p>	<p><i>PP:</i> (mostra a próxima frase e digita a palavra) “A-D-O-Ç-Ã-O. O que é adoção?”</p> <p><i>Os alunos dizem não conhecer.</i></p> <p><i>Ivo:</i> “A menina fugiu de casa porque apanhava, ela correu, e a família bateu. Depois ela foi para adoção, que significa uma casa onde escolhem, chamam para morar na casa.”</p> <p><i>PP:</i> “Esta parte eu não entendi...”</p> <p><i>Ivo:</i> “É uma casa, ela é negra, e o branco a escolheu, a chamou. O branco gosta de escolher negro.”</p> <p><i>PP:</i> “Escolher para quê?”</p> <p><i>Ivo:</i> “Escolher, pois gosta de adotar negro.”</p> <p><i>Daiana:</i> “Significa casa pobre?”</p> <p><i>Fábio:</i> “Por exemplo, as pessoas adotam pessoas com rostos parecidos, iguais.”</p> <p><i>PP:</i> “Nem sempre”.</p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos apontam que:</p> <p>- ‘Adoção’ é uma casa onde escolhem outras pessoas, pode significar casa pobre, e as pessoas adotam semelhantes.</p>

No excerto 18, podemos observar que a professora pesquisadora questiona, por meio do alfabeto manual, o significado da palavra “adoção”, tentando fazer uma mediação entre o que os alunos sabem e o conceito em questão. Ivo, por sua vez, tenta associar o conceito ao que está sendo lido no texto, dando uma explicação. No entanto, a professora-pesquisadora solicita, sutilmente, uma nova abordagem para o conceito, dizendo que não entendeu a explicação do aluno. Ivo procura completar sua fala, mas a explicação ainda não parece clara. A professora, então, faz uma questão de

esclarecimento, mas a resposta do aluno demonstra que ele atribuiu um sentido para a palavra “adoção” que difere do significado compartilhado socialmente, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa. É possível observar que a professora busca, por meio de questionamentos, que os alunos falem e esclareçam suas próprias explicações, em vez de lhes fornecer respostas prontas. Fernandes (2003) considera importante que o professor tenha essa atitude, mas salienta que há itens lexicais que necessitam ser esclarecidos para não comprometer a compreensão do texto. No excerto, nota-se que a professora elegeu discutir palavra “adoção” para que o texto fosse compreendido como um todo. Logo abaixo, reproduz-se a continuação da sequência dialogada na busca pela compreensão do conceito. Os significados referem-se aqueles expressos na realização lingüística.

Excerto 19

Realização lingüística	Significado
<p><i>PP:</i> “Todos aqui têm família. Vivem com a mamãe, o papai ou outro familiar. Alguns moram só com o papai ou só com a mamãe, mas todos aqui tem uma casa. Muitas vezes, nascem pessoas cuja família as abandona ainda bebês ou crianças, e elas ficam sozinhas. Isso pode ocorrer por vários motivos ou, às vezes, há crianças como esta do texto, que apanham e fogem de casa. Ficam na rua sem os pais. Pode criança ficar sozinha na rua?”</p> <p><i>Daiana:</i> “Não, elas precisam ser levadas para uma casa.”</p> <p><i>PP:</i> “Alguns órgãos governamentais ou municipais etc. levam para casas onde tem muitas crianças na mesma situação, sem família, sem pais. Estas casas chamam-se orfanatos. Lá as crianças recebem cuidados como banho, alimentação etc.”</p> <p><i>Daiana:</i> “Igual à Dalva!”</p> <p><i>PP:</i> “Sim. Igual à Dalva.”</p> <p><i>Ivo:</i> “A Dalva adotou. Isso mesmo!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças não devem ficar sozinhas na rua; - Algumas famílias abandonam crianças por diversos motivos; - Os orfanatos são casas aonde são levadas as crianças sem família para receberem os devidos cuidados.

No excerto 19, observa-se que a professora-pesquisadora dá algumas explicações a partir de conceitos cotidianos dos alunos, questionando, por exemplo, o que é família e onde os alunos moram. Ela começa a problematizar a questão quando indaga sobre o destino das crianças sem abrigo ou um adulto responsável.

Parece que a professora tenta construir uma relação entre os conceitos cotidianos e científicos, em consonância com o pensamento de Vygotsky (1934/1999). De acordo com o autor, os dois tipos de conceitos se afetam e se transformam mutuamente, trazendo novos sentidos e novas formas de perceber e significar o mundo.

Fontana (1995) salienta que a criança adquire os conceitos cotidianos por meio de situações espontâneas de uso da linguagem, porém, conforme mencionado, a falta de uma língua partilhada restringe o arcabouço de informações da maioria das crianças Surdas fora da escola, o que pode levar a uma compreensão diferente de vários conceitos.

Pode-se observar também que a professora procura criar o que Fontana (1995:124) chama de “*base do sistema de concepções científicas*”, construída por meio de relações mediadas por diversos conceitos. Nos excertos a seguir, observa-se a continuidade da discussão sobre o conceito de adoção.

Excerto 20

Realização lingüística	Significado
<p><i>PP:</i> “Às vezes, as famílias têm muitos filhos e não conseguem cuidar por vários motivos, inclusive financeiros, como baixos salários. Trabalham, mas não dá. Levam seus filhos para orfanatos. Lá vivem várias crianças, e há funcionários que cuidam delas. Dão comida, banho etc. Já outras pessoas não têm filhos, tentam engravidar e não conseguem. Vão aos orfanatos e adotam uma dentre várias destas crianças. Essas crianças se tornam os filhos dessas pessoas. Para adotar é preciso autorização de um juiz. Se ele aceitar, o processo pode ser feito. Precisa assinar os documentos, vários papéis, e a criança passa a ser um membro daquela família, como um filho. Podem colocar o nome dos novos pais no RG e nos demais documentos.”</p> <p><i>Kátia:</i> “Mas algumas crianças podem já vir com o nome dado pela família biológica.”</p> <p><i>PP:</i> “Sim, como o filho da Dalva. Ela conservou o nome do primeiro registro. Ele se chama Alex.”</p> <p><i>Armando:</i> “Nossa! Entendi!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As famílias podem abandonar as crianças por vários motivos; - As crianças sem família vão para os orfanatos e recebem cuidados; - As famílias que desejam e têm permissão judicial podem adotar crianças.

No excerto 20, observa-se que a professora pesquisadora intervém acrescentando informações sobre motivos que podem levar pais a abandonar crianças ou adotá-las e como funciona a questão burocrática para que essa situação possa se concretizar. É importante ressaltar que, do modo como a seqüência dialogada ocorre, não está havendo transmissão de conhecimentos, mas um aprofundamento que permite a criação de significados coletivos. Podem-se observar a constituição do significado e a extrapolação da leitura por meio da LIBRAS.

A resposta de Kátia demonstra que ela conseguiu se orientar pela seqüência dialogada, contribuindo com um conhecimento que havia construído anteriormente sobre o conceito de adoção, mas que até então não havia explicitado. Ao dizer que o nome da criança pode vir de diferentes fontes, ela participa da discussão, fornecendo uma informação pertinente e relevante para o grupo como um todo.

O comentário de Armando é um indício de que as intervenções alcançaram o objetivo proposto, ou seja, fazer com que compartilhassem o significado em LIBRAS para posteriormente poder fazê-lo na segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa.

Nos excertos posteriores, pode-se observar a finalização dessa seqüência dialogada sobre o conceito de adoção. Pelas falas dos alunos, pode-se verificar um estabelecimento de relações do conceito discutido.

Excerto 21

Realização lingüística	Significado
<p><i>PP:</i> “Vocês conhecem casos parecidos?”</p> <p><i>Fábio:</i> “Conheço, perto de casa aconteceu isso uma pessoa adotou uma criança.”</p> <p><i>Kátia:</i> “Na televisão, passou um caso de criança abandonada. Ela foi encaminhada para adoção.”</p> <p><i>Félix fala para a sala:</i> “Nós vimos o filme <i>Olga</i>, lembram-se? Ela foi presa por Hitler e estava grávida. Nasceu o bebê, ela amamentou, depois a polícia pegou e deu a criança para adoção. Foi quando ela ficou com a vovó que teve que assinar muitos documentos.”</p> <p><i>Amanda:</i> “Mas algumas vezes a criança também pode ser encaminhada para adoção se os pais a espancaram, maltrataram ou se os pais morrerem e não tiver ninguém para ficar com ela.”</p>	<p>- A criança pode ser encaminhada para adoção se os pais a espancaram, maltrataram, se forem presos ou morrerem, e não houver ninguém para ficar com ela.</p>

No excerto 21, a mediação da professora-pesquisadora tem a intenção de explicar o conceito e relacioná-lo com a vida cotidiana, questionando se os alunos já presenciaram algum caso parecido. Nessa fala, fica demonstrado que os conhecimentos cotidianos auxiliam na interiorização dos conceitos trabalhados, criando uma rede de significações.

Os alunos se reportam, respectivamente, a um caso próximo vivenciado e a outro visto na televisão, para exemplificar e explicar o ocorrido. Isso demonstra que, apesar de tê-lo visto muitas vezes, os alunos não conseguiam nomear o conceito ou pensá-lo como uma generalização diante de algumas variáveis, talvez pela falta de informações em sua primeira língua, a LIBRAS.

Em seguida, Félix se reporta a um filme assistido na escola, na disciplina de História, o que mostra que, apesar de os alunos já terem visto o sinal de adoção (o filme foi interpretado por uma professora), o aluno só relacionou o conceito à palavra e compreendeu o sinal depois da discussão. Isso foi possível a partir do momento que o aluno pôde pensar o sinal.

Amanda faz uma síntese, procurando complementar o conceito em discussão. Não é utilizada nenhuma informação nova, visto que os aspectos já foram discutidos. No entanto, parece que houve a necessidade de reafirmar ou retomar o que fora discutido a fim de deixar tudo claro.

A escola deve estar atenta a esse estabelecimento de relações pois, conforme Quadros (2002/2003:13), a Língua de Sinais garante à pessoa Surda o direito à utilização de sua língua como forma de traduzir experiências visuais. Assim, a escola se torna o espaço onde, por meio da mediação de conflitos por diversos interlocutores que utilizam uma língua comum, as crianças podem construir conceitos científicos em sua primeira língua. Conforme Karnopp e Pereira (2003), a Língua de Sinais preenche, para as crianças Surdas, as mesmas funções que as línguas orais para as crianças ouvintes, e é por meio dela que os Surdos ampliam de forma significativa seu conhecimento do mundo.

Os próximos excertos trazem as discussões relacionadas ao conceito de identidade Surda, surgidas a partir do texto. Nem sempre houve a necessidade de colocar a parte do texto à qual os alunos e a professora-pesquisadora se referem pois,

muitas vezes, a discussão transcende o mesmo. Assim como nos excertos acima, os significados construídos foram retirados da realização lingüística.

Excerto 22

Texto	Realização lingüística	Significado
<p><i>Sexto depoimento:</i> “Isabele, 9, luta contra a cor de sua pele. Não gosta de ser negra. Já pediu para a mãe comprar uma ‘chapinha’ pra alisar o cabelo. Pior: procura algum produto para deixar a pele menos escura. ‘Já quis raspar a pele até ficar branquinha’.”</p>	<p><i>Todos falam ao mesmo tempo.</i></p> <p><i>Kátia:</i> “Parece a história do Michael Jackson.”</p> <p><i>Amanda:</i> “A menina não gostava de ser negra, de ter cabelos enrolados. Queria trocar sua pele, ser branca.”</p> <p><i>PP:</i> “Como podemos relacionar o que lemos sobre identidade com identidade Surda?”</p> <p><i>Amanda:</i> “Identidade Surda está ligada à Língua de Sinais, e identidade negra à cor da pele.”</p>	<p>Houve construção de significado quando os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparam a situação do texto com uma conhecida, trazida pela mídia; - Apontam que a falta de auto-estima pode levar à não-aceitação e ao desejo de ser algo diferente.

No excerto 22, observa-se que Kátia estabelece uma conexão entre o que lê e algo acompanhado na mídia, mostrando que conseguiu comparar a situação do texto com algo conhecido, estabelecendo uma relação entre conceitos cotidianos e científicos. Em seguida, a Amanda deixa claro que a baixa auto-estima pode levar à não-aceitação do que se é, trazendo sofrimento. Isso é importante de ser percebido no texto, pois é uma situação que pode ocorrer na vida de qualquer pessoa.

A professora-pesquisadora, exercendo seu papel de mediadora, procura estabelecer uma relação entre a identidade negra e a identidade Surda, trazendo o texto para aprofundar conceitos científicos por meio de uma intervenção planejada. A professora-mediadora, em consonância com as idéias de Fontana (1995), procura estabelecer relações importantes para o posicionamento dos próprios alunos como cidadãos conscientes de sua condição de Surdos.

A resposta de Amanda mostra que, para muitos Surdos, a identidade Surda está ligada diretamente à Língua de Sinais, uma questão que diferencia Surdos e ouvintes,

levando a pensar que a LIBRAS pode ser uma maneira de o Surdo se tornar um sujeito capaz de se representar com voz própria.

Essas colocações remetem às contribuições de Perlin (2001) sobre a importância de os Surdos se perceberem como diferentes, que necessitam de recursos visuais, em detrimento a uma visão medicalizada da surdez. Também é possível estabelecer uma conexão com os estudos de defectologia de Vygotsky (1934/1926). De acordo com o autor, a deficiência traz uma reorganização nas formas de perceber o mundo e, portanto, é necessário olhar para as potencialidades dos alunos (visuais, no caso dos Surdos). Além disso, o autor afirma que essa reorganização leva à criação de novas formas culturais. Como, neste trabalho, entende-se a língua como um instrumento cultural, conclui-se que a LIBRAS é fundamental para a constituição de uma cultura Surda.

Os excertos abaixo demonstram que as discussões giram, principalmente, em torno dos problemas trazidos por uma identidade construída como deteriorada.

Excerto 23

Realização linguística	Significado
<p><i>PP</i>: “Quem mais quer opinar?”</p> <p><i>Tatiana</i>: “Há Surdos que não gostam de ser Surdos e tentam a todo custo oralizar, pois consideram que ser Surdo é inferior a ser ouvinte.”</p> <p><i>Amanda</i>: “Há muitos negros que só pensam em ser brancos.”</p> <p><i>Ivo</i>: “Parece que ter identidade Surda ou negra é se aceitar como se é, pois não há inferioridade.”</p> <p><i>Tatiana</i>: “Há muitos professores que não consideram a identidade Surda e querem que os Surdos fiquem em classes de pessoas ouvintes, falem a qualquer custo, mesmo que não entendam nada.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Há Surdos que têm uma baixa auto-estima e buscam atingir uma identidade ouvinte; - Há negros que não aceitam sua cor; - Ter identidade é gostar de si mesmo, acreditar que não há superioridade, e sim diferenças; - Se o Surdo for privado de Língua de Sinais, pode não compreender os conteúdos escolares, e essa é uma forma de prejudicar a construção da identidade Surda.

No excerto 23, pode-se observar, mais uma vez, que a professora-pesquisadora valoriza a opinião dos alunos, buscando a criação de uma ZPD coletiva. Essa parece ser uma forma de construir conceitos por meio de redes de significados partilhados.

As respostas dos alunos deixam transparecer que a falta de identidade tanto Surda quanto negra é gerada pela não-aceitação de si mesmo, o que parece resultar numa baixa auto-estima. Como consequência, persegue-se um outro tipo de identidade impossível de alcançar.

Na fala de Tatiana, pode-se observar um desabafo, pois os Surdos, muitas vezes, são forçados a situações que dificultam a construção de uma identidade Surda positiva: são obrigados a se comportar como ouvintes, a oralizar sem compreensão e a frequentar ambientes escolares com difícil acesso ao conhecimento, já que não compartilham a mesma língua dos ouvintes.

Nesses excertos, os alunos posicionam-se a respeito da percepção das diferenças, do combate ao preconceito, das próprias possibilidades de constituição e participação numa sociedade ouvinte sem o estereótipo de inferioridade.

Entende-se que momentos desse tipo são fundamentais, pois contribuem para a construção da subjetividade de sujeitos, que devem ter a oportunidade de perceber a si mesmos com uma identidade em constante transformação, construída nos discursos e práticas sociais vigentes e, portanto, produzidas de acordo com o momento socio-histórico e cultural, conforme Silva *et al.* (2000).

No excerto a seguir, pode-se acompanhar a continuidade da discussão, que se concentra no conceito de identidade Surda.

Excerto 24

Realização lingüística	Significado
<i>Jairo</i> : “Se o Surdo não entende nada, ele não pode construir uma identidade Surda.”	- O Surdo privado de língua não tem meios para construir Identidade Surda positiva;
<i>PP</i> : “Por que é importante ter uma identidade Surda positiva?”	- Sentir-se isolado, sem compreender o que é falado à sua volta, sendo obrigado a se comunicar de um modo ininteligível, traz sentimentos desagradáveis;
<i>Félix</i> : “Não gosto de me sentir isolado, sem compreender nada, no meio de ouvintes que forçam a oralização.”	- Aceitação, luta pelos direitos e troca de experiências faz parte da construção da identidade Surda;
<i>Tatiana</i> : “Nestes casos, quando o Surdo fica isolado, é preciso ter muita paciência.”	- As pessoas são iguais.
<i>PP</i> : “Podemos concluir que ter identidade Surda é aceitar-se como é, lutar pelo direito à acessibilidade e trocar experiências com as pessoas?”	
<i>Ivo</i> : “É, porque todos são iguais, ninguém é superior a ninguém.”	

O excerto 24 demonstra que, na opinião dos alunos, a privação da Língua de Sinais e a obrigatoriedade da oralização pode ocasionar a falta de construção de uma identidade positiva por parte dos Surdos, trazendo sentimentos desagradáveis.

A professora-pesquisadora encaminha a discussão para que os alunos tenham claros os objetivos de ter uma identidade Surda positiva e busca estabelecer uma ZPD coletiva, tentando fechar o conceito, abordando os aspectos principais e questionando os alunos também em relação à troca de experiências. Em sua fala, ela deixa claro que os Surdos precisam conquistar seu espaço sem desprezar os ouvintes. A luta pela acessibilidade deve estar presente na discussão para que, por meio da participação de todos, seja construída uma sociedade mais justa e ética. Ivo complementa a fala da professora-pesquisadora, dizendo que não há superioridade entre as pessoas e, portanto, a questão da igualdade deve ser considerada e respeitada.

As dimensões ética e estética, discutidas por Leal (2004), estão presentes na discussão quando se observa a reflexão sobre valores veiculados na sociedade como um todo, numa visão de responsividade. Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido como um ser incompleto que, por meio da interação com o outro, constitui a si mesmo e ao outro num duplo movimento.

No excerto abaixo, dá-se continuidade à discussão iniciada no excerto 24, sobre a questão da inferioridade e como as pessoas podem aprender por diferentes meios.

Excerto 25

Realização lingüística	Significado
<i>Jairo</i> : “Os surdos têm a visão e aprendem por meio dela.”	- A visão é o canal pelo qual os Surdos chegam ao conhecimento.
<i>PP</i> : “Mas eu conheço surdos que se acham inferiores e ficam em casa isolados, não querem trabalhar nem estudar, se acham incapazes, ficam até depressivos.”	- O sentimento de inferioridade pode levar a conseqüências prejudiciais à vida das pessoas;
<i>Félix</i> : “Isto é bobagem, pois existem até pessoas que são surdo-cegas.”	- Ser surdo-cego é mais difícil do que ser Surdo;
<i>PP</i> : “E como eles se comunicam?”	- Surdo-cegos utilizam LIBRAS Tátil, assim como os Surdos utilizam a LIBRAS para comunicação.
<i>Daiana</i> : “LIBRAS Tátil.”	

No excerto 25, Jairo chama a atenção para o sentido que o Surdo tem (a visão), em detrimento do que não tem (a audição). Em seguida, a professora-pesquisadora problematiza a questão, dizendo que, ainda assim, há Surdos que não se vêem dessa maneira e podem enfrentar dificuldades em suas vidas. Dessa forma, chama a atenção para uma realidade e as conseqüências de perseguir uma identidade ouvinte, quando a pessoa se enxerga com inferioridade.

No entanto, Félix coloca a questão das pessoas surdo-cegas, dando a entender que, ainda que tenham mais de uma deficiência, sobrevivem no mundo e se constituem, na sua opinião, com mais dificuldades do que os Surdos.

A professora-pesquisadora questiona a resposta, parecendo querer verificar o conhecimento que os alunos têm sobre a comunicação do Surdo-cego. Daiana intervém de forma pertinente, dizendo que os surdo-cegos utilizam LIBRAS Tátil.

A criação de uma ZPD coletiva é importante não só para que os alunos se posicionem no mundo, repensando sua condição, mas também para que possam desenvolver opiniões com base na argumentação, contribuindo para melhora nas condições e para o fortalecimento da comunidade Surda de modo geral. Perceber a si

mesmo como alguém capaz, explorar suas potencialidades e capacidades é fundamental para que qualquer ser humano possa exercer sua cidadania de forma responsiva e ética.

No próximo excerto, a professora encaminha a discussão para outros tipos de deficiência e o que é necessário para que essas pessoas possam viver cada vez com mais autonomia.

Excerto 26

Realização lingüística	Significado
<p><i>PP:</i> “Uma pessoa cega precisa do que para ter acessibilidade?”</p> <p><i>Jairo:</i> “<i>Braille</i>, cão-guia, bengala etc.”</p> <p><i>Armando:</i> “Surdo-cegos precisam de LIBRAS Tátil!”</p> <p><i>Daiana:</i> “Cadeirantes precisam de transporte adaptado e ruas melhores para circular com as cadeiras de roda.”</p>	<p>- Os cegos, surdo-cegos e cadeirantes precisam de acessibilidade para participar da sociedade com autonomia.</p>

No excerto 26, a professora faz um questionamento que leva a pensar nas necessidades trazidas pela ausência de visão. Os alunos, por sua vez, falam sobre outras deficiências e do que é preciso para que seus portadores conquistem mais independência e participação social.

O direcionamento da discussão realizado pela professora-pesquisadora faz com que os alunos reflitam, não só sobre as suas necessidades, mas também as de outras pessoas. Isso é fundamental para que desenvolvam uma postura ética em suas lutas em prol da participação social não apenas para si, mas para as minorias de modo geral.

Em consonância com a visão de letramento crítico abordada por Fernandes (2003), a professora-pesquisadora parte de um texto verdadeiro para fomentar o estabelecimento das mais diversas relações mediadas pela LIBRAS.

Conforme registrado, quando a língua é tratada como um processo simbólico construído por meio dos processos de significação da atividade, que envolvem o uso da linguagem nos próprios processos discursivos, pode haver a ampliação dos horizontes dos alunos além da sua comunidade lingüística.

Neste trabalho, entende-se, desse modo, a linguagem é valorizada como ferramenta psicológica mediadora das relações entre os indivíduos e o mundo, que possibilita uma série de transformações que interferem no desenvolvimento das funções psicológicas.

No excerto abaixo, observa-se que a professora encaminha a discussão de volta para a questão da surdez.

Excerto 27

Realização lingüística	Significado
<i>PP</i> : “E os Surdos, onde precisa ter Língua de Sinais?”	- Há falta de acesso à Língua de Sinais;
<i>Félix</i> : “Em todos os lugares, para que os Surdos possam trocar experiências com os ouvintes e entre si.”	- Por meio da LIBRAS, há possibilidade de interação entre Surdos e ouvintes;
<i>PP</i> : “Por quê?”	- Os Surdos obtêm informações, formam-se intelectualmente e aprendem Português por meio da LIBRAS;
<i>Amanda</i> : “Para aprender as coisas.”	
<i>Denis</i> : “Adquirir informações e conceitos.”	
<i>Armando</i> : “Também para aprender Português.”	- Aprender Português permite ao Surdo ter informações e acesso a diversas áreas do conhecimento;
<i>PP</i> : “Para que aprender escrever Português?”	
<i>Denis</i> : “Para ter acesso às informações, ler e traduzir para a Língua de Sinais, e também aprender matemática, geografia, ciências etc.”	- A Língua de Sinais na escola é fundamental para o aprendizado dos Surdos.

No excerto 27, observam-se as intervenções da professora-pesquisadora, que encaminha a discussão para a questão da surdez, da necessidade da LIBRAS e da Língua Portuguesa na vida dos Surdos. Por meio de questionamentos, ela faz com que os alunos exercitem sua argumentação e fundamentem o que dizem. Essa intervenção é de extrema importância, pois faz com que os alunos reflitam que a LIBRAS e a Língua Portuguesa exercem um papel fundamental na aquisição de conceitos cotidianos e científicos, valorizando sua condição bilíngüe.

Pode-se perceber que Félix vê a LIBRAS como fundamental para aprendizagem, que ocorre por meio de troca de experiências entre Surdos e ouvintes mediada pela

LIBRAS, demonstrando que o aluno já compreendeu que, por meio da interação, as trocas são produtivas e promovem um crescimento de todos.

Posteriormente, a discussão dos alunos gira em torno da constituição intelectual dos sujeitos e de como a aprendizagem da Língua Portuguesa pode proporcionar mais autonomia ao Surdo. Denis deixa clara essa questão, dizendo que o aprendizado da Língua Portuguesa proporciona o acesso a outras áreas do conhecimento, sempre mediado pela LIBRAS como primeira língua.

No excerto abaixo, a discussão é encaminhada para a esfera social, onde os Surdos elegem a LIBRAS como imprescindível para sua real inclusão e participação como cidadãos.

Excerto 28

Realização lingüística	Significado
<i>PP</i> : “Vocês estudam numa escola para Surdos, e aqui utilizamos a LIBRAS. Onde mais falta Língua de Sinais?”	- Falta Língua de Sinais fora da escola para Surdos e, na sociedade de modo geral, não há intérpretes suficientes.
<i>Denis</i> : “Faltam intérpretes.”	
<i>PP</i> : “Onde?”	
<i>Jairo</i> : “No colegial.”	
<i>Kátia</i> : “Nos filmes.”	
<i>Jairo</i> : “Nos hospitais.”	
<i>Jairo</i> : “No mundo.”	

A professora, no excerto 28, direciona a discussão para o aspecto social, lembrando que a LIBRAS está presente na escola de Surdos, mas o mesmo não ocorre em outros lugares e, por meio do questionamento, busca saber quais lugares são estes.

Os alunos denunciam em suas falas a ausência de intérpretes profissionais em diversos lugares nos quais a Língua de Sinais é necessária para promover a participação dos Surdos. A última fala de Jairo, em especial, mostra que o aluno gostaria de ter acesso em sua primeira língua às diversas esferas sociais.

Essa discussão é de extrema importância, pois o primeiro passo para a luta por um direito é a consciência de sua necessidade. Os Surdos necessitam organizar-se e, tendo a consciência do que falta, poderão argumentar para melhorar sua vida e a das gerações seguintes, alcançando autonomia e atuando como protagonistas de sua própria história.

Pode-se perceber que a professora-pesquisadora atua em consonância com as idéias de pesquisadores como Freire (1996), Gentili (2002) e Rajagopalan (2003), entendendo a escola não como um meio de reproduzir a ordem social vigente, mas de fomento à luta em prol de transformações das situações de exclusão de modo geral.

No excerto abaixo, após explorar espaços onde falta de Língua de Sinais, a professora-pesquisadora encaminha a discussão para as providências que podem ser tomadas para auxiliar os Surdos na luta pelos seus direitos.

Excerto 29

Realização lingüística	Significado
<i>PP</i> : “E o que precisamos fazer?”	- Há ações que podem ser tomadas a fim de inverter a situação, e reivindicar é uma delas.;
<i>Ivo</i> : “Reivindicar.”	
<i>Armando</i> : “Também precisa de luzes para orientação e demais sinais.”	
<i>Jairo</i> : “É, precisa divulgar que existe o aparelho que acende a luz quando o bebê chora.”	
<i>Daiana</i> : “Esses aparelhos dão independência aos Surdos.”	
<i>Félix</i> : “Existe o TDD, que é um telefone para Surdos.”	

No excerto 29, a professora-pesquisadora questiona sobre as providências que podem ser tomadas em relação à situação denunciada pelos alunos. Por meio da criação de uma ZPD coletiva, os alunos conseguem refletir sobre os meios de tornar realidade sua participação social. A reflexão se torna importante para o exercício de sua cidadania, uma vez que, a partir dela, os alunos mencionam que é preciso reivindicar, divulgar tanto a causa Surda quanto os aparelhos tecnológicos que podem facilitar sua

inclusão social, mostrando que a inclusão depende de oportunidades de existir na diferença, em oposição à idéia de inferioridade.

3.5 Conclusão da análise

Os dados apresentados revelaram que, para responder à pergunta desta pesquisa, foi necessário compreender, primeiramente, quais os significados trazidos pela professora em relação à concepção leitura da Língua Portuguesa como segunda língua. Em seguida, foi preciso entender quais os significados construídos pelos alunos, tanto em relação à leitura do texto quanto a questões que partiram deste, mas extrapolaram seu âmbito.

Para tornar estes dados mais claros, apresenta-se abaixo um quadro-síntese dos significados da professora para tornar mais clara a reflexão sobre a resposta da questão que faz parte desta dissertação.

Síntese dos significados da professora
- A professora crê que o Surdo lerá o texto se olhar o que está escrito em Língua Portuguesa e conseguir traduzir para a Língua de Sinais.
- As palavras não podem ser lidas fora do contexto em que estão inseridas.
- É necessário usar todo os elementos da LIBRAS, inclusive a localização no espaço, nas práticas de tradução.
- Sem a troca de turnos, a tradução da Língua Portuguesa para LIBRAS não se consolida.
- Compartilhar o significado das expressões em Língua Portuguesa e em LIBRAS é importante para a compreensão.
- Relacionar expressões idiomáticas com o contexto é fundamental para o entendimento.
- Um único sinal de LIBRAS pode corresponder a várias palavras escritas em Língua Portuguesa.
- Trocar informações entre os colegas é importante para compreender o texto.
- Socializar informações com o grupo é fundamental para discussão.
- O texto é uma fonte de consulta e, portanto, pode e deve ser utilizado quando houver necessidade.
- Comparar a situação estudada com a de alguém que conhecemos facilita a compreensão e apropriação de conceitos.

Nos itens lexicais expressos pela professora, é possível observar a crença de que a LIBRAS é a língua pela qual os alunos se constituem e, portanto, se eles não conseguirem estabelecer uma relação entre a segunda e a primeira língua, não haverá a interiorização de conceitos ou compreensão do texto.

É importante ressaltar que a fala da professora deixa claro que entende a LIBRAS e a Língua Portuguesa como duas línguas estruturalmente diferentes. Ela é incisiva no que diz respeito à leitura pelo contexto, demonstrando que atribuir uma palavra isolada para um sinal da LIBRAS não permite a construção de significados discursivos na segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa. Sua *práxis* explora esse aspecto com os alunos, solicitando em vários momentos que estabeleçam significados plausíveis para o que está sendo lido.

Além disso, ao centrar a atividade na utilização da LIBRAS, a professora faz constantes intervenções, chamando a atenção dos alunos para a necessidade de usar seus vários elementos intrínsecos, como localização no espaço e troca de turnos, além de alertá-los sobre a existência de expressões idiomáticas e a possibilidade de realizar sinais independentemente da quantidade de palavras colocadas no texto.

Em sua prática, também é possível observar que a troca e socialização de informações são vistas como um meio para os Surdos consigam construir uma autonomia na leitura em Língua Portuguesa. Assim, a professora-pesquisadora exerce seu papel de mediadora, trazendo perguntas de esclarecimento, tanto a fim de saber se os alunos estão de fato compartilhando significados, quanto para que exponham mais suas idéias, exteriorizando um pensamento cada vez mais coerente e coeso, procurando criar uma zona proximal de desenvolvimento coletiva.

Ao mesmo tempo, ela oferece informações quando acha necessário, para que os alunos possam construir um repertório que fundamente melhor suas respostas, numa postura socio-interacionista de aprendizagem, segundo a qual o outro tem um papel fundamental para a construção do conhecimento. Desse modo, deixa claro para os alunos que o texto é uma fonte de consulta, e que os Surdos vão lê-lo à medida que compartilhem seu significado em LIBRAS.

Também se pode observar que a *práxis* da professora-pesquisadora valoriza os conceitos cotidianos como elementos que podem impulsionar a construção de conceitos

científicos, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa. É possível notar uma preocupação de partir do que os alunos sabem para, depois, aprofundar e construir novos conceitos. Nas práticas que extrapolam a leitura do texto, verifica-se que as perguntas realizadas fomentam um aprofundamento das discussões. Quando pergunta “para que”, “por que” ou “qual o objetivo”, a professora-pesquisadora procura fazer com que os alunos construam um discurso argumentativo baseado nos conceitos científicos discutidos. Essa prática mediadora contrapõe-se ao fornecimento de respostas prontas e decoradas e busca, por meio da reflexão, favorecer a construção da autonomia e da subjetividade dos alunos.

A professora direciona as discussões sobre o conceito de identidade, que giram em torno da aceitação, da luta pelos direitos e, principalmente, do direito de participação efetiva de todos. Essa visão parte do conceito de inclusão numa dimensão ética, onde todos contribuem para a construção de um mundo mais justo.

Também é possível observar que os alunos conseguiram construir diversos significados a partir do texto. Em alguns momentos, retrataram as mensagens veiculadas, já em outros demonstraram que ainda não tinham certeza se o que estavam sinalizando correspondia ao que estava escrito. Podemos observar o esforço da professora para que os alunos realizassem a tradução como ato de criação, conforme define Arroyo (2007), mas, ao mesmo tempo, compreendessem o que estava escrito. Os dados deixam claro que, quando os alunos se detiveram na correspondência de uma sinal em LIBRAS para cada palavra solta da Língua Portuguesa ou para seu significado dicionarizado, não houve construção de significado. No entanto, essa situação se altera quando utilizaram os elementos da LIBRAS como prática discursiva.

O que mais chama a atenção nos dados coletados, até mais do que os significados construídos pelo texto e a partir dele, foi a mudança em relação à concepção de leitura dos alunos expressa em algumas falas, principalmente quando a professora propõe para eles uma forma diferente de ler. No quadro-síntese abaixo, optou-se por destacar alguns desses significados.

Alguns dos significados construídos pelo texto

- Com a mediação da LIBRAS, é possível dar sentido as palavras da Língua Portuguesa.
- Ler as palavras dentro de um contexto a facilita atribuição de significado.
- Dar exemplos auxilia na compreensão da leitura.
- Perto de casa, na mídia, nos filmes etc., pode ocorrer o que é estudado na escola.
- O texto trouxe à tona fatos cotidianos, mas nunca pensado de modo crítico.
- Os Surdos, com a mediação da LIBRAS, podem obter informações, formar-se intelectualmente e aprender Português.
- Aprender português permite ao Surdo ter informações, além de dar acesso a diversas áreas do conhecimento.
- A Língua de Sinais na escola é fundamental para o aprendizado dos Surdos.

Pelos itens lexicais expostos, pode-se observar que os alunos chegam à conclusão de que a leitura pelo contexto favorece a compreensão da Língua Portuguesa, à medida que conseguem dar sentido ao que está escrito por meio de sua primeira língua, a LIBRAS.

Para isso, recorrem a exemplos e situações vivenciadas para complementar as explicações e realizar a tradução com mais propriedade. Percebe-se que os alunos já compreenderam que estabelecer relações favorece a construção novos conceitos, e que a leitura de uma segunda língua é facilitada pelo conhecimento do mundo e pela troca de experiências. Em vários momentos, é possível verificar que os alunos começam a se posicionar de forma crítica em relação à visão da diferença como inferioridade. É importante ressaltar que, apesar de muitas vezes os alunos dizerem sofrer preconceito, acreditam que devem lutar para mudar isso justamente por meio da união, da participação de todos, mostrando-se sensíveis não só à causa da surdez, mas à exclusão de forma geral.

Finalmente, um aspecto que merece destaque é o fato de os alunos já demonstrarem consciência de que a Língua Portuguesa é fundamental para sua real inclusão social e participação. Esse pensamento favorece a busca por um ensino bilíngüe, visto que a LIBRAS já é reconhecida como primeira língua, língua do coração e do pensamento, e a Língua Portuguesa é discutida como meio de participação na sociedade majoritária. Além disso, os alunos demonstram ter consciência de que se apropriarão da Língua Portuguesa à medida que tiverem mais conhecimentos de LIBRAS e puderem estabelecer trocas com pares mais competentes – Surdos ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, faço uma reflexão sobre os caminhos percorridos no processo de construção desta pesquisa. Em seguida, discuto as contribuições deste trabalho para a área dos Estudos da Surdez, da Linguística Aplicada e também para o Grupo de Pesquisa ILCAE. Finalmente, apresento as limitações deste trabalho, assim como as possibilidades de novas investigações que levariam ao aprofundamento de algumas questões.

Em primeiro lugar, cheguei ao mestrado buscando respostas amplas e definitivas e, no decorrer da pesquisa, fui delimitando melhor o problema a ser investigado e percebendo que não chegaria às tão esperadas respostas que resolveriam a questão do ensino de Surdos no Brasil. Esse foi um aprendizado difícil para mim, que sonhava em resolver as questões que me moviam. Fui ancorada na perspectiva socio-histórica e cultural que transformei/aprendi, transformei/ensinei aos alunos e cheguei a respostas situadas no contexto da escola em que atuo. Entretanto, é necessário marcar que tais conclusões são parte de uma realidade mais ampla e complexa, que me impulsionará a continuar meu trabalho de docente investigadora.

Aprendi também com este estudo ser necessário que os professores valorizem a interação entre os alunos, criando momentos propícios para a troca de experiências e a negociação de sentidos e significados entre eles próprios, em detrimento a respostas prontas e imediatas. O professor deve, assim, considerar importante o papel do outro na construção de conceitos e proporcionar trocas em sua aula.

Além disso, o professor deve exercer seu papel de mediador, procurando fomentar discussões sobre a atribuição de sentidos e significados e sobre a própria tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. É necessário ter sempre claro que as duas línguas são diferentes e pedir aos alunos que respeitem seus elementos intrínsecos para que possam chegar a um consenso sobre a mensagem do texto. Assumindo esse papel de mediador, o professor auxilia a construção da autonomia de leitura em português como segunda língua por parte de seus alunos.

Por uma limitação desta pesquisa, não pude discutir quais seriam minhas crenças sobre o ensino de crianças Surdas. Entretanto, uso este espaço para marcar minha posição. Procurei valorizar a Língua de Sinais como primeira língua, que exerce, para as

crianças Surdas, as mesmas funções que as línguas orais para as crianças ouvintes. Assim, no encontro com seus pares, acredito que os Surdos se percebem como Surdos e se desenvolvem por caminhos diferentes dos ouvintes, mas de forma análoga. Quando se exige dos alunos a atribuição de sentidos e significados por meio da aplicação de todos os elementos intrínsecos da Língua de Sinais, há uma valorização da necessidade de recursos completamente visuais, que possam proporcionar aos alunos uma leitura compreensiva e reflexiva, construída a partir do texto e de discussões fomentadas em relação à própria vida dos alunos e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Procurei, ainda, adotar uma visão reflexiva sobre o texto não desconsiderando, assim, o papel do sujeito na construção de sua própria autonomia. Desse modo, as questões de identidade discutidas a partir do texto ganharam extrema importância para o posicionamento dos alunos no mundo de forma crítica, fortalecendo a busca da cidadania numa perspectiva responsiva. Sentir-se capaz de ler, valorizar a leitura como forma de emancipação e participação social e, a partir dela, estabelecer relações em prol de mudanças de sua própria condição foi a preocupação central de minhas intervenções. Esperava que a prática do letramento crítico ganharia um amplo significado, muito além de um simples texto escolar, pois se tornaria parte da constituição da subjetividade dos sujeitos.

Considero que esta pesquisa atingiu seus objetivos quando os próprios alunos, no decorrer da aula, chegaram à conclusão de que ler a Língua Portuguesa inserida no seu contexto de produção e compreensão, por intermédio da LIBRAS, capacita-os a se apropriar do texto. Essa afirmação também ganha consistência quando os mesmos conseguiram construir idéias de forma crítica, comparando as situações do texto com a sua e construindo novos conceitos por meio de minhas intervenções. Isso aponta para o fato de que as concepções de aprendizagem, língua e identidade são fundamentais para uma prática pedagógica preocupada com a emancipação e a autonomia dos alunos.

A pesquisa traz contribuições para a Linguística Aplicada pois, a partir da discussão de uma aula de leitura que tinha como central a questão do letramento crítico – que considera fundamental a negociação de significados e, no caso deste trabalho, construída entre duas línguas –, pode-se ter uma melhor compreensão desse processo de ensino-aprendizagem. Considero que foi de fundamental importância a adoção do conceito de letramento nas práticas de leitura pelo auxílio que propicia na formação de

indivíduos com um olhar positivo acerca de sua condição, que buscam um lugar no mundo, visando à sua inclusão, à medida que se fortalecem identitariamente, tendo ferramentas lingüísticas, no caso, a leitura de português como segunda língua. Acredito assim, que este trabalho contribuiu para que, de alguma maneira, os alunos Surdos se sentissem como parte de uma sociedade marcada pela diversidade, na qual eles têm possibilidades de exercer plenamente sua cidadania.

A pesquisa revelou que a construção do pensamento mediado pela linguagem e seu uso social e a real implementação de práticas educacionais que considerem as diferenças decorrentes das modalidades de língua têm o intuito de instrumentalizar indivíduos Surdos. Tal instrumentalização permite que eles se tornem agentes transformadores de sua situação de exclusão lingüística, visto que, no Brasil, a grande maioria deles não tem acesso à Língua Portuguesa escrita. Dessa forma, esta pesquisa exerceu a função social de fomentar mudanças que, futuramente, podem ajudar a diminuir as diferenças – tão gritantes – entre teoria e prática. Nessa perspectiva, entende-se que o pesquisador tenha consciência de que seu posicionamento não é neutro nem estanque, mas marcado por representações sobre a sociedade e o outro.

Apesar das contribuições deste trabalho, acho que ainda há muitas questões a serem estudadas no que se refere à educação de Surdos. São necessários estudos e propostas concretas que tenham como foco a formação de professores para atuar nesse contexto e a criação de material didático específico para o ensino de Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, em uma abordagem de bilingüismo. Tais questões se delinearão nesta pesquisa de mestrado e reconheço que muito mais ainda deve ser feito.

Conforme dito nestas considerações finais, é preciso salientar que a pesquisa não tinha a pretensão de resolver todos os problemas que envolvem o bilingüismo para Surdos, visto que essa é uma tarefa bastante complexa, árdua, e que ainda exigirá muitas pesquisas. Pode-se constatar que essa área só começou a encontrar espaço nos campos de pesquisa brasileiros nas últimas três décadas, e isso é evidenciado pelas publicações, de modo geral bastante recentes. A pesquisa visou a contribuir para suscitar reflexões mais aprofundadas em relação às práticas vivenciadas que, bilíngües ou não, possam apontar caminhos para a reflexão de professores e alunos Surdos na busca pelo conhecimento. Desse modo, trouxe contribuições para a educação de Surdos, em relação

a modos de pensar a Língua de Sinais como primeira língua e como mediadora da leitura em Língua Portuguesa como segunda língua.

Ainda assim, esta pesquisa poderia ter olhado o processo, o caminhar das aulas, em vez de ter focado sua atenção apenas no produto de uma aula. Entende-se que o presente trabalho trouxe contribuições à medida que houve saltos qualitativos significativos, mas poderia ter sido ainda mais abrangente, se tivesse olhado o processo dos alunos desde o início do ano. A pergunta de pesquisa foi respondida, mas ainda restam muitas inquietações, que talvez possam ser respondidas em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCOVERDE, R.D. de L. *Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos*. Cad. CEDES vol. 26. n. 69. mai/ago 2006. Campinas: CEDES, 2006.
- ARROYO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BEHARES, L.E. “Língua e identificações: as crianças surdas entre o ‘sim’ e o ‘não’”. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CALIL, M.I. “De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito”. In: OZELLA, S. (org.) *Adolescências construídas: a visão da psicologia socio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W.D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da Língua Brasileira de Sinais*. vols. I e II. São Paulo: EDUSP, 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CORACINI, M.J.R.F. “Leitura, decodificação, processo discursivo”. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). *O jogo discursivo na aula de língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- DORZIAT, A. “Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica”. In: *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FABRICIO, B.F. (2006). *Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: Moita Lopes, L. P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola, pp. 45-65.
- FELIPE, T.A. e MONTEIRO, M.S. *LIBRAS em contexto*. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2005.
- FERNANDES, E. (org.) *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngüe para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2003.

- FERREIRA-BRITO, L. *Integração social & educação de Surdos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- _____. *Por uma gramática da Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.
- FIDALGO, S.S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2002.
- FINAU, R. “Possíveis encontros entre cultura, surdez, ensino e lingüística”. In: QUADROS, R.M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FONTANA, R.A.C. “A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula”. In: SMOLKA, A.L.B., e GÓES, M.C.R. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1980/1987.
- FRANCO, M. “Currículo & emancipação”. In: *Atualidades da educação bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M.T.A. “A perspectiva socio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento”. In: FREITAS, M.T., SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- GENTILI, P. e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, surdez e educação*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOLDFELD, M. *A criança Surda*. São Paulo: Plexus, 2002.
- GUSSO, A. “Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita”. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A. e GUARINELLO, A.C. (orgs.) *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003.
- KARNOPP, L. *A língua na educação de surdos*. vol. 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação/Departamento Pedagógico/Divisão de Educação Especial, 2005.

- LEAL, L.F.V. “Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar”. In: MELLO, M.C. de, e RIBEIRO, A. E. do A. (orgs.) *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- LOPES, L.P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- LUZ, R.D. “Violência psíquica e surdez: os caminhos de um (des)encontro”. In: *Informativo Técnico-Científico do INES*. nº 20. (dezembro/2003). Rio de Janeiro: INES, 2003.
- MATÊNCIO, M.L.M. *Leitura, produção de texto e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MOURA, M. C. de. *O Surdo*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152 p.
- NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, M.K. e REGO, T.C. “Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto”. In: ARANTES, V.A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- PEREIRA, M.C.C. (org.) *Leitura, escrita e surdez*. Publicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CENP/CAPE). São Paulo: FSC, 2005.
- _____. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- PEREIRA, M.C.C. e KARNOPP, L. *Leitura e surdez*. In: *Letras de hoje.*, v. 39. nº 39. Porto Alegre: PUCRS, 2003.
- PERLIN, G. “Identidades Surdas”. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- QUADROS, R.M. de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. “Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão/exclusão”. In: *Revista Ponto de Vista*. nº 4. Florianópolis: UFSC, 2002/2003.
- QUADROS, R.M. de, e KARNOPP, L.B. *Língua de Sinais Brasileira*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- ROSA, E.Z. “Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na travessia”. In: OZELLA, S. (org.) *Adolescências construídas: a visão da psicologia socio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SACRISTÁN, J.G. “Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais”. In: SACRISTÁN, J.G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALLES *et al.* *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SAWAIA, B. “Identidade: uma identidade separatista?” In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____ “O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão”. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S., e GESUELI, Z.M. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- SILVA, S. “Educação especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional”. In: SILVA, S., e VIZIM, M. (orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SILVA, T.T. da; HALL, S., e WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. “A localização política da educação bilíngüe para Surdos”. In: *Atualidades da educação bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____ “Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade”. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, R.M., e GÓES, M.C.R. “O ensino para Surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente no contexto da inclusão”. In: *Atualidades da educação bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- SVARTHOLM, K. “Aquisição de segunda língua por Surdos”. *In: Revista Espaço*. nº 9. junho/98. Rio de Janeiro: MEC/INES, 1998.
- TOVAR, L.A. “La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo”. *In: El bilingüismo de los sordos*. vol. 1. nº 4. Santa Fé de Bogotá: INSOR, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.
- _____ *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.
- _____ *Fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities. The collected works of L.S. Vygotsky, vol. 2*. Nova York: Plenum Press, 1926/1993.
- WILCOX, S., e WILCOX, P.P. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.
- Núcleo de Assessoria Pedagógica Universidade Federal do Paraná. *Uma breve introdução ao letramento crítico na educação de línguas estrangeiras*. Apresentado na Oficina de Letramento Crítico. Brasília: julho-2006. *In: www.criticalliteracy.org.uk/images/clportugues.htm*. Acesso em julho de 2008.

ANEXO 1 – TEXTO-REPORTAGEM



Ser negro é maravilhoso

Quando eu era pequena, sofria muito com o preconceito. Na infância, eu tinha vergonha de ser negra. Cresci totalmente sem identidade.

Nunca tive heróis negros. Todos os meus super-heróis eram loiros, de olhos azuis. Minhas bonecas também. Isso sem falar nos meus ídolos: Xuxa, Angélica e Eliana.

Imaginava que ser branco era lindo, e ser negro, uma coisa feia. Isso fazia com que eu ficasse sem vontade de ir à escola, onde era chamada de “pixaim”, “carvão”, “urubu”.

Só ia à escola para comer. Depois, pulava o muro e saía fora, porque não agüentava tanta pressão. Em casa, eu não tinha apoio, só apanhava.

Quando fui morar na rua, vivi um preconceito ainda maior. Apanhava só por ser negra. E, nas filas de adoção, todos preferiam as crianças brancas.

Mas virei a página, saí da rua. E fui buscar livros que reforçavam o quanto a minha cor é bonita.

Hoje, tenho um filho negro. Sempre o ensino a amar a si próprio, faço roupa africana para ele e leio livros sobre a África. Percebo que ele gosta muito de ser negro.

E uma coisa eu aprendi: ser branco é lindo, mas ser negro é maravilhoso.

Esmeralda Ortiz é jornalista, autora de *Esmeralda: por que não dancei* (ed. Senac/Ática) e *O diário da rua* (ed. Moderna)

Depoimento de crianças negras:

- 1) Jéssica, 7, era beliscada e cuspidada por um colega da perua. A menina dizia que ela não podia sentar ao seu lado porque iria “tingir seu corpo”, por ser negra.
- 2) “A primeira vez que ouvi essa palavra, preconceito, foi quando minha mãe ficou indignada porque contei que só usava o elevador de serviço. ‘Por quê?’ As pessoas diziam que negro não podia usar o elevador social”, conta. “Aí ela me ensinou a dizer que eu tenho os mesmos direitos.” Anderson, 9.

- 3) Às vezes, o preconceito começa no caminho da escola. Marco Aurélio, 11, conta o que alguns colegas faziam troça com o seu nome. “Diziam que meu nome era ‘Macaco Aurélio’”, afirma.
- 4) “Ontem, os meninos não deixaram eu jogar bola e me chamaram de ‘girafa do cabelo duro’. Bato neles, não gosto.” Lorrane, 12.
- 5) Gabriel, 10, fica triste por ser gozado também por crianças negras. “Não é legal quando a pessoa xinga, ainda mais quando é da mesma cor”, conta.
- 6) Isabele, 9, luta contra a cor de sua pele. Não gosta de ser negra. Já pediu para a mãe comprar uma “chapinha” pra alisar o cabelo. Pior: procura algum produto para deixar a pele menos escura. “Já quis raspar a pele até ficar branquinha”.

ANEXO 2 – INSTRUÇÕES DA PROFESSORA-PESQUISADORA:

- Conforme combinamos ontem, vocês sentarão em grupos, lerão o texto que receberam trocando da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. Neste momento, eu não vou dar nenhuma informação sobre o texto, vocês podem trocar informações com os colegas à vontade. Posteriormente, nós socializaremos as informações que foram levantadas. Vocês precisam ler as palavras dentro do contexto, pensando como a informação fica em Língua de Sinais.

ANEXO 3 – TRADUÇÃO DE SITUAÇÕES DE LEITURA QUE OCORRERAM DE FORMA CONCOMITANTE ENTRE DIFERENTES GRUPOS DE CRIANÇAS, SEM INTERVENÇÃO DA PROFESSORA

Ivo olhando o texto sozinho sinalizando somente vocábulos soltos:

PRECONCEITO. CRIANÇAS. VERGONHA. NEGRAS. CRESCER. QUALQUER. IDENTIDADE. NEGRO.

Pára de fazê-lo e observa o grupo.

Movimentação geral da sala na tentativa de ler.

Jairo observa o texto.

Armando pergunta ao grupo utilizando a digitação do alfabeto datilológico:

O que é V-O-N-T-A-D-E?

Jairo responde:

Acho que se refere à vontade de ser branco.

Jairo e Félix observam outro grupo.

Armando os chama.

Armando: O que disse antes? Onde está no texto?

Jairo aponta para o texto: Ser branco é bonito, e ser negro é feio, e por isso o negro tem vontade de ser branco.

Armando: Na escola ela se sente isolada.

Jairo utiliza discurso direto como se apropriasse da fala do personagem: Olhe, (aponta para os amigos) branco, branco, branco, branco.

Amanda: As pessoas negras não têm identidade, só as pessoas brancas. Nossa nunca pensei nisso! (expressão de surpresa) Acho que talvez possa ser verdade. A menina não tinha.

Amanda: Não existem super-heróis negros, somente brancos, loiros, com olhos azuis etc. As bonecas também. A Xuxa é branca, a Angélica e a Eliana também. Nossa, é mesmo, não tem negros. Todos estes são brancos. Que Sofrimento!

Tatiana e Tábata:

Tábata olha o texto e sinaliza vocábulos soltos:

CASA. ESCONDER. CASA. ÁGUA. NÃO. TER. CASA. CASA. APANHAR. ESCAPAR. FUGIR. LUGAR. NÃO. TER. PAI. BATER. FUGIR. RUA. POBRE.

Tatiana: Não estou entendendo nada.

Tábata **continua**: Olha: ONDE. RUA. VIVER. NÃO. GOSTAR. CHICOTE. APANHAR. NEGRO.

Tatiana **olha o texto e sinaliza vocábulos soltos**: PASSEAR. MENINA. SURDA. CASA. NÃO. CONCORDAR. PRECONCEITO. NÃO. GOSTAR. BAGUNÇA. MORAR. RUA. POBRE. PARECE. POBRE. AFASTAR. IDENTIDADE. NEGROS. IGUALDADE. RUA. POBRE.
Reporta-se ao grau de dificuldade do texto: Que difícil.

Armando, Félix e Jairo:

Jairo: Os negros têm cabelos enrolados (**utiliza classificadores para explicar**).

Félix: Os negros alisam os cabelos, mas posteriormente voltam a enrolar.

Armando: O que é U-R-U-B-U?

Félix: Onde está? (**procura no texto**).

Jairo: É corpo todo preto, acho.

(**descreve por meio de classificador, elemento intrínseco da Língua de Sinais, tocando seu próprio corpo cabeça e tronco e sinalizando negro**).

Volta ao texto e continua a tentar ler.

Jairo: COMER. FUGIR. NÃO. ACEITAR.

Jairo: Entendi! **Chama o grupo**: Por exemplo, ela estava na escola comia e fugia pulando o muro. Acho que todas as pessoas a provocavam.

Félix: Provocam muito riam dela.

Jairo **chama a professora e conta**: Na escola a menina só queria estudar, mas todos a provocavam. Ela fugia, pulava o muro. Parece que a provocavam muito.

Tatiana **chama a professora**.

Tatiana: O que é P-R-E-S-S-Ã-O?

Professora: Tente ler a frase toda, acompanhando todo o contexto.

Tatiana **olha o texto e diz**: Na escola ela comia e depois ia para casa, fugia, pulava o muro. Fugia porque as pessoas a provocavam e riam. Parece que ela não agüentava mais.

Tábata: É, precisa ler tudo pelo contexto descobrir o significado das palavras.

ANEXO 4 – TRADUÇÃO DE SITUAÇÕES DE LEITURA QUE OCORRERAM DE FORMA CONCOMITANTE ENTRE DIFERENTES GRUPOS DE CRIANÇAS, SEM INTERVENÇÃO DA PROFESSORA

Professora: Agora vamos ler o texto juntos?

Todos falam ao mesmo tempo, individualmente, observando o texto e tentando dar sentido a ele.

Tatiana pede para vir.

Parágrafo do texto: Quando eu era pequena, sofria muito com o preconceito. Na infância, eu tinha vergonha de ser negra. Cresci totalmente sem identidade.

Tatiana: A negra pensava: “não há outras pessoas como eu. A maioria das pessoas que vejo é branca, e eu negra”. As pessoas a provocavam, e ela sentia vergonha. Isso resultava numa falta de identidade.

Fábio vem para frente ler:

Fábio se posiciona frente ao texto utiliza sinais da LIBRAS a fim de compreender a mensagem.

Fábio vira-se para a classe: A menina cresceu sentindo muita vergonha sofrendo preconceito por ser negra. Olha para a professora discretamente pergunta: Falta algo?

Professora responde: Pode consultar o texto. Fábio usa expressão de lembrar e continua: A menina cresceu sem identidade.

Professora : Muito bom.

Parágrafo do texto: Nunca tive heróis negros. Todos os meus super-heróis eram loiros, de olhos azuis. Minhas bonecas também. Isso sem falar nos meus ídolos: Xuxa, Angélica e Eliana.

Professora dirige-se a classe: E depois, o que está escrito? O que acontece no texto? E convida: Sim, pode vir, Jairo.

Jairo: A menina olhava a televisão e via famosos como a Xuxa. Olhava para si mesmo e via-se muito diferente. Acho que ela pensava: eu nunca serei igual a ela (expressão de tristeza).

Professora pergunta: Por que ela disse que nunca seria assim? Assim como?

Jairo: Porque ela era negra, seu corpo todo era negro.

Professora: Ah, entendi. Obrigada, Jairo.

Professora dirige-se à classe: O Jairo explicou uma parte do que está escrito aqui. Alguém gostaria de fazer a tradução da parte como um todo? Aponta para parte do texto.

Amanda levanta a mão.

Professora: Venha, Amanda.

Amanda: Ela nunca via super-heróis negros, nunca. Todos eram loiros de olhos azuis, também as bonecas: a Xuxa, a Eliana, a Angélica (confirma: é este mesmo o sinal dela?), todas de cabelos lisos. As três eram como heroínas, e a menina negra pensava: “paciência”. Ela ficava triste.

Professora: E depois? Será que essa parte já foi toda contemplada? O que acham? E esta aqui? (mostra o próximo parágrafo).

Armando pede a palavra.

Professora: Olhem, vamos ver o que o Armando tem a dizer.

Armando: Eram todas brancas, e ela negra tinha o cabelo e a cor de pele diferente, por isso era provocada. Os brancos não são provocados, porque eles acham feio ser negro e ter o cabelo diferente. Ela ficava angustiada, triste, e ia embora.

Armando senta.

Parágrafo do texto: Imaginava que ser branco era lindo, e ser negro, uma coisa feia. “Isso fazia com que eu ficasse sem vontade de ir à escola, onde era chamada de “pixaim”, “carvão”, “urubu”.

Professora: Quem mais quer contribuir na tradução? Falta olhar o que está escrito em português e trocar para a LIBRAS. Vocês conhecem todas estas palavras?

Alunos respondem todos ao mesmo tempo.

Professora: Olhem bem esta parte.

Alunos: Ela era provocada.

Professora: Mas provocada como? Olhem esta palavra, o que significa pixaim?

Professora mostra a palavra “pixaim”.

Professora: O que significa esta palavra ?

Todos desconhecem.

Professora utiliza classificador para explicar.

Professora mostra palavra e digita: C-A-R-V-Ã-O. O que é?

Alunos tentam responder, mas não conhecem a palavra.

Professora: Vocês conhecem. Serve para fazer churrasco (usa classificador: pega um saco de carvão e coloca na churrasqueira).

Fábio: Sei o que é (usa classificador), é preto e serve para acender o churrasco.

Professora: E o que é U-R-U-B-U?

Alunos desconhecem.

Professora: usa classificador para explicar. Diziam: “você é igual” e zombavam dela.

Professora: Agora que já sabemos estas palavras, vamos retomar a tradução desta parte?

Daiana pede para vir. Olha o texto. Posteriormente vira-se para o grupo. Usa discurso direto, ou seja, se apropria das falas das personagens.

Moça negra olha para a branca com expressão de tristeza:

- Eu fico imaginando se poderia ser igual ela (muda de interlocutor).

A branca olha para a negra com expressão de superioridade:

- Eu sou tão bonita, muito mais do que você (muda de interlocutor).

Moça negra baixa o olhar com expressão de tristeza:

- Nossa você é superior a mim, eu sou feia e não tenho vontade de vir à escola (muda de interlocutor).

Branca olhar de cima para baixo:

- Seu cabelo é pixaim, todo enrolado. (usa classificador tocando o couro cabeludo e mostrando como é o cabelo). (muda de interlocutor)

Negra abaixa a cabeça:

- Que vergonha! (muda de interlocutor).

- Você parece carvão. (muda de interlocutor).

- Que vergonha! Que angústia! (muda de interlocutor).

- Conhece urubu? É igual a você.

Professora: Vejam a Daiana usou a troca de turnos, e isso é essencial na tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.

Parágrafo do texto: Só ia à escola para comer. Depois, pulava o muro e saía fora, porque não agüentava tanta pressão. Em casa, eu não tinha apoio, só apanhava.

Jairo: Provocam-me fujo, pulo o muro, vou para casa triste e apanho.

Jairo senta.

Professora: E os elementos da LIBRAS? Lembram-se? Trata-se de localizar as pessoas no espaço.

Professora: Vem, Denis.

Denis: (usa discurso direto apropriando-se das falas e ações das personagens).

Negra:

Faz a ação correspondente a sentado e comendo calada (muda de interlocutor).

- Amigos provocando (muda de interlocutor).

- Que vergonha, que angústia, vou fugir, pular o muro da escola e encontrar minha família.

- A negra chega em casa.

Faz a ação correspondente a apanhar, chorar e fugir.

Denis se senta.

Professora: E na outra parte, o que está escrito?

Jairo: Acho que a família a desprezou, abandonou e colocou-a pra fora, na rua.

Professora: Vocês concordam?

Amanda: Acho que ela foi embora.

Ivo: Acho que ela fugiu de casa.

Professora: Pode ser.

Jairo procura mais informações no texto: Concordo com eles.

Professora: Vamos olhar as palavras?

Jairo: Morar na rua, apanhava.

Professora: Apanhava de quem?

Jairo: Apanhava de todo mundo, dos ouvintes e da família.

Professora: Vocês disseram que ela fugiu de casa ou foi abandonada etc. e passou a viver na rua, mas continuava apanhando. Quem batia nela? Como pode ser a família se ela foi viver na rua?

Jairo: Acho que eram as pessoas brancas.

Parágrafo do texto: Quando fui morar nas ruas, vivi um preconceito ainda maior. Apanhava só por ser negra. E, nas filas de adoção, todos preferiam as crianças brancas.

Professora mostra a próxima frase e digita a palavra: A-D-O-Ç-Ã-O. O que é adoção? Faz o sinal correspondente em LIBRAS e pergunta o que ele significa.

Alunos dizem não conhecer.

Ivo retoma a leitura: Quando fugiu de casa porque apanhava, a menina negra correu, e a família bateu.

Professora: Olhem o texto: ela apanhava na rua. Ela apanhava de quem? O que vocês acham?

Ivo: Das pessoas da rua, pessoas ouvintes.

Professora: A família dela é coisa do passado, já acabou. A menina negra foi morar na rua. Lá ela encontrou preconceito contra negros.

Ivo: É aí ela foi para adoção, que significa uma casa onde escolhem, chamam para morar na casa.

Professora: Esta parte eu não entendi...

Ivo: É uma casa, ela é negra, e o branco escolheu, chamou. O branco gosta de escolher negro.

Professora: Escolher para que?

Ivo: Escolher, pois gostaria de adotar negro.

Daiana: Significa casa pobre?

Fábio: Por exemplo, as pessoas adotam pessoas com rostos parecidos, iguais.

Professora: Nem sempre.

Ninguém se arrisca.

Professora: Todos aqui têm família. Vivem com a mamãe, o papai ou outro familiar. Alguns moram só com o papai ou só a mamãe, mas todos aqui têm uma casa. Muitas vezes, nascem pessoas cuja família abandona ainda bebês ou crianças, e elas ficam sozinhas. Isso pode ocorrer por vários motivos ou, às vezes, há crianças como esta do texto, que apanham e fogem de casa. Ficam na rua sem os pais. Pode criança ficar sozinha na rua?

Daiana: Não, elas precisam ser levadas para uma casa.

Professora: Alguns órgãos governamentais ou municipais etc. levam para casas onde tem muitas crianças na mesma situação, sem família, sem pais. Estas casas chamam-se orfanatos. Lá as crianças recebem cuidados como banho, alimentação...

Daiana: Igual à Dalva!

Professora: Sim. Igual à Dalva.

Ivo: A Dalva adotou. Isso mesmo.

Professora: Às vezes, as pessoas têm muitos filhos, não dá para cuidar por vários motivos, inclusive financeiros como baixos salários. Trabalham, mas não dá. Levam seus filhos para orfanatos. Lá vivem várias crianças, e há funcionários que cuidam delas. Dão comida, banho etc. Outras pessoas não têm filhos, casam-se, tentam engravidar e não conseguem. Vão aos orfanatos e adotam uma dentre várias destas crianças. Parece que se torna próprio filho. Precisa perguntar para o juiz se pode ser feita esta adoção. Se ele aceitar, o processo pode ser feito. Precisa assinar os documentos, vários papéis, e a criança passa a ser um membro daquela família, como um filho. Podem colocar o nome dos novos pais no RG e nos demais documentos.

Kátia: Mas algumas crianças podem já vir com o nome dado pela família biológica, não é?

Professora: Sim, como o filho da Dalva. Ela conservou o nome do primeiro registro. Ele chama-se Alex.

Kátia: Ela queria um bebê.

Professora: É, a Dalva procurou muito um bebê porque se sentia muito só e não engravidou. Vivia sozinha, sonhava com uma criança. Procurou por muito tempo e finalmente em um orfanato achou ma criança que ela adorou. A criança não tinha pais, e Dalva o adotou. Entenderam o significado deste sinal? A Dalva colocou o nome dela como mãe do bebê e, depois, quando ele crescer mais um pouco, ela explicará a ele o que aconteceu, que não é sua mãe biológica, mas sim mãe do coração e que, por isso, o ama como filho de verdade.

Armando: Nossa, entendi!

Professora: Vocês conhecem casos parecidos?

Fábio: Conheço. Perto de casa aconteceu: uma pessoa adotou uma criança.

Kátia: Na televisão, passou um caso de criança abandonada. Ela foi dada para adoção.

Félix fala para a sala: Nós vimos o filme *Olga*, lembram-se? Ela foi presa por Hitler e estava grávida. Nasceu o bebê, ela amamentou, depois polícia pegou e deu a criança para adoção. Foi quando ela ficou com a vovó, e ela teve que assinar muitos documentos.

Amanda: Mas algumas vezes a criança também pode ser dada para adoção se os pais a espancaram, maltrataram ou se os pais morrerem, e não tiver ninguém para ficar com ela.

Professora: Isso mesmo. Onde paramos no texto? Ah sim, vamos então retomar esta parte usando a troca de turnos? **Mostra o texto.**

Amanda: Eu sei fazer esta tradução. A menina negra fugiu para a rua por causa de preconceito. As pessoas brancas batiam, e ela fugiu novamente e foi para o orfanato. Várias pessoas vinham e escolhiam somente crianças brancas e levavam embora. Ela ficava triste (**usa troca de turnos e discurso direto**).

Denis pede a palavra.

Professora chama Denis.

Denis: A menina ficava lá, pois diante do preconceito as pessoas escolhiam só as crianças brancas.

Parágrafo do texto: Mas virei a página, saí da rua. E fui buscar livros que reforçavam o quanto a minha cor é bonita.

Professora: Olhem, o que acham que significa a expressão: “virar a página”?

Professora destaca a expressão no papel pardo.

Fábio: “Virei a página” é igual virar folha do caderno.

Professora: Mas o que significa isto dentro do contexto do texto?

Professora retoma a leitura do parágrafo todo.

Professora: Esta expressão pode ser representada por um único sinal.

Fábio: Tem algo a ver com jornal?

Professora: Não.

Jairo: Sofrer...

Todos **falam ao mesmo tempo**.

Daiana: É esquecer, deixar pra trás (**utiliza um sinal que representa esta expressão idiomática**). Ela se esforçou muito para deixar as lembranças desta vida ruim no passado.

Professora: Muito bem, Daiana, acho que este sinal é bem adequado para a expressão.

Professora: Agora como podemos relacionar esta expressão com o que lemos no texto até agora?

Kátia: Ela escreveu no jornal a história da sua vida, seus traumas e como fez para superá-los e como virou a página (**representou utilizando classificador virando a página do caderno - no concreto**). Deixou esta parte ruim de sua vida para trás.

Fábio: Sim, ela jogou fora no lixo as coisas ruins.

Ivo: No jornal, ela escreve sobre estes problemas que teve na vida, sobre estes traumas, mas mostra que superou. Através da leitura, exercitou sua inteligência e virou a página. Hoje pode se ver muito bonita.

Professora **mostra o texto**.

Armando: Ela fez muitas leituras nos livros e entendeu que sua cor era bonita.

Professora: A qual cor o texto se refere?

Armando: A cor da camiseta.

Amanda: Não concordo.

Fábio: Ela está falando da cor da pele dela. Ela descobriu através das leituras que ser negro era bonito.

Professora **volta ao texto**.

Professora: Ela mudou sua postura, apesar do que sofreu na rua. Esqueceu as coisas ruins. Ela era negra e achou bom.

Parágrafo do texto: Hoje, tenho um filho negro. Sempre o ensino a amar a si próprio, faço roupa africana para ele e leio livros sobre a África. Percebo que ele gosta muito de ser negro.

E uma coisa eu aprendi: ser branco é lindo, mas ser negro é maravilhoso.

Kátia: A menina negra começou a ter orgulho de sua raça e se achar muito chique.

Jairo: Quando ela viu que era bonita, começou a gostar de si mesma, passou a ter identidade positiva.

Professora: E essa última parte o que diz? (reporta-se ao texto).

Daiana: Igual à África, à cultura africana.

Amanda: Ela teve um filho negro e sempre ensinou pra ele que o amava e que sua cor era muito bonita. E usava roupas da cultura africana e mostrava livros pra ele sobre negros.

Jairo aconselha a Kátia: vai lá e diga que ela e o filho usavam colares (classificador) e roupas africanas.

Ivo: Ela ensinava muitas coisas que havia aprendido, e seu filho aprendeu a ter identidade, a escrever ler e usar sua inteligência, aprendeu que era bonito.

Professora: Leiam novamente, falta só a última parte.

Félix: Na África, há muitas pessoas negras que têm uma cultura própria, gostam de capoeira e de alimentos próprios, vestimentas, e a mãe ensinava isso para o filho, o que ela não tinha aprendido quando era pequena.

Fábio: A Bahia traz muito da cultura africana.

Daiana: A mãe ensinava o filho sobre cultura africana, roupas africanas, faixas, tambores etc. Ele aprendeu a gostar.

Kátia: Feijão preto é de origem africana.

Tábata: Ele gostava de ser negro.

Jairo: Ele sabia que ser negro não era inferior a ser branco, todos eram pessoas.

Ivo: Não importa ser branco, loiro, ter olhos azuis ou ser negro. Tanto faz, todos são iguais. As pessoas são diferentes, têm o mesmo valor. Hitler fez isso também. Foi muito preconceituoso e tratou as pessoas diferentes como inferiores. Considerava superiores as pessoas de raça ariana, mas isso foi errado, todos somos iguais. Ele era mau.

Professora: Muito bom. Os próximos escritos tratam de depoimentos de crianças negras. Vocês se recordavam o que é depoimento? São como aqueles que vocês escreveram sobre mudanças importantes que ocorreram na adolescência de vocês.

Alunos falam ao mesmo tempo confirmando que se lembram.

Professora: Foi feita uma entrevista, e as crianças negras aceitaram dizer o que sentiram acerca do preconceito enfrentado em suas vidas. O jornalista resolveu publicar a opinião das crianças com o intuito de discutir sobre o preconceito. A identidade delas foi trocada a pedido delas. Os nomes são fictícios.

Jairo: Acho que é porque elas teriam vergonha de contar se os nomes fossem identificados.

Professora: Vocês devem ler em português e traduzir para LIBRAS.

Professora espera um tempo para os alunos lerem.

Alunos não conheciam algumas palavras.

Perguntam ao mesmo tempo: O que é B-E-L-I-S-C-A-R e C-U-S-P-I-R?

Professora o sinal correspondente.

Professora mostra o primeiro depoimento e pede para os alunos lerem.

Todos falam ao mesmo tempo, tentando atribuir distinguir as palavras e a mensagem.

Primeiro depoimento: Jéssica, 7, era beliscada e cuspidada por um colega da perua. O menino dizia que ela não podia sentar ao seu lado porque iria “tingir seu corpo”, por ser negra.

Kátia: Os amigos da perua diziam: é proibido você sentar aqui do meu lado, você é negra, saia. Ele a belisca e cospe nela, pois era preconceituoso (usa discurso direto e movimentação indicando troca de turno e classificadores para beliscar e cuspir).

Professora: E esta parte de pintar o corpo? O que significa? A Ana pintava o corpo dela?

Fábio: Ela mesma pintava o corpo.

Professora: Não é isso. Vamos retomar, o que menino dizia para ela?

Ivo: Dizia que não queria que ela ficasse perto como se ela fosse doente.

Professora: Como se ela fosse doente? E o pintar?

Jairo: Já sei! Pintar significa que, se ela ficasse perto dele, ele pegaria a cor dela, como se fosse doença.

Ivo: Por isso ele não queria ficar perto, achava que ser negro era uma coisa ruim e que ele não queria pegar. Ele tinha nojo da menina.

Segundo depoimento: “A primeira vez que ouvi essa palavra, preconceito, foi quando minha mãe ficou indignada porque contei que só usava o elevador de serviço.” Por que? “As pessoas diziam que negro não podia usar o elevador social”, conta. “Aí ela me ensinou a dizer que eu tenho os mesmos direitos.” Anderson, 9.

Ivo: O que significa a palavra E-L-E-V-A-D-O-R?

Professora faz o sinal correspondente.

Todos querem ler ao mesmo tempo.

Ivo: O menino contou pra mãe dele tinha dois.

Professora: Tinha dois o que? O que é elevador de serviço e elevador social?

Félix: Elevadores, um de serviço e o social, um fica lado do outro.

Professora: E qual a diferença entre eles?

Nenhuma resposta

Professora: O elevador de serviço serve para levar mercadorias, cargas e... (aluno interrompe).

Ivo: Também é para os funcionários usarem.

Professora: Agora releiam novamente (mostra o depoimento).

Todos falam ao mesmo tempo.

Tábata e Kátia conversam entre si.

Tábata: Pessoa tinha preconceito, a mãe, não. A mãe explicou que isso era errado, pois somos todos iguais e também o elevador.

Kátia: Temos que ler usando a troca de turnos.

Daiana: O garoto chegou em casa e contou para a mãe que sofreu preconceito no elevador. A mãe ficou nervosa. Disse que isso não era certo, todas as pessoas são iguais e têm direitos iguais.

Professora: É que vivendo a situação o garoto entendeu pela primeira vez o que era preconceito. A mamãe ficou nervosa e achou muito estranho porque o menino lhe explicou que só usava o elevador de serviço, pois lhe era proibido entrar no elevador social. A mamãe ficou espantada e perguntou por que ele disse isso.

Amanda: É que o menino só entendeu o que era preconceito quando viveu uma situação, e sua mãe explicou. Pessoas lhe disseram que, pelo fato de ser negro, não podia entrar no elevador social, pois era muito chique para ele.

Jairo: As pessoas proibiram-no de entrar o elevador chique, só podia entrar no comum.

Professora: E o que a mãe dele explicou?

Ivo: Quando o menino era pequeno, ele não sabia o que era preconceito. Depois, uma pessoa branca impediu-lhe de entrar no elevador social. Ele contou para a mãe. Ela ficou nervosa e disse que ele podia, sim, pois todas as pessoas são iguais. Acho que é isso.

Denis: O menino contou para a mãe que lhe proibiram de entrar no elevador social. Ela ficou brava com as pessoas que disseram isso para seu filho. Acho que estas pessoas devem ter suado frio (usa troca de turnos).

Terceiro depoimento: Às vezes, o preconceito começa no caminho da escola. Marco Aurélio, 11, conta que alguns colegas faziam troça com o seu nome. “Diziam que meu nome era ‘Macaco Aurélio’”, afirma.

Todos lêem ao mesmo tempo.

Jairo: O garoto branco fala: Você é macaco (faz o sinal de rir/provocar). O garoto negro diz: eu? O garoto branco responde: Sim, você (usa troca de turnos e discurso direto).

Amanda: O garoto branco fala: Você é macaco (faz o sinal de rir/provocar). O garoto negro diz: eu? (classificador de triste, vergonha). O garoto branco responde: Sim, você.

Quarto depoimento: “Ontem, os meninos não deixaram eu jogar bola e me chamaram de ‘girafa do cabelo duro’. Bato neles, não gosto.” Lorrane, 12.

Todos falam ao mesmo tempo e tentam reconhecer os vocábulos.

Félix: Os meninos não deixaram, não deixaram.

Professora: O que não deixaram?

Félix: Que ele jogasse futebol.

Professora: Calma, explique de novo, recomece. Os meninos estavam jogando futebol...

Félix: Os meninos estavam jogando futebol (troca de interlocutor). Seu girafa feio.

Professora: Você misturou os interlocutores. Tente novamente.

Félix: Os meninos estavam jogando futebol (troca de interlocutor). Seu girafa feio.

Professora: Faça primeiro os jogadores e mude de lugar quando se tratar da respostas do menino negro.

Félix: Ah! Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol. O menino negro fica triste. Os meninos dizem: Você parece uma girafa e batem nele (usa corretamente a troca de turnos).

Professora: E a parte do cabelo duro?

Félix repete sem usar troca de interlocutores.

Professora: Vamos fazer juntos.

Félix: Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol.

Professora: E o que ele sente?

Félix: Não pode jogar futebol, girafa (usa o mesmo turno dos jogadores).

Professora: Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol. Muda de lado e pergunta: E o garoto negro, como fica?

Félix: Provocam: Você parece uma girafa.

Professora: Falta fazer a voz do negro. A professora convida Félix a movimentar-se no espaço trocando de interlocutor.

Félix não responde.

Professora: O garoto fica muito feliz com a provocação.

Félix: Não. Ele fica triste. Ele bate. (não muda de interlocutor).
E o que os garotos fazem? (dá a dica para mudar de turno).

Professora: Será que é isso? Quem bate em quem? É o garoto negro que bate neles. Tente reformular.

Félix: Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol. Ele fica triste. Os jogadores provocam: Você parece uma girafa. O garoto negro bate neles (usa corretamente a troca de interlocutores).

Amanda: Certo, ótimo, Félix, parabéns!

Ivo pede para retomar: Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol. Ele fica triste. Os jogadores provocam: Você parece uma girafa. Os jogadores batem nele (usa corretamente a troca de interlocutores).

Alunos falam ao mesmo tempo dizendo que não é isso.

Professora: Está quase certo, só precisa rever o final.

Kátia pede para participar: Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol. Ele fica triste. Os jogadores provocam: Você parece uma girafa e tem cabelo duro. O menino negro bate neles (usa corretamente a troca de interlocutores).

Armando pede para ler: Os jogadores dizem: Você não pode jogar futebol. Ele fica triste. Os jogadores provocam: Você parece uma girafa e tem cabelo duro. O menino negro bate neles. Porque ele não gosta de sofrer preconceito (usa corretamente a troca de interlocutores).

Quinto depoimento: “Quando aparece o Saci, outros alunos falam pra mim: ‘Olha lá, você é o menino-saci.’”, conta Adriano, 10.

Professora mostra as palavras do papel pardo.

Professora em português sinalizado: “fala para mim”. Isto está correto em LIBRAS?

Alunos ao mesmo tempo dizem que não.

Professora: E como seria?

Fábio utiliza um sinal que corresponde a essa expressão.

Tentam ler todos ao mesmo tempo.

Professora: Por que chamam ele de saci, ele tinha uma perna só?

Alunos respondem que não, refere-se ao fato dele ser negro.

Professora: Existe saci de verdade?

Félix: Não, só nos livros de história.

Jairo: Também na TV.

Kátia: As crianças olham os livros de história. Quando aparece o saci, elas olham para o negro e provocam: Parece você. Ele fica triste (usa a troca de turnos).

Sexto depoimento: Gabriel, 10, fica triste por ser gozado também por crianças negras. "Não é legal quando a pessoa xinga, ainda mais quando é da mesma cor" conta.

Professora: O que é este 10 perto do nome do garoto?

Alunos respondem ao mesmo tempo: É a idade dele.

Professora mostra o texto.

Alunos não conhecem a palavra "gozado".

Kátia: Significa isolado?

Professora: Vamos ler todo o depoimento (mostra-o no papel pardo).

Professora: O que significa (mostra a expressão) "ainda mais quando é da mesma cor"? Como se traduz em LIBRAS?

Fábio: Tratam-se de duas pessoas negras.

Professora retoma o depoimento.

Professora: A palavra "gozado" não significa isolado. Vamos retomar os depoimentos. No primeiro, a menina era cuspidada e beliscada. E no segundo?

Amanda: O menino era provocado no elevador.

Professora : E no próximo?

Jairo: Eram sempre situações de provocação.

Amanda: Ele ficava triste e espantado, pois como poderia ser gozado por criança da mesma cor que a sua? Afinal eram iguais!

Professora: Quais são as raças existentes no mundo?

Após algumas controvérsias, os alunos respondem.

Denis: Negros, brancos, japoneses...

Professora: Qual é a cor dos japoneses?

Denis: Vermelhos.

Professora: Não.

Denis: Ah! Amarelos, vermelhos são os índios.

Professora: Alguma delas é superior? Os brancos são superiores?

Daiana: Não são diferentes.

Amanda: Os negros têm lábios maiores e por isso falam mais alto do que quem tem lábios pequenos.

Fábio: Os japoneses gostam de ficar em silêncio, não fazem fofocas.

Professora: O que é fofoca?

Ivo: Às vezes as pessoas ouvintes olham para os Surdos e fazem fofoca.

Professora: A maioria das pessoas ouvintes conhecem ou têm contato com Surdos?

Alunos respondem que não.

Professora: Não é comum pessoas ouvintes usarem LIBRAS. Os ouvintes comunicam-se de forma diferente. É preciso divulgar mais sobre surdez. As pessoas ouvintes olham para os Surdos e comentam porque ficam curiosas com a LIBRAS.

Professora: Fazer fofoca é outra coisa. Fazer fofoca é inventar mentiras ou espalhar algo particular de alguém para todas as pessoas. Vejamos uma situação: Temos na sala uma aluna terrível, bagunceira que não faz a lição. Tem reunião de pais. A professora conta para a mãe o que acontece. Ela está fazendo fofoca? O que acham?

Denis: Não, porque é seu trabalho, você precisa falar a verdade na reunião.

Fábio: Você é a professora.

Professora: Como poderia ser uma fofoca então?

Fábio: Se você mente, fala mal de alguém: olha ela é muito magra, chata etc. Parece provocação.

Kátia: Às vezes, há fofocas que podem até causar separação entre casais.

Ivo: Mas às vezes as pessoas ouvintes olham para os Surdos e fazem fofoca porque falam mal de nós, nos desprezam.

Professora: A maioria das pessoas ouvintes não conhece Surdos. Quando as pessoas vêem Surdos conversando em LIBRAS ficam admiradas e sem saber do que se trata. Às vezes comentam com outros ouvintes: Nossa, será que são mudos?

Fábio: Às vezes eu estou no ônibus e algum ouvinte fala comigo. Eu aviso que sou Surdo, mas me comunico através da escrita, enfim, tento conversar de outra forma, sem ser oralmente. Eu explico que uso Língua de Sinais para me comunicar, só isso.

Professora: Tem também muitas pessoas ouvintes que, por desconhecerem a Língua de Sinais e terem vontade de aprender, ficam olhando para vocês, tentando entender alguma coisa que estão sinalizando. Isso não significa que estão pensando mal de vocês ou que estão fazendo fofoca. Muitos se admiram com as expressões utilizadas na LIBRAS e com a maneira diferente de se expressar. É por isso que vocês precisam mesmo comunicar-se com as pessoas, fortalecerem-se enquanto comunidade Surda. Eu já deparei com situações desagradáveis, dentro do ônibus, por exemplo. Pessoas ficam curiosas, e o Surdo responde mal, com total falta de educação ou respeito. O que esta pessoa que foi ofendida pensará dos Surdos?

Ivo: Pensará que não tem educação, que é louco, que não sabe nada etc. É preciso aprender a trocar experiências entre todos.

Amanda: É desta forma as pessoas poderão entender e respeitar os Surdos.

Jairo: Eu ensino LIBRAS para meu irmão.

Sexto depoimento: Isabele, 9, luta contra a cor de sua pele. Não gosta de ser negra. Já pediu para a mãe comprar uma “chapinha” pra alisar o cabelo. Pior: procura algum produto para deixar a pele menos escura. “Já quis raspar a pele até ficar branquinha”.

Todos falam ao mesmo tempo.

Kátia: Parece a história do Michael Jackson.

Amanda: A menina não gostava de ser negra, de ter cabelos enrolados. Queria trocar sua pele, ser branca.

Professora: Como podemos relacionar o que lemos sobre identidade com identidade Surda?

Amanda: Identidade Surda está ligada à Língua de Sinais, e identidade negra, à cor da pele.

Professora: Quem mais quer opinar?

Tábata: Há Surdos que não gostam de ser Surdos, tentam a todo custo oralizar, pois consideram ser Surdo inferior a ser ouvinte.

Professora: Neste caso, esta pessoa tem identidade Surda?

Todos respondem ao mesmo tempo: Não.

Amanda: Há muitos negros que só pensam em ser brancos

Ivo: Parece que ter identidade Surda ou negra é se aceitar como se é, pois não há inferioridade.

Tábata: Há muitos professores que não consideram a identidade Surda e querem que os Surdos fiquem em classes de pessoas ouvintes, falem a qualquer custo, mesmo que não entendam nada.

Jairo: Se o Surdo não entende nada, ele não pode construir identidade Surda.

Professora: Por que é importante ter uma identidade positiva?

Félix: Não gosto de me sentir isolado, sem compreender nada, no meio de ouvintes que forçam a oralização.

Tábata: Nestes casos, quando o Surdo fica isolado, é preciso ter muita paciência.

Professora: Podemos concluir que ter identidade Surda é aceitar-se como se é, lutar pelos direitos à acessibilidade e trocar experiências com as pessoas.

Ivo: É, porque todos são iguais, ninguém é superior a ninguém.

Jairo: Os Surdos têm a visão e aprendem por meio dela.

Professora: Mas eu conheço Surdos que se acham inferiores e ficam em casa isolados, não querem trabalhar nem estudar, se acham incapazes, ficam até depressivos.

Félix: Isto é bobagem, pois existem até pessoas que são Surdas-cegas.

Professora: E como eles se comunicam?

Daiana: LIBRAS Tátil (usa classificador).

Professora: Uma pessoa cega precisa do que para ter acessibilidade?

Jairo: *Braille*, cão-guia, bengala etc.

Armando: Surdo-cegos precisam de LIBRAS Tátil.

Daiana: Cadeirantes precisam de transporte adaptado e ruas melhores para circularem com as cadeiras de roda.

Professora: Como é colocada a cadeira no ônibus?

Jairo explica através de classificador.

Professora: Tem muitos ônibus?

Todos respondem ao mesmo tempo: Poucos.

Fábio: Agora que eu vi ônibus para cadeirantes na cidade onde eu moro, Osasco. É novo.

Professora: E os Surdos, onde falta Língua de Sinais?

Félix: Em todos os lugares, para que os Surdos possam trocar experiências com os ouvintes e entre si.

Professora: Por que?

Amanda: Para aprender as coisas.

Denis: Adquirir informações e conceitos.

Armando: Também para aprender Português.

Professora: Para que aprender a escrever Português?

Denis: Para ter acesso às informações, ler e traduzir para a Língua de Sinais e também aprender matemática, geografia, ciências etc.

Kátia: Precisa ter Língua de Sinais na escola.

Professora: Vocês estudam numa escola para Surdos, aqui utilizamos a LIBRAS. Onde mais falta Língua de Sinais?

Denis: Faltam intérpretes.

Professora: Onde?

Jairo: No colegial.

Kátia: Nos filmes.

Jairo: Nos hospitais.

Jairo: No mundo

Professora: E o que precisamos fazer?

Ivo: Reivindicar.

Tábata: Falta também no teatro.

Amanda: Também precisa de luzes para orientação, como nas campanhas sonoras e demais sinais.

Jairo: É, precisa divulgar que existe o aparelho que acende a luz quando o bebê chora.

Denis: Estes aparelhos dão independência aos Surdos.

Félix: Existe o TDD, que é um telefone para Surdos.

Professora: Muito bom. De onde foi tirada a notícia que lemos?

Ivo: Do jornal chamado *Folha de São Paulo* do dia 18.11.06.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)