



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

LETRAMENTOS E SURDEZ: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos
surdos

UBERLÂNDIA – MG

2015

JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

LETRAMENTOS E SURDEZ: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos
surdos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, tendo como área de pesquisa os estudos em Linguística Aplicada e como linha de pesquisa os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello.

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

A447L Almeida, Judith Mara de Souza, 1969-
2015 Letramentos e surdez : histórias de uma professora ouvinte no
mundo dos surdos / Judith Mara de Souza Almeida. - 2015.
235 f. : il.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
Teses. 3. Surdos - Educação - Teses. 4. Crianças surdas - Teses. I.
Mello, Dilma Maria de. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

LETRAMENTOS E SURDEZ: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos
surdos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, tendo como área de pesquisa os estudos em Linguística Aplicada e como linha de pesquisa os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello.

Tese defendida em...../...../ 2015

Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello ILEEL/UFU

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice ILEEL/UFU

Prof. Dr. Waldenor Moraes Filho ILEEL/UFU

Prof. Dr. Danie Marcelo de Jesus UFMT

Prof^a. Dr^a. Ana Célia Clementino Moura UFC

Às pessoas surdas que fizeram parte da minha história.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1921, 199,p. 42).

AGRADECIMENTOS

Alguns chamam de Força Superior, outros de Energia Suprema. O nome não importa, a essência é a mesma. Só sei que, sem a sua ajuda, nada teria sido possível (FELIX, 2008, p. 4).

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de crescimento como ser humano em constante aprendizagem.

À minha mãezinha, que durante todo o tempo me envolveu de cuidados, carinho, apoio e atenção e, principalmente com sua fé e força.

Ao meu paizinho, que me ensinou o valor do estudo, da pesquisa e do conhecimento construído.

Aos meus filhos, Mariane e William, por me ensinarem a amar incondicionalmente e também por acreditarem em mim.

Às minhas irmãs Beatriz, Maria e Madalena, por estarem sempre presentes e por se disponibilizarem sempre a me ouvir quando eu necessitava de falar da pesquisa.

Ao Marquinhos, que, por muitas vezes, deixou seus compromissos de lado e me acompanhou pela estrada, para que eu não a percorresse sozinha.

Ao Alfredo, por compreender os momentos de nervosismo e estresse. Mas, principalmente, pelo incentivo, pelo apoio emocional e financeiro e também pelos compromissos sociais que deixou de cumprir para estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

À Daiana, pelas leituras, pelas sugestões e pelo apoio.

À Mirlei, pelas muitas vezes em que esteve comigo, acompanhando meu trabalho e cuidando da minha família.

Aos companheiros do GPNEP, pelos apontamentos e pelas sugestões que muito colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento pessoal. Agradecimento especial às amigas Viviane, Gyselly e Marília.

Aos professores do PPGEL, que me proporcionaram momentos significativos de construção de conhecimentos durante as disciplinas que cursei.

Um agradecimento especial aos professores William Mineo Tagata, Maria Inês Vasconcelos Felicce, Danie de Jesus e Alice de Freitas, pelas contribuições durante exames de qualificação de tese.

Ao professor Shaun Murphy por me ajudar a encontrar uma luz no fim do túnel.

Às amigas Rosa e Maria José, pela força e pelo carinho que sempre me dedicaram.

Aos alunos surdos que fizeram parte da minha história e muito me ensinaram.

Às amigas Ivone Massa e Viviam Kikiuch, pela confiança no meu trabalho e também pela forma pela qual sempre me acolheram na escola.

À Eleni, pelos momentos de interpretação durante conversas com as participantes sobre a pesquisa.

Aos amigos Samuel, Fabiana, Dirlene, Daniela e Bianca e Lucimar, pelos momentos em que estiveram comigo como intérpretes de Libras quando iniciei meu trabalho como professora de surdos no contexto pesquisado.

Às participantes de pesquisa, que tornaram possível a elaboração desta tese.

Às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação pelo afastamento necessário para o meu aprimoramento profissional.

Às amigas Ana Cristina Fiuza, Sandra Eleutério, Kátia Capucci, Miriam Parreira, Carla Murad e Nilza Oliveira, pelas inúmeras vezes em que fomos juntas para a Universidade.

À Ana Fernandes por dedicar uma parte preciosa do seu tempo a me ouvir, ler meu trabalho e realizar sugestões que me foram muito importantes.

À professora e orientadora Dilma Maria de Mello, pelas orientações sem as quais eu não conseguiria caminhar.

À Fapemig, pelo valioso apoio em meu último ano de doutoramento.

Enfim, a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que esta tese e o sonho do Doutorado se tornasse realidade em minha vida.

RESUMO

Meu objetivo geral para esta tese foi narrar, descrever e analisar minha experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos. Meus objetivos específicos: compreender como se deu a experiência vivida e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem; analisar as práticas de letramentos presentes na experiência vivida. Relacionadas a esses objetivos, duas questões nortearam o presente estudo: que currículo é esse construído nessa experiência? Quais letramentos estão presentes na experiência vivida? Tendo como objeto de pesquisa a experiência, realizei uma pesquisa narrativa com base em Connelly; Clandinin (1988, 1998, 1999, 2006), Clandinin; Connelly (1995, 2000, 2004, 2007, 2011) e Mello (2005, 2012) no contexto da aula de Língua Portuguesa em uma escola especial para surdos localizada no Triângulo Mineiro. Participaram deste estudo três alunas surdas e eu, professora pesquisadora. Nossa interação ocorreu muitas vezes por intermédio de um profissional intérprete. Os textos de campo para este estudo foram: notas de campo, gravações de aulas em vídeo, diários de aulas gravadas em vídeos e transcritas por mim, um diário elaborado em vídeo pelas participantes e, posteriormente, transcrito por mim, sequências didáticas propostas para as aulas de Língua Portuguesa e atividades que desenvolvi em sala de aula com os alunos. Os estudos teóricos que embasaram este estudo são, principalmente: Hutchinson (2010), Carmozine; Noronha (2012) e Luz (2013) como base para a concepção socioantropológica de surdez; Mantoan e Prietto (2005), Pimentel (2012), Crochík (2012), Martins (2012), Denari (2008), Mendes e Toyoda (2008) na abordagem de inclusão a partir de posturas frente às diversidades. Fox (2007) e Fernandes (2003) que me permitiram tecer considerações sobre a Libras. Para discutir alfabetização, minhas principais referências foram as pesquisas de Mortatti (2006), Ferreiro (1991) e Freire (2001). Já na discussão sobre leitura, tomei como base as pesquisas de Kleiman (1989, 1999, 2004, 2007) e Rojo (2004). Os estudos sobre letramento foram, principalmente, fundamentados nas pesquisas de autores como Street (1995, 2012, 2014) e Cope e Kalantzis (2012). Na abordagem do currículo, serviram-me de referência os conceitos de Schwab (1978), Connelly e Clandinin (1988) e Mello (2004, 2012). Já Lugones (1978) possibilitou-me discutir o currículo sob a perspectiva da arrogância. O estudo de Machado (2005) foi minha base para o conceito de gêneros a partir da perspectiva de Bronckart. No esclarecimento sobre Sequências didáticas, meu embasamento teórico foi o estudo de Dolz e Schneuwly (2004) entre outros. A análise deste estudo a partir da composição de sentidos, de

acordo com Ely, Vinz, Downing, Anzul(2001), possibilitou-me observar muitas tensões na vivência entre professor ouvinte e alunos surdos.

Palavras-chave: Surdez. Narrativa. Currículo. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The main objective for this thesis has been to narrate, describe and analyze my experience as a hearing-teacher teaching Portuguese to deaf students. My specific objectives are: to comprehend how this living experience has happened and its implications to the teaching-learning process, and, furthermore analyze the literacy practices in the experience. Related to these objectives, two questions led to the current study: what curriculum is built in this experience? Which types of literacy are present in the living experience? Studying the experience as my research object, this narrative inquiry is based on Connelly; Clandinin (1988, 1998, 1999, 2006), Clandinin; Connelly (1995, 2000, 2004, 2007, 2011) and Mello (2005, 2012) in the context of a Portuguese class in a special needs school for deaf students located in Triângulo Mineiro, in the Brazilian state of Minas Gerais. Three deaf female students and I, as a teacher-researcher, were the participants of this study. Our interaction occurred mostly mediated by a professional interpreter. The field texts were composed from field notes, recorded video classes, diaries of recorded video classes which were transcribed by me, a video diary made by the participants and transcribed by me, teaching sequences purposed to our Portuguese classes and activities developed with students in the classroom. Theoretical studies which were the foundation for this thesis are mainly: Hutchinson (2010), Carmozine; Noronha (2012) and Luz (2013) based on a social-anthropological conception of deafness; Mantoan and Prietto (2005), Pimentel (2012), Crochík (2012), Martins (2012), Denari (2008), Mendes and Toyoda (2008) in the approach about inclusion through diversities front. Fox (2007) and Fernandes (2003) regarding to Libras (Brazilian Sign Language). In order to discuss literacy, the main references are the researchers Mortatti (2006), Ferreira (1991) and Freire (2001). Discussing about reading, the study is based on researchers as Kleiman (1989, 1999, 2004, 2007) and Rojo (2004). The studies about literacies are mainly based on researchers as Street (1995, 2012, 2014) and Cope e Kalantzis (2012). The approach about curriculum, our reference is the concepts presented by Schwab (1978), Connelly; Clandinin (1988) and Mello (2004, 2012). Moreover, Lugones (1978) based the discussion about curriculum from the perspective of arrogance. The study by Machado (2005) supports the conception of genres. The clarification about teaching sequences comes along theoretical references such as the studies by Dolz and Schneuwly (2004) and Cristóvão (2008). The analysis through meaning composition (Ely, Vinz, Downing, Anzul, 2001), enabled me to observe many tensions in the living experience between the hearing-teacher and deaf students.

Keywords: Deafness. Narrative. Curriculum. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Livro didático	49
Figura 2 Caderno de notas de campo.....	56
Figura 3 Imagem do vídeo da participante Clarice.....	57
Figura 4 Audiograma de sons familiares	64
Figura 5 Configuração de mãos.....	73
Figura 6 Ponto de articulação	73
Figura 7 Movimento	74
Figura 8 Incorporação da negação.....	74
Figura 9 Negação com movimento de cabeça	75
Figura 10 Negação acrescida do sinal NÃO com o indicador.....	75
Figura 11 Cartilha Caminho Suave.	88
Figura 12 Sistema Braille, alfabeto e números cardinais.	93
Figura 13 Esquema de Sequência Didática	131
Figura 14 Dicionário de Libras.....	141
Figura 15 Datilologia do meu nome	143
Figura 16 Recorte do plano anual.....	145
Figura 17 Gêneros textuais sugeridos.....	145
Figura 18 história de vida	147
Figura 19 Dicionário impresso de Libras	150
Figura 20 Página do dicionário de Libras.....	150
Figura 21 Busca por perfil	152
Figura 22 Busca por perfil Facebook no Google.....	153
Figura 23 Perfil Facebook.	153
Figura 24 Conto ilustrado.....	163
Figura 25 Conto ilustrado	166
Figura 26 Gírias em Libras.....	167
Figura 27 Alunos e campanha Legenda Nacional	170
Figura 28 Legenda em mapas.....	170
Figura 29 Legenda em fotos	170
Figura 30 Legenda em fotos	170
Figura 31 Imagem para produção de legenda[1]	171

Figura 32 Imagem para produção de legenda[1]	171
Figura 33 Tirinha de Níquel Náusea.....	173
Figura 34 Tirinha de Mafalda.....	174
Figura 35 Panfleto	175
Figura 36 Video legendado.....	178
Figura 37 Texto para leitura – aula do dia 14/11/12.....	192
Figura 38 Símbolo universal da surdez	202
Figura 39 Comunicação em Libras.....	203
Figura 40 Alfabeto manual ou datilologia em Libras.....	204

LISTA DE FOTOS

Foto 1 Contexto de pesquisa.....	42
Foto 2 Contexto da aula de Língua Portuguesa.....	46
Foto 3 Laboratório de Informática.....	48
Foto 4 Participantes da pesquisa.....	50
Foto 5 Participante da pesquisa: Mara.....	52
Foto 6 Participante da pesquisa: Clarice.	53
Foto 7 Participante da pesquisa: Maria José.....	54
Foto 8 Aula no laboratório	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Imagens de acessibilidade	45
Quadro 2 Qualidade do som e tolerância.....	63
Quadro 3 Classificação de perdas auditivas quanto ao grau	63
Quadro 4 Domínio de validade, natureza e funcionamento da Libras, da Língua Portuguesa Oral e do alfabeto digital.....	75
Quadro 5 SD: gênero história de vida	146
Quadro 6 SD do gênero perfil	151
Quadro 7 Fotos da cidade de Uberaba.....	157
Quadro 8 SD para trabalho com o gênero conto ilustrado	162
Quadro 9 Sequência didática para o gênero reportagem	177

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento da Educação Especial
ASL	<i>American Sign Language</i>
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CPF	Cadastro de Pessoa Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROBEM	Programas Sociais de Apoio e Atendimento à Criança e ao Adolescente
RG	Registro Geral de Identidade – Carteira de Identidade
SD	Sequência Didática
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtornos de atenção e hiperatividade TDAH
UAI	Unidade de Atendimento Integrado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO DA PROPOSTA DE ESTUDO	29
I PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	37
1.1 A pesquisa narrativa	37
1.2 Contexto de pesquisa: o lugar onde o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes se encontram	41
1.3 Contexto da nossa aula de Língua Portuguesa	46
1.4 Participantes da pesquisa	50
1.4.1 Descrição da participante Mara sob a minha perspectiva.....	51
1.4.2 Descrição da participante Mara sob a perspectiva dela.....	52
1.4.3 Descrição da participante Clarice sob a minha perspectiva	52
1.4.4 Descrição da participante Clarice sob a perspectiva dela.....	53
1.4.5 Descrição da participante Maria José sob a minha perspectiva.....	53
1.4.6 Descrição da participante Maria José sob a perspectiva dela.....	54
1.5 Procedimentos para composição dos textos de campo	55
1.6 Composição dos textos de pesquisa a partir dos textos de campo	57
II LENTES TEÓRICAS PELAS QUAIS OBSERVEI A EXPERIÊNCIA.....	61
2.1 Conversando sobre a surdez: da concepção biológica e socioantropológica ao reconhecimento político da surdez como diferença	62
2.2 Língua Brasileira de Sinais – Libras: estudos, conceito e características	67
2.3 Inclusão: dos marcos legais aos desdobramentos teórico-práticos.....	76
2.4 Pelos caminhos de aprendizagem da leitura: da alfabetização aos letramentos	85
2.5 Letramento ou Letramentos? Qual a diferença?.....	101
2.6 Concepções de currículo.....	123
2.6.1 Perspectiva arrogante de currículo	127
2.7 Sequências didáticas	130
2.8 Gêneros textuais	133

III HISTÓRIAS VIVIDAS E SENTIDOS COMPOSTOS.....	139
3.1 Entrando no mundo da surdez	139
3.1.1 Meu aprendizado da Libras em cursos	139
3.1.2 Meu aprendizado da Libras com os alunos surdos	143
3.2 Ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos	145
3.2.1 Gênero: Narrativa sinalizada (história de vida)	146
3.2.2 Gênero Perfil	151
3.2.3 O trabalho com os documentos pessoais	155
3.2.4 Gênero Fotografia.....	157
3.2.6 Gêneros legenda e sinopse.....	168
3.2.7 Gênero Sinopse.....	172
3.2.8 Gênero tirinha	173
3.2.9 Gênero Panfleto	174
3.2.10 Gênero reportagem	176
3.2.11 Gênero Notícia.....	185
3.3 Críticas dos alunos em relação a minha proposta de trabalho	196
3.4 Compondo sentidos da experiência	199
3.4.1 A convivência entre surdos e ouvintes: nossos momentos de arrogância	200
3.4.2 Vivendo diferentes experiências de letramentos	202
3.4.3 Empoderamento.....	205
3.4.4 O que os surdos têm a dizer aos ouvintes	205
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA.....	211
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS	233
ANEXO I – Alfabeto datilológico.....	233
Anexo 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	234

INTRODUÇÃO DA PROPOSTA DE ESTUDO

Durante o Mestrado, em Almeida (2008), pesquisei a leitura no contexto educacional da pessoa com cegueira e baixa visão, contexto no qual atuo desde que iniciei a carreira do magistério no Triângulo Mineiro. Depois de concluir minha dissertação, recebi a sugestão de continuar o estudo no Doutorado. Parecia interessante pesquisar sequências didáticas em aula de leitura para pessoas com deficiência visual. Dediquei-me então, ao estudo teórico sobre sequências didáticas e, ao mesmo tempo, à escrita do projeto de pesquisa para pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, na linha de pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, alguns fatos fizeram-me mudar o foco da pesquisa.

O primeiro deles aconteceu em uma das escolas em que atuo como professora, no Núcleo de Baixa Visão. Esse núcleo consiste em um local em que as pessoas com baixa visão, aquelas que mesmo após correção com lentes ou óculos, tratamento médico ou cirurgia, continuam apresentando dificuldades em desempenhar atividades que exigem a percepção visual, contam com o apoio de profissionais especializados em Avaliação Funcional da Visão e Estimulação Visual. Esses atendimentos possibilitam a observação de como essas pessoas enxergam e o que pode ser oferecido a elas em termos de exercícios visuais, adaptações de materiais e no ambiente, além de recursos (ópticos, não ópticos e tecnológicos)¹ para que elas possam resgatar seu potencial visual e utilizar a visão com o máximo de conforto possível.

Foi nesse local que ocorreu um fato que despertou minha atenção para a surdez. Uma criança de três anos, surda, com laudo oftalmológico que informava um quadro de perda visual progressiva, o que significava que ela poderia atingir a cegueira. Como professora, pensei que aquela menina pudesse aproveitar a visão residual para aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras)² antes que ela ficasse cega, mas a família não permitiu. A mãe da criança afirmou que ela não aprenderia Libras de jeito nenhum, que falaria como todo mundo devido às sessões de fonoaudiologia das quais participava.

As palavras daquela mãe fizeram-me refletir sobre as nossas concepções de linguagem como ouvintes e também sobre o fato de tentarmos impor essas concepções às pessoas surdas.

¹Recursos que ajudam a melhorar o desempenho visual de alunos com baixa visão.

²Reconhecida como a língua natural da comunidade surda e oficial do País a partir da Lei nº 10.436/02 – regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

Por que impor a uma criança surda a oralidade, e nossa cultura ouvinte, e negar-lhe o direito à interação por intermédio da Língua Brasileira de Sinais, a Libras?

Foi a partir dessa experiência vivida que eu comecei a problematizar questões relativas à surdez e às concepções de linguagem presentes no universo da surdez, cujas pessoas fazem parte de um mundo em que, geralmente, há não somente o domínio da oralidade, mas também a imposição da cultura do ouvinte à pessoa surda. Na época, pensei muito em como seria possível mudar essa visão, não a escolha daquela mãe, que era provavelmente a da família e, portanto, teria de ser acatada e respeitada. Vi, no meu trabalho de ensinar uma língua, a possibilidade de abordar questões que fossem relevantes para a vida dos meus alunos surdos de maneira que eles pudessem lutar pelos seus direitos, questionar imposições e — por que não? — combater atitudes de preconceito. Percebi nos letramentos essa possibilidade.

Outro fato que também motivou minha mudança de foco de pesquisa foi uma palestra ocorrida em um seminário de Educação Inclusiva, em uma universidade pública. A palestrante, uma professora surda, relatou sua insatisfação em relação à necessidade que o ouvinte tem de normalizar o surdo, em querer que o surdo “fale oralmente”, por exemplo, sendo que a Libras, por ser uma língua visual-espacial, parece mais tranquila e talvez mais adequada de ser aprendida por ele.

Em fevereiro de 2009, eu estava trabalhando em uma sala de recursos multifuncionais, no AEE³ e me vi pensando sobre a menina surda com baixa visão da primeira história que contei aqui e também sobre as experiências educacionais que tivera até então: o início da carreira no magistério com alunos cegos; posteriormente, o contato direto com alunos com baixa visão, o trabalho com pessoas com Síndrome de Down e também com outras síndromes, alunos com sequelas de paralisia cerebral, com deficiências físicas, com deficiência mental, com transtornos de atenção e hiperatividade TDAH. Percebi que, em mais de dez anos de trabalho com pessoas com deficiências, eu não havia tido o contato com alunos surdos e essa percepção fez-me questionar: como seria se eu tivesse que atuar como professora de alunos

³De acordo com Brasil (2008), o AEE é um atendimento da Educação Especial em que o profissional identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possam ajudar a eliminar ou minimizar possíveis barreiras que desfavoreçam a participação dos alunos nas classes para alunos sem deficiência, considerando as necessidades educacionais especiais relacionadas às deficiências. Esse atendimento ocorre na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao de frequência das aulas em classe comum e o trabalho do profissional especializado precisa acontecer em parceria com o professor da sala de aula, a fim de que sejam realizadas adaptações de materiais, como ampliação de material impresso para a baixa visão, por exemplo. Algumas vezes, é possível que esse atendimento ocorra fora da sala de recursos multifuncionais, como no pátio da escola, por exemplo. Nem todas as escolas contam com o AEE, as crianças que necessitam do atendimento e não têm sala de recursos na escola em que frequentam, são encaminhadas ao atendimento em outra escola, a mais próxima a sua residência.

surdos na sala de recursos multifuncionais ou mesmo na sala de aula comum? Como seria a experiência de ter alunos surdos? Como eu atuaria com esses alunos? Como se daria a nossa interação? Teria eu que aprender a língua de sinais ou os alunos surdos deveriam ser oralizados e fariam a leitura labial? E se eu me deparasse com algum aluno surdo que viesse para a escola em que eu atuava como professora da sala de recursos? Como seria a experiência de ser professora de alunos surdos? Pensar sobre essas questões, além de pensar sobre as duas experiências vividas anteriormente, motivou-me a mergulhar no universo do surdo para conhecê-lo.

Como em minha cidade havia uma escola especial para surdos, comecei a pensar em como iria trabalhar naquela escola. Solicitei liberação da chefia imediata, e, na época, não consegui. Mas não desisti. Enviei uma carta de solicitação ao Secretário de Educação do município e, nela, justifiquei que seria interessante uma professora da rede conhecer a Libras e também desenvolver uma pesquisa no contexto educacional do surdo, pois, assim, além de me formar em serviço, eu poderia contribuir com outros profissionais da Educação, compartilhando a minha experiência como professora ouvinte ensinando alunos surdos. Consegui! Em 2010, iniciei meu trabalho com a pessoa surda, ensinando Português como segunda língua, aprendendo Libras e aprendendo sobre a surdez.

Esta é a experiência que eu analiso nesta pesquisa, a partir dos seguintes objetivos:

- ✓ Narrar, descrever e analisar minha experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos;
- ✓ Compreender como se deu a experiência vivida e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem
- ✓ Analisar as práticas de letramentos presentes na experiência vivida.

Relacionadas a estes objetivos, duas questões nortearam o presente estudo:

- ✓ Que currículo seria esse construído nessa experiência?
- ✓ Quais letramentos poderiam estar presentes na experiência vivida?

Com vistas a perseguir esses objetivos e responder às questões propostas, tomei como base teórico-metodológica a pesquisa narrativa com base em Connelly; Clandinin (1988, 1998, 1999, 2006) e Clandinin; Connelly (1995, 2000, 2004, 2007, 2011).

Entendo que a minha pesquisa não é a única que aborda a questão da surdez. Há outras que já foram realizadas nas áreas de Educação e de Linguística, pois, em minhas buscas por

conhecimentos já construídos sobre inclusão, letramentos e surdez, em artigos, teses e dissertações de outros pesquisadores, encontrei dez trabalhos na área de Educação, dois na área de Linguística, um na área de Letras e dois na área de Linguística Aplicada. Apresento essas pesquisas por temas: inclusão, Atendimento Educacional Especializado – AEE, alfabetização e letramento, leitura e letramento, processos de ensino e aprendizagem de alunos surdos na escola regular, contexto bilíngue de Educação de surdos, representações sobre a surdez e análise de textos de alunos surdos.

Inicialmente, apresento os trabalhos que trataram do tema “inclusão”, como as pesquisas de Castro (2011), Silva (2011), Gondin (2011), Dias (2006) e Damázio (2005).

Castro (2011), em sua dissertação de Mestrado, buscou compreender como as crianças e os professores de uma escola municipal de Educação infantil lidavam com as diferenças. A autora analisou o contexto de Educação infantil relacionando-o à história da Educação Especial. Castro (2011) percebeu distinções entre a visão de crianças e adultos, colocando em evidência a facilidade das crianças para lidar com as diferenças, ao passo que os adultos, aparentemente alheios às visões das crianças, apresentavam conflitos pessoais frente à impossibilidade de incluir os alunos com deficiência no processo educacional.

Silva (2011), também em sua dissertação de Mestrado, pesquisou a inclusão, mas sob uma perspectiva diferente. A autora realizou seu estudo com o objetivo de compreender as representações sociais que norteiam a prática pedagógica de profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência intelectual na cidade de Belo Horizonte. A autora concluiu seu estudo afirmando que as representações sociais que norteiam a prática pedagógica desses profissionais são legitimadas pela instituição da qual fazem parte e, por isso, são realidades impostas que limitam o dizer dos sujeitos. Silva (2011) considerou que esses profissionais defendem a inclusão desses alunos na escola comum a partir do diálogo com o aluno e da valorização de suas potencialidades.

Já Gondin (2011) problematizou, em sua dissertação de Mestrado, o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola regular, a partir da relação professor, intérprete e surdo. A autora preocupou-se em responder como o surdo se constitui ou é constituído como aluno de Língua Portuguesa na escola regular. Gondin (2011) observou que o surdo não assumia uma posição discursiva de aluno e que a inclusão não se sustentava de modo suficiente, pois o aluno surdo, no caso analisado, era impossibilitado de estabelecer uma relação positiva com a Língua Portuguesa.

Dias (2006), em sua dissertação, observou o processo de inclusão de uma criança surda em uma escola particular, não especial, do Estado do Rio de Janeiro, buscando compreender como a comunicação era estabelecida entre a aluna surda, suas professoras, seus colegas ouvintes, e a comunidade escolar como um todo. Além disso, interessava à pesquisadora refletir sobre as dificuldades encontradas pelas professoras para trabalhar com alunos surdos no contexto de sala de aula regular e também observar o grau de satisfação, credibilidade, desenvolvimento e aprendizagem atribuídos à criança surda, estando ela em um espaço educativo voltado para os alunos ouvintes. A autora concluiu que as maiores dificuldades encontradas pelos docentes da escola regular no trabalho com alunos surdos dizem respeito à ausência de comunicação por meio da língua compartilhada. Entretanto, Dias (2006) consegue apresentar uma reflexão interessante sobre a aprendizagem de Libras por parte das crianças ouvintes, que consideraram a situação como mais um dos aprendizados que faziam parte de sua rotina escolar. Da mesma forma, a criança surda, na convivência com os ouvintes, conseguiu aprender a realizar a leitura labial e também a pronunciar algumas palavras. O fato de alunos, professores e equipe escolar se comunicarem em Libras com a criança surda favoreceu o processo de inclusão, pois houve respeito à primeira língua da criança e, a partir daí, a possibilidade de interação, consequentemente a criança surda teve espaço para também se apropriar da habilidade de ler os lábios e pronunciar oralmente as palavras.

Em sua tese, Damázio (2005) também estudou a Educação escolar de quatro alunos surdos na escola comum, segundo a perspectiva educacional inclusiva. A autora destacou o fato de os alunos terem frequentado escolas especiais para surdos antes de frequentarem a escola comum. Damázio (2005) ressalta que, para que a inclusão aconteça, é fundamental valorizar as diferenças e superar modelos educacionais que apresentam o ensino seriado, currículos rígidos e turmas consideradas homogêneas. A autora também concluiu que, mesmo não podendo negar a importância da Língua de sinais na escolarização de pessoas surdas, ela por si só não garante a inclusão da pessoa surda.

Além dessas pesquisas sobre inclusão apresentadas até aqui, encontrei também entre os trabalhos levantados, os estudos de Barreto (2010) que, em sua dissertação, buscou compreender como professores com uma concepção de Educação Especial como substitutiva ao ensino comum compreendem a natureza complementar do AEE para alunos com surdez. A autora também discutiu o papel do AEE na inclusão desses alunos na escola comum e, ainda,

como o conceito de Atendimento Educacional Especializado enunciado pela nova Política para alunos com surdez incluídos nas escolas comuns pode ser construído colaborativamente.

Barreto (2010) concluiu que há confusão por parte dos professores em relação ao entendimento sobre o AEE, pois ainda existe a tendência de percebê-lo como substituto do ensino comum. A autora acrescenta que essa percepção pode ser justificada pelo fato de que a proposta do AEE é ainda recente e, também, porque a Educação Especial e seus professores encontram-se atravessados pela visão de inclusão limitada aos alunos que conseguem acompanhar as turmas do ensino comum.

A partir de outro enfoque, Araujo (2010) também pesquisou sobre a surdez, mas para compreender os processos de alfabetização e letramentos de alunos surdos em Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Os resultados dessa pesquisa apontaram que o desempenho em LP da comunidade surda encontra-se marcado por: deficiência na utilização de indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência ao texto simplificado; léxico limitado; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso, entre outros aspectos. Por esse motivo, a autora destaca a urgência na criação de novas práticas pedagógicas que possam contribuir para a transformação desse cenário.

Silva (2010), em sua pesquisa de Mestrado, estudou os processos de ensino-aprendizagem da leitura de textos em Português por alunos surdos usuários da Libras que frequentavam o nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Nesse estudo, foram identificados padrões interacionais relativos ao uso do Português sinalizado e da Libras no processo de ensino da leitura. Além disso, Silva (2010) percebeu dificuldades na compreensão dos textos por parte dos alunos surdos, desencadeadas pelas diferenças entre as duas línguas, sejam semânticas ou sintáticas e, ainda, a construção dos significados para as práticas de letramento do grupo transita entre as duas línguas durante as interações em sala de aula.

Silva (2003), em sua dissertação, buscou compreender em que condições os alunos surdos de uma escola na rede municipal de Campinas/SP estão aprendendo, o posicionamento dos professores, dos pais e dos próprios alunos sobre suas condições e em que sentido é necessário avançar em busca de melhores possibilidades de ensino/aprendizagem a esses alunos. Além da necessidade do intérprete no processo educacional do surdo, a autora também destaca a necessidade de proporcionar ao surdo domínio da Língua Portuguesa escrita, como forma de acesso aos conteúdos curriculares. Silva (2003) ainda aponta a necessidade de

que o sistema educativo atente para a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade.

Já Lima (2004), em sua tese, realizou um estudo, de natureza etnográfica, em duas escolas, tendo como participantes dezenove alunos surdos, a fim de compreender o contexto bilíngue de Educação de surdos. A autora conclui seu estudo apontando um distanciamento entre o dito, o pretendido e o feito. Segundo Lima (2004), o bilíngue, seja na sala de aula regular ou na sala de apoio, é geralmente apagado pelo uso da língua de maior prestígio, a Língua Portuguesa na modalidade oral se sobrepõe à língua de sinais. Assim sendo, a Libras é utilizada com pouca frequência por professores ouvintes do ensino regular, ou como um artifício secundário durante o processo de ensino-aprendizagem, descaracterizando-se, assim, a proposta bilíngue na Educação de surdos.

Encontrei também pesquisas sobre representações: Silva (2000), Silva (2005), Félix (2008) e Hahn (2012), que apresento a seguir.

Em sua dissertação de Mestrado, Silva (2000) buscou conhecer a imagem que professoras de salas para ouvintes têm de seus alunos surdos. A autora realizou entrevistas e observações em sala de aula de sete professoras de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Silva (2000) concluiu que mesmo as professoras não apresentando formação específica para atuarem na área da surdez, todas elas entenderam que a barreira comunicacional interfere nos aspectos comportamentais e cognitivos dos alunos. Entretanto, a autora também observou que, mesmo afirmando o contrário, a atitude das professoras deixava transparecer a imagem de que o aluno surdo é, para elas, menos capaz que o ouvinte.

Silva (2005), em sua tese, abordou a produção de identidades no contexto escolar a partir de representações que pais, professores e os próprios alunos surdos fazem da surdez, da língua de sinais e do processo de escolarização no ensino regular. Os resultados da pesquisa de Silva (2005) revelam que, nas representações construídas sobre o aluno surdo, ainda persiste a busca da (in)visibilidade da surdez em favor ora da construção da identidade do surdo como “deficiente”, ora de sua identidade construída na assimilação/normalização.

Em sua tese, Félix (2008) realiza um estudo etnográfico para compreender a interação entre surdos e ouvintes em uma escola inclusiva. A autora realiza um estudo sobre as representações construídas sobre surdez, a língua de sinais e as identidades surdas. Considerando o fato de que no contexto pesquisado, somente quatro alunos surdos usavam a Libras, conforme a autora, os resultados obtidos pela pesquisa apontam que as representações

que os aprendizes ouvintes construíram da língua de sinais e da surdez, assim como as identidades que atribuíram aos alunos surdos eram, na maioria das vezes, positivas, apesar da pouca interação entre eles.

Hahn (2012) procurou analisar, em sua dissertação de Mestrado, como alunos surdos de uma turma do Curso de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português e alunos ouvintes de uma turma de Ensino Médio significavam a escola e como percebiam o outro, o diferente. Para tanto, a autora realizou entrevistas com quatro alunos surdos e com quatro alunos ouvintes. Os resultados indicam que, do ponto de vista do estudante, a escola é entendida pelos alunos ouvintes, como lugar de disciplina como etapa obrigatória para se assegurar um espaço no mundo do trabalho; e, para os alunos surdos a escola, que apresenta uma proposta bilíngue, representa um local em que se percebem como seres humanos que compartilham uma língua comum, o que favorece a subjetivação e o sentimento de ser parte de uma comunidade.

Encontrei também a pesquisa de Mestrado de Fabri (2001), em que a autora analisa textos produzidos por alunos surdos da quinta à oitava séries, buscando compreender a interferência da Língua de sinais na escrita desses alunos. Fabri (2001) também analisa o ensino da Língua Portuguesa para surdos com base em treino, memorização e repetição. A autora conclui sua pesquisa, enfatizando a necessidade de critérios diferenciados para avaliação da escrita dos surdos e, ainda, propostas educacionais que considerem as diferenças.

Durante minhas buscas por estudos acadêmicos já realizados e que tivessem relação com meu tema de pesquisa, percebi um grande número de trabalhos envolvendo alunos ouvintes e poucos voltados para alunos surdos. Aqueles que abordaram a surdez, por outro lado, apresentaram perspectivas diferentes. Ora de crítica, que percebi como negativa, apontando dificuldades dos alunos surdos com a Língua Portuguesa e nenhuma sugestão de intervenção para vencê-las, como no trabalho de Silva (2010), por exemplo; ora apontando soluções, como no trabalho de Castro (2011), que sugere que os profissionais aprendam com as crianças a lidarem com as diferenças advindas das deficiências. Senti também a falta de estudos acadêmicos envolvendo a própria experiência do professor pesquisador com seus alunos surdos, como é o caso do estudo que proponho na presente pesquisa.

Para tanto, organizo esta tese em três capítulos. No primeiro, apresento o percurso teórico-metodológico a partir do qual esta pesquisa foi desenvolvida. Assimsendo, abordo a pesquisa narrativa, suas características e possibilidades de desenvolvimento. Em seguida, descrevo o contexto de pesquisa, o contexto das aulas de Língua Portuguesa e os

participantes. Na sequência, apresento os procedimentos para composição e análise dos textos de campo que possibilitaram este estudo.

No segundo capítulo, abordo os estudos que me serviram de base para conceituar surdez sobre diferentes perspectivas, discutir a Libras como língua, o processo de inclusão e ainda, traço uma linha histórica dos estudos sobre alfabetização, leitura e letramentos. Na sequência, apresento diferentes perspectivas sobre currículo. Também apresento definições de sequências didáticas e gêneros.

No terceiro capítulo desta tese, compartilho as histórias e sentidos compostos a partir da experiência de ensinar Língua Portuguesa para surdos e de como eles vivenciaram esse processo.

Na sequência, apresento minhas considerações sobre a experiência, seguida das referências que foram a base para esta pesquisa e dos anexos.

I PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Meu objetivo geral para esta tese foi narrar, descrever e analisar minha experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos. Meus objetivos específicos: compreender como se deu a experiência vivida e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem; analisar as práticas de letramentos presentes na experiência vivida. Relacionadas a estes objetivos, duas questões nortearam o presente estudo: que currículo é esse construído nessa experiência? Que letramentos estão presentes na experiência vivida?

Tendo como objeto de pesquisa a experiência, considero a pesquisa narrativa como o percurso teórico metodológico mais adequado para alcançar meus objetivos e responder às questões propostas.

Assim sendo, neste capítulo da tese, teço considerações sobre esse caminho de investigação com base em Connelly; Clandinin (1988, 1998, 1999, 2006), Clandinin; Connelly (1995, 2000, 2004, 2007, 2011) e Mello (2005, 2012). Também descrevo o contexto e os participantes que viveram comigo a experiência e, ainda neste capítulo, faço um relato sobre a forma que optei por compor os textos de campo da experiência vivida e estudada. Finalmente, descrevo os caminhos de composição de sentidos da experiência vivida.

Passo, agora, a abordar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa e suas características. Início com o seu conceito seguido de suas características. Posteriormente, apresento os dois caminhos possíveis de se desenvolver uma pesquisa narrativa. Abordo, também, seus movimentos e justificativas.

1.1 A pesquisa narrativa

Connelly e Clandinin (1998, 1999) definem a Pesquisa Narrativa como estudo que possibilita compreender a experiência como histórias vividas e contadas. Os autores acrescentam que a narrativa é objeto e método de pesquisa. Objeto, porque nós, pesquisadores, concentramos nossos esforços a fim de compreender a experiência estudada. É, também método, porque é narrando que apresentamos e discutimos nosso objeto de estudo e, ainda, compomos sentidos da experiência vivida.

Clandinin e Connelly (1995, 2000, 2011) destacam que a noção de experiência é a base central da pesquisa narrativa. O conceito de experiência ao qual esses autores se referem baseia-se na perspectiva *Deweyana* que a caracteriza pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material. Clandinin e Connelly (1994; 2004) compreendem experiência como:

[...] as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY 1994; 2004, p 27).

Para esses autores, a experiência pode ser fonte de entendimento e de conhecimento, visto que pesquisadores narrativos estudam experiências de indivíduos no mundo e buscam maneiras de compreender de que maneira elas são vividas e compostas.

Clandinin e Connelly (1994; 2004) acrescentam, ainda, que a pesquisa narrativa não tem como objetivo mudar o mundo, mas, a partir da compreensão de um contexto micro, ela pode criar oportunidades para que o singular, o indivíduo se compreenda. Os autores tomam como base as considerações de Dewey (1938), para quem Educação é vida, por esse motivo, parece interessante entender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem envolvendo a união de vidas diferentes, valores diferentes, atitudes diferentes, crenças, sistemas sociais, instituições e estruturas também diferenciadas.

Dewey (1938) acrescenta que estudar Educação pode ser o equivalente a estudar a vida, pois, segundo o autor, o indivíduo aprende a respeito de Educação ao refletir sobre a vida e, ainda, aprende sobre a vida ao refletir sobre Educação, uma vez que, para o autor, o trinômio Educação- experiência-vida é inseparável (DEWEY, 1938)

Nesse sentido, parece interessante destacar que:

Um dos argumentos pelo uso de narrativas na pesquisa educacional está no fato de os seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas historiadas de forma individual e social (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2).

Embora, Connelly e Clandinin (1990) desenvolvam seus estudos na área da Educação, entendendo que esses argumentos possam ser considerados nesta tese e em outras pesquisas da Linguística Aplicada.

Há dois possíveis caminhos para se desenvolver uma pesquisa narrativa: a partir do *contar de histórias (telling)* ou ainda por meio da *vivência de histórias (living)*, como explica

Mello (2005, 2012), com base em Clandinin; Connelly (2000, 2007, 2011) e Connelly; Clandinin (1988). Conforme a autora, no contar de histórias (*telling*), o pesquisador ouve as histórias ocorridas no passado dos participantes. Os pesquisadores narrativos, de acordo com Telles (1999), podem utilizar entrevistas, caixas de memórias, anais, crônicas, fotografias, diários, documentos, objetos e biografias ou, ainda, oportunizar momentos para que o participante conte suas histórias e, assim, possa voltar e reviver em seus relatos, as experiências que foram vividas no passado.

Por outro lado, “pesquisas que começam com o viver a experiência (*living*), oferecem um estudo da experiência ocorrida no presente, enquanto ela ainda se está desenvolvendo” (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 16). Participantes e pesquisadores que escolhem percorrer esse caminho, vivem juntos uma experiência. Assim sendo, realiza-se a pesquisa com foco na vivência de histórias.

Em ambos os caminhos, *telling* ou *living*, a composição de sentidos é realizada com a colaboração dos participantes. Nesse sentido, parece interessante destacar que a pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional, de acordo com Clandinin e Connelly (1994; 2004). Ela envolve a nós e a nossos participantes, um em relação a si e ao outro. Os autores acrescentam que a pesquisa narrativa é uma forma colaborativa de interação entre participante e pesquisador para compreender a experiência ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares. A voz surge para ambos, pesquisador e participantes e o pesquisador procura sustentar o equilíbrio para expressar a sua voz e representar a voz dos participantes.

Em minha primeira experiência com a pesquisa narrativa, realizada no Mestrado, Almeida (2008), trabalhei, predominantemente, com a vivência da experiência, pois fui para o contexto estudado e, além de viver a experiência com meus participantes, junto a eles tentei compor sentidos sobre a experiência vivida, considerando o exposto por Clandinin e Connelly (2000, 2007, 2011), a respeito da importância de se considerar o que os participantes pensam sobre a experiência estudada, como a interpretam e, também, como vivem o processo de pesquisa. Na época, incluí na dissertação as minhas experiências prático-profissionais do passado e, assim, pude caracterizar minha investigação como pesquisa narrativa do tipo *living* “viver a experiência” e *telling* “contar a experiência”. Já nesta tese, escolhi viver a experiência de ensinar alunos surdos em um contexto educacional específico para eles e, junto a eles, compor sentidos da nossa experiência. Portanto, o estudo desenvolvido e apresentado nesta tese caracteriza-se como pesquisa narrativa predominantemente de vivência (*living*).

Clandinin e Connely (2004, 2011 p. 81) destacam que a pesquisa narrativa convida os professores a reverem e a organizarem suas experiências pedagógicas e de vida, olhando para si próprios, em um movimento tridimensional, ou seja, considerando as direções para as quais nossas investigações caminham: *introspectivo*, *extrospectivo*, *retrospectivo*, *prospectivo e situado em um lugar* (CLANDININ; CONNELLY, 2004, 2011, p. 84), o que permite o envolvimento em um traçar das próprias linhas de vida.

Há, portanto, conforme Clandinin e Connely (2004, 2011), quatro direções de qualquer investigação narrativa: i) introspectivo (*inward*), quando volto a minha atenção para as condições internas, ou seja, para os meus sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais em relação à experiência; ii) extrospectivo (*outward*) que se refere às condições existenciais, externas que podem interferir na experiência; iii) retrospectivo (*backward*) e prospectivo (*forward*) que dizem respeito à temporalidade e apontam para o fato de que uma experiência vivida no presente tem um passado e pode apontar para questões futuras. Clandinin e Connely (1994; 2004) destacam que pesquisar uma experiência é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Quando se posiciona em um desses espaços tridimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, compõem-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando também questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro.

Assim, ao trabalharmos em nossos espaços tridimensionais como pesquisadores narrativos confrontamo-nos com passado, presente e futuro. Contamos histórias lembradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, bem como histórias atuais. Todas essas histórias expõem roteiros possíveis para nossos futuros. Contar nossas próprias histórias no passado nos leva à possibilidade de recontar para compreendê-las. Cabe ressaltar que não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo, mas também as histórias dos pesquisadores. Portanto, a minha narrativa é ponto de partida na pesquisa narrativa.

Outro aspecto importante na pesquisa narrativa é a justificativa do estudo. De acordo com Clandinin e Huber (2007, p. 8), na pesquisa narrativa há três diferentes caminhos: justificativa pessoal, justificativa prática e justificativa social.

Sobre a justificativa pessoal, Clandinin e Huber (2007, p. 8) destacam que pesquisadores narrativos justificam a realização de seus estudos no contexto de suas próprias

experiências de vida, suas tensões e suas inquietações pessoais. Minha justificativa pessoal para o desenvolvimento desta tese diz respeito ao fato de, em minha vida profissional, ter-me envolvido durante mais de quinze anos com a Educação de pessoas cegas e com baixa visão, mas ainda entender que me faltava a experiência com alunos surdos. Por esse motivo, vi o Doutorado como uma possibilidade de compreender como é trabalhar com a pessoa surda, já que academicamente eu havia trabalhado apenas com alunos cegos e com baixa visão.

No que diz respeito à justificativa prática, Clandinin e Huber (2007, p. 8) apontam a necessidade de pesquisadores narrativos observarem a importância de considerar a possibilidade de mudança da prática a partir do autoconhecimento. Somente assim posso, de acordo com Telles (1999), agenciar minha própria transformação em função dos meus desejos e das minhas necessidades e, aqui incluo as necessidades e desejos dos meus participantes e do contexto da instituição estudada.

Sobre a justificativa social, Clandinin e Huber (2007, p. 08-09) destacam que ela pode ser pensada a partir de dois caminhos: justificativa teórica, bem como a ação social ou justificativa política. A justificativa teórica aponta para novos conhecimentos teórico-metodológicos e/ou disciplinares sobre o tema de pesquisa. Ação social ou justificativa política ocorre em termos de justificar a relevância social da pesquisa. Nesse sentido, esta pesquisa se mostra relevante para mim, para meu coordenador, para meu diretor, para meus colegas professores, para os familiares de surdos e para os leitores desta tese. Também considero relevante destacar que este trabalho trata de um grupo minoritário que, geralmente, não tem voz no mundo dos ouvintes e, principalmente, no mundo acadêmico. Vejo a necessidade de criar oportunidades para que eles ecoem suas vozes a fim de compreendermos o que eles relatam das experiências de suas vivências.

Até o momento, descrevi teórico-metodologicamente a pesquisa narrativa. A partir de agora, apresento uma descrição do contexto desta pesquisa.

1.2 Contexto de pesquisa: o lugar onde o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes se encontram

Nesta seção, em que abordo o contexto desta pesquisa, tratarei de descrever o local da vivência de nossa experiência e, abordo, principalmente, o contexto da aula de Língua Portuguesa em que meus alunos e eu convivemos por mais de um ano.

A imagem a seguir ilustra o contexto de pesquisa que passo a apresentar. Trata-se de uma escola especializada na Educação de pessoas surdas, que denominarei “Mundo dos surdos”. Destaco que esse é um nome fictício, escolhido por mim, por questões éticas, para preservar a identificação da Instituição na qual esta pesquisa foi realizada.



Foto 1 Contexto de pesquisa

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-xajCO0i751c/T7l2bmm5DdI/AAAAAAAAAU/uUP0ml9pLZY/s1600/escola+para+surdos.jpg>

Conforme consta em seu regimento escolar (2014), a escola “Mundo dos Surdos” foi criada em 15 de janeiro de 1956, em uma residência particular de uma pessoa que tinha sobrinhos surdos e percebeu que precisava desenvolver um ensino mais voltado para o entendimento das necessidades deles. A notícia dessa iniciativa espalhou-se pela cidade e, por esse motivo, outras crianças surdas surgiram e foram acolhidas na escola. Com o aumento do número de alunos, foi preciso encontrar um local maior que comportasse o novo número de alunos. Foi então que, em 3 de setembro 1967, foi fundada a *Associação de Assistência aos Surdos Mudos* no Triângulo Mineiro, a qual, a partir de 2007, devido às discussões acerca do termo *mudo* e a conclusão de que os surdos não são mudos, passou a ser denominada de *Associação de Assistência aos Surdos*. O espaço físico que atualmente abriga a Sede da escola “Mundo dos Surdos” foi doado por uma Associação fundada pelo Rotary Club⁴ do município em que a escola se localiza.

⁴Rotary Club é definido como um clube de serviços à comunidade local e mundial sem fins lucrativos, filantrópico e social. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Rotary_International. Acesso em 09/01/2015.

Ainda conforme o regimento escolar (2014), a escola tem seu quadro de profissionais composto por professores cedidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município em que se localiza, por meio de convênios firmados pela sua mantenedora, a Associação de Assistência aos Surdos, e essas Secretarias. A formação dos professores que compõem esse quadro envolve Pedagogia, áreas específicas (Letras, Matemática, História e Geografia, Artes, Educação Física, entre outras). Geralmente, não é possível exigir que o profissional seja proficiente no uso da Língua de Sinais, pois ainda falta esse profissional no mercado de trabalho, assim sendo, é oferecida a oportunidade para que os professores aprendam a língua em serviço. Para atendimento a 51 alunos, aproximadamente, nos turnos matutino e vespertino, a instituição conta com 23 profissionais: dezenove professores com nível superior, três ajudantes de serviços gerais e duas secretárias.

Uma das finalidades da escola “Mundo dos Surdos”, conforme o regimento escolar (2014), é a de promover a escolarização obrigatória, gratuita, de crianças e adolescentes surdos. Assim sendo, a escola oferece: Estimulação Essencial, de zero a três anos; Educação Infantil, de três a cinco anos; Ensino Fundamental, de seis a quatorze anos; Atendimento Educacional Especializado para os alunos que necessitam; Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras para as famílias de alunos surdos e também para a comunidade em geral. Vale destacar que a escola “Mundo dos Surdos” também atende às pessoas surdas que não tiveram acesso à Educação no tempo apropriado para sua faixa etária.

A proposta pedagógica da escola, segundo o regimento escolar (2014), está baseada na perspectiva bilíngue. Nessa perspectiva, a Língua de Sinais é utilizada para mediar a aprendizagem e para efetivar a interação entre alunos e professoras, e a Língua Portuguesa é aprendida na modalidade escrita. Há também a estimulação essencial para bebês surdos e/ou para crianças surdas que necessitam da aprendizagem da Língua de Sinais.

Consta no regimento escolar que os conteúdos curriculares na Educação Básica observam: I. Difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II. Respeito à diversidade; III. Orientação para o trabalho profissional (REGIMENTO ESCOLAR. 2014, p. 26-27).

Ainda de acordo com o Regimento Escolar (2014), o currículo proposto para a Educação Infantil orienta-se pelos eixos estipulados em Brasil (1998), Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil⁵, para o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Na organização curricular para os anos finais do Ensino Fundamental constam, conforme Regimento Escolar (2014): Base Nacional Comum, constituída pelas disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Libras, e de uma Parte Diversificada, constituída por Língua Estrangeira Moderna (Inglês) para alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e, ainda, Filosofia para todas as séries.

Até o ano de 2006, a instituição atendia alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, atualmente denominadas “primeiro ao quinto ano”. A partir do ano de 2007, a instituição passou a oferecer também as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano.

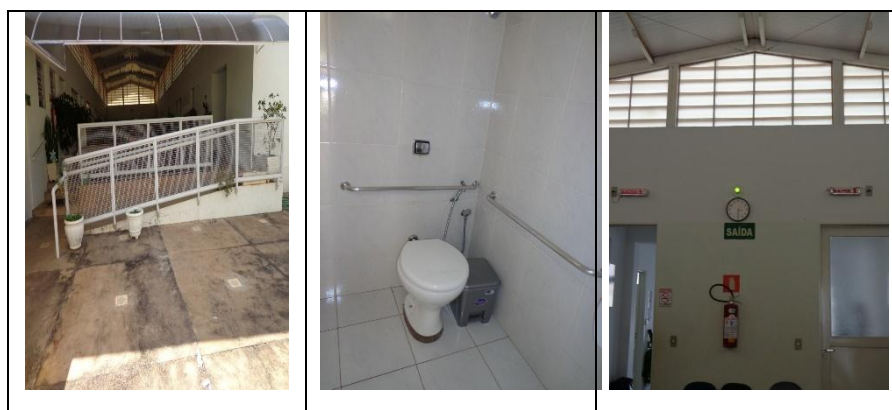
Conforme exposto no Regimento Escolar (2014), o público-alvo da escola compõe-se de alunos surdos, oriundos de famílias de diferentes grupos sociais moradores do município onde se localiza a escola e também de cidades vizinhas. Esses alunos, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes e chegam à escola sem conhecer a Língua de Sinais, pois como crianças, seus pais, geralmente, rejeitam a comunicação por meio de uma língua de modalidade visual espacial, diferenciada da utilizada pela maioria da sociedade, ou seja, a oral auditiva. Por isso, a escola “Mundo dos Surdos” viabiliza programas que garantam o acesso à Língua de Sinais às crianças surdas mediante a interação social e cultural com pessoas adultas e preferencialmente surdas usuárias da Libras, além de oferecer orientações e cursos para a aprendizagem da Língua de Sinais, como já citado anteriormente, bem como esclarecimentos aos familiares sobre a importância de uma língua compartilhada.

Na escola “Mundo dos Surdos” há dois turnos de funcionamento: matutino das 7h às 11h20min e vespertino, das 13h às 17h20min. Os alunos do quinto ao nono ano frequentam a escola em período integral, ou seja, permanecem na instituição no horário das sete da manhã às dezesseis horas da tarde, com aulas no período matutino e participação em oficinas de informática, artes, teatro, esportes e em aulas de Libras no período vespertino.

⁵ Brasil, 1998. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

Em relação à acessibilidade, o espaço físico da escola tem rampas de acesso para as pessoas com deficiência física, banheiros adaptados com barras e portas alargadas. Para as pessoas surdas, há sinais luminosos, placas indicativas, murais com informações impressas em datilologia⁶. Entretanto, não há acessibilidade, como pistas táteis ou mesmo áudio para cegos e pessoas com baixa visão.

Quadro 1 Imagens de acessibilidade



Fonte: arquivo da escola

Há três blocos térreos na escola “Mundo dos Surdos”, sendo o primeiro composto por portaria, *hall* de entrada, sala de direção, secretaria com banheiro, sala dos professores, sala de estimulação essencial equipada com recursos pedagógicos para estimulação de crianças, pátio coberto, laboratório de informática com onze computadores conectados à Internet em parceria com o Ministério das Comunicações, duas televisões, vídeo, aparelho de DVD, três aparelhos de som, máquina fotográfica, filmadora, retroprojeto, *datashow*, um *notebook* conectado à Internet via *wireless*, além de computadores nas salas de coordenação, direção, associação, secretaria e biblioteca, nove salas de aula, sala de coordenação, banheiros feminino e masculino adaptados com barras e chuveiro e um almoxarifado.

Há, ainda, uma sala para a Associação Mantenedora da Escola, além de uma sala para atendimento fonoaudiológico e psicológico e mais dois banheiros adaptados. O segundo bloco compreende um espaço livre aberto com pequeno jardim, biblioteca e galpão coberto. E o terceiro bloco comporta o refeitório, a cozinha e a despensa.

A escola “Mundo dos Surdos” também tem desempenhado papel na Educação e na inclusão da pessoa surda, na ressignificação do atendimento educacional especializado em

⁶Datilologia ou alfabeto manual é um sistema de representação das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos.

surdez, na formação de professores, na quebra da barreira comunicacional entre filhos surdos e pais ouvintes, bem como no encaminhamento da pessoa surda ao mercado de trabalho. Assim sendo, a instituição também oferece cursos de Libras às famílias dos alunos surdos, a maioria composta somente por ouvintes. Há, ainda, palestras, congressos e conferências realizadas a partir de parcerias com uma universidade pública que se localiza no mesmo município, eventos culturais e cursos de Libras para a comunidade em geral.

Após descrever o contexto físico de pesquisa, passo a tratar do contexto da aula de Língua Portuguesa que vivenciei com meus alunos surdos. Apresento, inicialmente, a foto do contexto de sala de aula de Língua Portuguesa.

1.3 Contexto da nossa aula de Língua Portuguesa



Foto 2 Contexto da aula de Língua Portuguesa

Fonte: Arquivos da escola

Nesta seção da tese, contextualizo a disciplina de Língua Portuguesa na instituição pesquisada. Para tanto, exponho porque e como acontecem as aulas de Língua Portuguesa na escola “Mundo dos Surdos”, sua carga horária, a proposta da instituição para essas aulas e os materiais disponíveis para os professores da disciplina. Posteriormente, descrevo sucintamente o contexto das aulas que ministrei.

Na escola “Mundo dos Surdos”, a disciplina de Língua Portuguesa faz parte do currículo comum como disciplina obrigatória, mas na modalidade escrita, conforme Decreto

5.626/05 (Cap. VI – II do Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005). Essas aulas acontecem em Libras e são ministradas, geralmente, por professores ouvintes, algumas vezes, se necessário, esses professores são acompanhados de tradutores e intérpretes da Língua de Sinais.

Há cinco aulas de Língua Portuguesa, de 50 minutos para cada uma das turmas, de sexto ao nono ano, de segunda a sexta-feira, no turno matutino. Como proposta para planejamento e desenvolvimento dessas aulas, os professores de Língua Portuguesa da escola “Mundo dos Surdos” orientam-se pelos conteúdos e componentes curriculares organizados na Proposta Pedagógica Curricular, que faz parte do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino, elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Por esse motivo, de acordo com meu conhecimento prático-profissional, os professores recebem como sugestão do serviço de coordenação, o ensino da Língua Portuguesa com base em Gêneros textuais que circulam socialmente.

Para desenvolvimento deste trabalho, não há adoção de livro didático. Todo o material a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa é selecionado pelo próprio professor, disponibilizado junto ao planejamento a ser entregue para a supervisora da área pedagógica, que providencia as cópias dos materiais impressos.

Além desses materiais, os professores podem, ainda, utilizar o laboratório de informática que tem computadores com acesso à Internet, em número suficiente para o trabalho individual dos alunos. Há ainda, Datashow e telão, livros didáticos e paradidáticos disponíveis na biblioteca da escola, quadro, giz, entre outras possibilidades escolhidas conforme as necessidades de cada professor.



Foto 3 Laboratório de Informática

Arquivo da escola “Mundo dos Surdos”

Também é proporcionada aos professores liberdade para desenvolverem suas aulas fora do espaço escolar, se assim julgarem necessário. Algumas vezes, professores e alunos realizam visitas a estabelecimentos que tenham relação com o tema em estudo, como o sebo da cidade, fábricas, escolas de ouvintes, teatro, por exemplo.

Após finalizar a descrição do contexto da aula de Língua Portuguesa na escola “Mundo dos Surdos”, passo a apresentar o contexto da minha aula de Língua Portuguesa.

Minhas aulas de Língua Portuguesa na escola “Mundo dos Surdos” aconteceram em espaços como a sala de aula apresentada na foto compartilhada no início desta seção, na biblioteca da escola, no laboratório de informática, no auditório da escola. Também em visitas que realizei com meus alunos a uma das empresas que emprega surdos em nosso município e, também, à escola que eles frequentariam a partir do primeiro ano do ensino médio.

Como tive liberdade para escolher o material didático, optei por não utilizar o livro disponibilizado na biblioteca da escola para uso em sala de aula. Tratava-se da coleção do Projeto Pintanguá da Editora Moderna, mas era destinado a alunos de primeira a quarta séries:

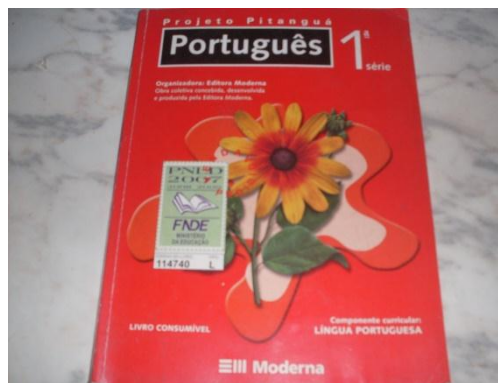


Figura 1 Livro didático

Fonte: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-612684234-livro-portugus-1-serie-projeto-pitangua-editora-moderna- JM>

Assim, com a supervisora, considerei que, apesar de o livro didático vir acompanhado do CD com os textos e atividades em Libras, eles não faziam sentido para meus alunos do nono ano. Então, concluímos que ensinar Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais seria mais significativo. Por isso, eu selecionava o material a ser impresso e solicitava a cópia dos textos para, posteriormente, disponibilizá-lo aos alunos.

Foi sugerido pela coordenação pedagógica da escola o trabalho com os seguintes gêneros: conto, fábula, lenda, adivinhas, histórias em quadrinhos, poema, relatos, biografias – história de vida, convite, entrevista, bilhete, recado, receitas, carta informal, *e-mail*, telegrama, notícia, artigo, cartaz, anúncio, folhetos, textos de jornais, revistas, suplementos infantis, títulos, notícias, classificados, propaganda sinalizada e escrita, documentos pessoais. No entanto, trabalhei com os seguintes gêneros: narrativa sinalizada (história de vida), perfil, história fotografada; conto (conto ilustrado), tirinha, documentos pessoais, notícia, reportagem (vídeo e escrita), entrevista, panfleto, legenda e sinopse.

Organizei a maioria das aulas em sequências didáticas, mas algumas não foram programadas, aconteceram por necessidade dos alunos ou para atender à solicitação da escola, como o trabalho com as fotografias, com os documentos pessoais e com panfleto.

Eram disponibilizados para a disciplina de Língua Portuguesa, cinco horários semanais de 50 minutos para cada uma das turmas. Geralmente, havia dois dias de aulas duplas e um dia com uma aula apenas. Durante as aulas, eu trabalhava com os alunos sentados em círculo, no qual eu também estava, para que pudéssemos ver-nos todo o tempo.

Eu utilizava o quadro de giz somente para escrever palavras que os alunos questionavam ou para explicar alguma regra gramatical a partir de exemplos. Os alunos

também utilizavam o quadro quando precisavam questionar sobre a escrita de alguma palavra ou mesmo sobre alguma dúvida relacionada à gramática.

Em todas as disciplinas havia duas semanas a cada bimestre, destinadas às avaliações escritas que, depois de corrigidas, eram disponibilizadas no portfólio do aluno e compartilhadas ao final de cada bimestre com os pais.

Até aqui, descrevi o contexto em que desenvolvi as aulas de Língua Portuguesa com os alunos surdos. A seguir, descrevo as pessoas que possibilitaram a vivência da experiência e a realização desta pesquisa.

1.4 Participantes da pesquisa



Foto 4 Participantes da pesquisa

Fonte: arquivos pessoais das participantes.

Início esta seção com a foto das participantes desta pesquisa: três alunas do nono ano do Ensino Fundamental da escola “Mundo dos Surdos”. Tive como critério para escolha de três entre sete alunos, o fato de essas alunas serem as que mais participavam durante as aulas com apontamentos, discussões e questionamentos e com alta frequência às nossas aulas.

Delineando um perfil geral das participantes, elas eram jovens entre dezesseis e dezoito anos, proficientes em Libras, pois conseguiam comunicar-se com falantes surdos fluentes em Língua de Sinais. Gostavam de passear com os amigos no *shopping* ou mesmo de se comunicar pela Internet por meio de *chats*. Elas se encontravam atrasadas no processo educacional, pois havia uma defasagem idade/série. O motivo para esse atraso, conforme relato das alunas, deve-se ao fato de suas famílias terem enfrentado obstáculos para matriculá-las na escola, pois, na época em que eram crianças, não era toda escola que aceitava alunos surdos. Segundo as alunas, muitas escolas negavam a matrícula, outras aceitavam, mas sem as

devidas condições, ou seja, sem profissionais intérpretes da Língua de Sinais, sem recursos visuais etc.

Passo agora a descrever um pouco sobre cada uma das participantes e destaco que apresento uma descrição sob a minha perspectiva e, posteriormente, apresento imagens e descrições das participantes sob a perspectiva delas. Essas descrições foram realizadas em Libras e transcritas por mim para a Língua Portuguesa.

Por questões éticas, todos os nomes aqui são fictícios e foram escolhidos por mim, mas com o consentimento das alunas. Expliquei que escolhi nomes de pessoas muito queridas, que faziam parte do meu convívio, mas hoje faria diferente, solicitaria que cada uma dessas participantes escolhesse um nome que lhe agradasse, penso que esta seria a postura mais adequada, considerando os pressupostos da pesquisa narrativa.

Também por questões de ética na pesquisa narrativa, quando os participantes querem compartilhar suas imagens e nomes verdadeiros, é antiético não atendê-los e, ainda, que de acordo com o artigo 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em Brasil (1990), configura-se crime, ao qual se aplicam as penalidades legais, divulgar, total ou parcialmente, sem a devida autorização, nome, imagem, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial referente à criança ou adolescente a que se atribua ação infracional, o que não é o caso desta pesquisa.

A seguir, as descrições das participantes.

1.4.1 Descrição da participante Mara sob a minha perspectiva

Mara, dezesseis anos, é surda, foi minha aluna durante o ano de 2010. É oralizada por escolha própria e acredito que pelo convívio com familiares ouvintes. Ser surdo oralizado significa que a pessoa consegue comunicar-se oralmente, mesmo com dificuldade na articulação de algum fonema. Faz uso de aparelho de amplificação sonora e foi uma das pessoas que mais me apoiou, pelo fato de compreender o que eu falo oralmente e ainda, algumas vezes, ensinar-me a expressar em Libras o que eu precisava e ainda não sabia. Mara iniciou o processo de escolarização na escola especial, aos oito anos de idade. É proficiente no uso da Libras e escreve relativamente bem em Língua Portuguesa. Compartilho, a seguir, a foto e a descrição que a aluna apresenta de si mesma:

1.4.2 Descrição da participante Mara sob a perspectiva dela



Foto 5 Participante da pesquisa: Mara.

Fonte: arquivo pessoal da participante.

Sou uma menina como todas as meninas. Tenho os meus problemas, gosto de estudar. Sou surda, mas sou feliz assim. Tenho dezesseis anos de idade, gosto de passear, de fazer tarefa em casa, de estar com os meus amigos. Agora estou estudando em uma escola normal, mesmo que tenho esse problema da surdez. Não tenho vergonha de mim por ser assim, eu sou igual às outras pessoas. Amo sair com as amigas surdas, gosto de interpretar o que elas falam, porque isso mexe comigo. Vou fazer faculdade de Pedagogia, quero ser professora de crianças. Então, eu não sou estranha, eu brinco, gosto de fazer piada... Mesmo sendo surda, sou feliz assim.

1.4.3 Descrição da participante Clarice sob a minha perspectiva

Clarice, dezoito anos, é surda e está-se tornando oralizada por escolha própria e na convivência com amigos e familiares ouvintes. Está desde a Educação Infantil na mesma escola especializada na Educação de surdos e foi minha aluna durante o ano de 2010. É proficiente no uso da Libras e na escrita da Língua Portuguesa. Gosta de passear e de estar em grupo, principalmente de surdos. Na sala de aula, conversa muito sobre assuntos do dia a dia. É uma aluna participativa, pois é muito questionadora. A seguir, uma foto e a descrição que ela elaborou de si mesma:

1.4.4 Descrição da participante Clarice sob a perspectiva dela



Foto 6 Participante da pesquisa: Clarice.

Fonte: arquivo pessoal da participante.

Eu sou Clarice, não sou surda profunda. Estou bem, mas às vezes fico triste com os problemas. Mas minha vida é feliz. Gosto de sair, mas não tive experiência em outros países. Quero ser livre. Adoro a cor loira do meu cabelo, só penso em roupas chiques, também algumas simples. Adoro ir a boate, mas ouço muito pouco. Gosto de ouvir música todos os dias. Pensando no futuro da minha vida, quero fazer faculdade de Veterinária. Amo animais e gosto de cuidar deles. Não me preocupo com o preconceito das pessoas.

1.4.5 Descrição da participante Maria José sob a minha perspectiva

Maria José, dezoito anos, tem surdez profunda, foi minha aluna durante o ano de 2010. Coursou a Educação Infantil em escola de ouvintes e o Ensino Fundamental na escola especial, local onde iniciou o estudo da Libras. É proficiente no uso da Língua de Sinais, não é oralizada e ainda não é proficiente na leitura e escrita da Língua Portuguesa. Gosta de passear, de namorar, de estar em grupo, principalmente de surdos. Na sala de aula, conversa muito, mas no sentido construtivo, pois as colegas costumam dirigir-lhe muitos questionamentos. É

uma aluna participativa, pergunta sobre os conteúdos e expõe seu ponto de vista quase sempre. A seguir, a foto e a descrição que a aluna fez de si mesma:

1.4.6 Descrição da participante Maria José sob a perspectiva dela



Foto 7 participante da pesquisa: Maria José.

Fonte: arquivo pessoal da participante.

Eu sou Maria José, minha surdez é profunda. Meu cabelo é vermelho e os meus olhos marrons. Eu gosto de passear e sonho em fazer faculdade de Pedagogia. Quero ser professora de Libras e ensinar Língua de Sinais para crianças. Eu amo a Libras e acho importante as crianças aprenderem. Eu não tenho vergonha de ser surda. Trabalho, porque preciso de dinheiro. Eu gosto de estudar, estudar é mais importante. No meu trabalho as pessoas gostam de mim e minha família tem orgulho de mim. Sou surda, mas sou igual ouvinte.

Até aqui, apresentei as descrições das alunas participantes, sendo que além da apresentação sob a minha perspectiva, elas também se apresentaram sob a perspectiva delas.

A partir de agora, passo a abordar aspectos sobre os “procedimentos para compor os textos de campo”.

1.5 Procedimentos para composição dos textos de campo

Pesquisadores narrativos utilizam a expressão “Textos de campo” e não dados, isso pelo fato de que os textos de campo são criados por pesquisadores e por participantes com o objetivo de representar aspectos da experiência, não são encontrados nem descobertos, conforme esclarecem Clandinin e Connelly (1994; 2004). Os autores acrescentam que [...] *os textos de campo ajudam a completar os detalhes e a complexidade da paisagem, retornando o pesquisador a uma paisagem mais rica, mais complexa e mais problematizante que a memória poderia construir* (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p. 123).

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), os instrumentos para composição de textos de campo podem ser: caixa de memórias, anais, diários pessoais, histórias, fotografias, entrevistas familiares, conversas, notas de campo, autobiografia, entre outros. Clandinin e Connelly (1994; 2004) conceituam os textos de campo como notas sobre o que pesquisadores e participantes realizam sobre o que ocorre ao nosso redor, sobre o lugar ou lugares em que vivemos experiências, sobre eventos, lembranças etc. Os autores destacam que, quando compomos textos de campo, atentamos para nossas experiências, sentimentos, dúvidas, incertezas, reações, histórias lembradas e assim por diante. Por esse motivo, compor textos de campo é um processo subjetivo, pois o que chama a minha atenção em uma experiência pode ser diferentemente percebido por outro pesquisador.

Por esse motivo, Clandinin e Connelly (1994; 2004) acrescentam que compor textos de campo é também um processo interpretativo, pois os textos de campo são a nossa forma de falar sobre a experiência e trazem consigo uma ideia de representação subjetiva, pois uma experiência de pesquisa é impregnada de interpretação. Há seletividade, valorização de um ou de outro aspecto.

Para Clandinin e Connelly (1994; 2004), compor textos de campo significa estar alerta para o que os participantes fazem e dizem como parte de sua experiência em curso e isso significa compartilhar impressões sobre como eles vivenciam a experiência de estar na pesquisa.

Nesta tese, os textos de campo foram compostos a partir de notas de campo elaboradas por mim, durante a experiência de ser professora dos alunos surdos do nono ano. As atividades desenvolvidas durante as aulas e as sequências didáticas elaboradas por mim e utilizadas para o meu trabalho de ensino de Língua Portuguesa também compõem os textos de

campo. Além de diários que escrevi a partir das aulas gravadas em vídeo e transcritas por mim e, também diários em vídeo gravados pelos alunos. Assim sendo, as gravações de dez aulas em vídeo por meio de uma câmera também foram instrumentos de pesquisa. A opção pela gravação em vídeo justificou-se nesta pesquisa pelo fato de os alunos utilizarem uma língua visual-espacial.

Notas de campo, segundo Clandinin e Connelly (1994; 2004), são instrumentos que contêm anotações sobre a experiência e podem ser realizadas por pesquisadores e participantes. Para este estudo, somente eu realizei notas de campo sobre a experiência de ser professora de alunos surdos. Essas notas foram compostas a partir de acontecimentos que despertaram a atenção dos alunos e a minha, em relação à experiência que estávamos vivendo. Elas foram compostas no final de cada aula em um caderno específico para este fim no período de 02/10 a 05/10.

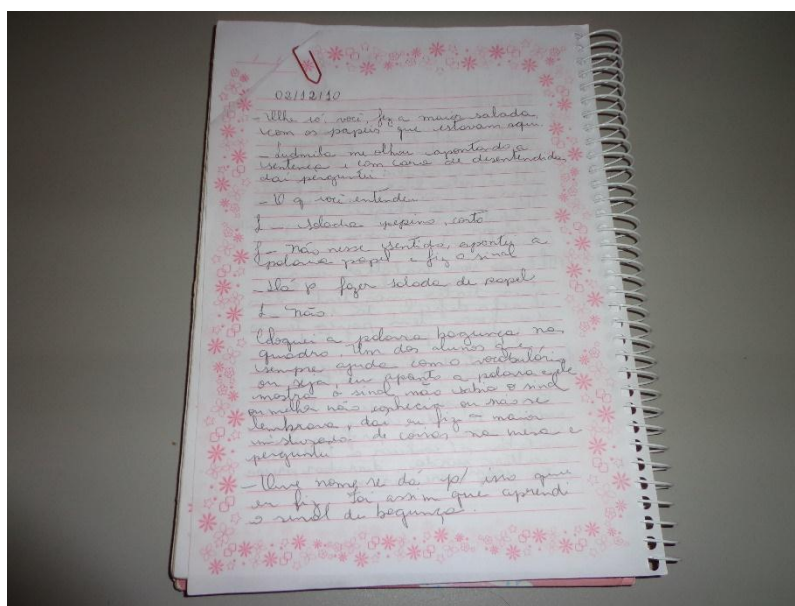


Figura 2 Caderno de notas de campo

Arquivo pessoal

Já os Diários como texto de campo, esclarecem Clandinin e Connelly (1994; 2004), são instrumentos que combinam notas de campo detalhadas sobre a experiência na escola e relatos sobre como participantes e pesquisadores se sentem durante a vivência da experiência. Meus participantes de pesquisa elaboraram um diário, mas em forma de vídeo, pois deixei livre para que escolhessem e, eles consideraram mais tranquilo gravar o diário em Libras utilizando a câmera a escrever um texto. Esses diários foram gravados durante o desenvolvimento de uma SD, em dez dias, no período de 31/10/12 a 12/12/12.

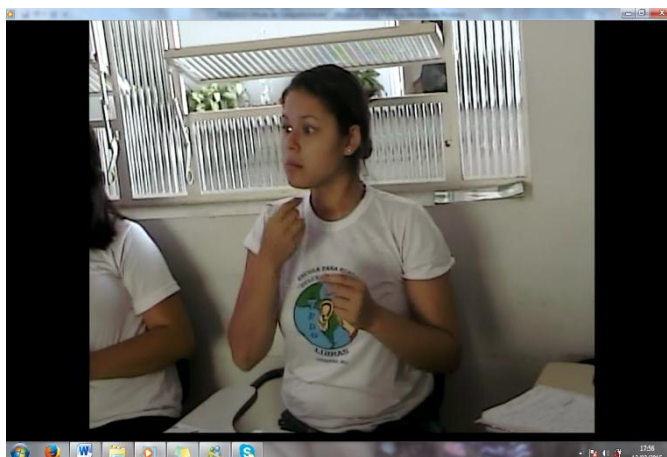


Figura 3 Imagem do vídeo da participante Clarice

Fonte: meus arquivos pessoais 28/11/2013

Para elaborar os textos de pesquisa a partir dos textos de campo, segui os pressupostos teórico-metodológicos da composição de sentidos, com base em Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001). Na próxima seção, explico como se deu esse processo.

1.6 Composição dos textos de pesquisa a partir dos textos de campo

Considero importante iniciar minha descrição dos procedimentos para análise dos textos de campo a partir do pensamento de Boff (1997), pois os sentidos compostos da experiência vivida por mim e meus participantes de pesquisa foram marcados por nossas experiências pessoais e por minhas experiências pessoais e profissionais. É importante também destacar que o leitor desta tese poderá compor sentidos diferentes daqueles que serão aqui narrados. Boff (1997) considera que:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9 - 10).

Boff (1997, p.9) ressalta que “todo ponto de vista é a vista de um ponto.” Essa afirmativa me leva à compreensão de que meus participantes e eu compomos sentidos de uma dada maneira,

porque somos quem somos, estamos envolvidos em histórias pessoais e profissionais em contextos específicos, usamos lentes diferentes que nos permitem olhar para a experiência de maneira muito particular, subjetiva. Na leitura do texto de pesquisa, também pode ocorrer o mesmo, cada um lê o texto com os olhos ou as lentes que tem e interpreta a partir de onde seus pés pisam.

Na mesma linha de pensamento, Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) sugerem a composição de sentidos assumindo a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais. De acordo com Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), sentidos podem ser compostos a partir da leitura e releitura dos textos de campo, pensamento e compreensão sobre eles, sua escrita, reescrita, exposição e discussão em grupos de apoio, tendo como base o espaço tridimensional e os movimentos da pesquisa narrativa.

Na composição de sentidos, passei por todos esses processos, quando expus e discuti com o grupo de apoio (GPNEP)⁷ os textos de campo e de pesquisa para elaboração da versão final desta tese. Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) relatam que ler e discutir os sentidos compostos em grupos de suporte possibilita perspectivas diferentes, ou seja, a não limitação a uma visão única, buscando auxílio para compor outros sentidos que poderiam levar a outras recontagens. Segundo as autoras, é importante que as histórias sejam reconhecidas como passíveis de ocorrer no contexto estudado. Nesta pesquisa, esse procedimento ocorreu durante os seminários de orientação, os estudos do GPNEP, os exames de qualificação e, também nos momentos em que as histórias foram compartilhadas com os participantes de pesquisa.

Dessa forma, percebe-se, conforme Telles (1999), que a composição de sentidos na Pesquisa Narrativa não é tarefa somente para o pesquisador, mas para um conjunto de pares interessados (professoras participantes, alunos participantes, coordenadores e administradores da instituição educacional). Assim sendo, a Pesquisa Narrativa abre espaço para a construção do conhecimento, da subjetividade, não só do pesquisador, mas também dos participantes, pois a composição de sentidos na pesquisa narrativa ocorre sempre em relação às experiências vividas, aos alunos, aos professores, ao diretor da instituição pesquisada, entre outros.

Escolhi compartilhar os sentidos compostos da experiência que vivi com meus alunos surdos na forma de histórias. Elas, conforme Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), são um entre

⁷Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, coordenado pela Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello, da Universidade Federal de Uberlândia.

outros possíveis caminhos para análise da experiência na pesquisa narrativa: poesia, teatro, resumo, síntese, diálogos, entre outros. As autoras destacam que a composição de sentidos pode ser comparada a um trabalho artesanal de esculpir o barro com os dedos, assumindo a subjetividade, a singularidade nesse processo. Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) destacam que a subjetividade também diz respeito à elaboração dos textos de campo que, conforme as autoras, não são documentos impessoais, são na verdade moldadas pelos olhos do pesquisador, o que implica maneiras pelas quais pessoas individualmente veem o mundo e de que forma interpretam o que veem. Conforme as autoras:

Os sentidos que fazemos dos nossos projetos de pesquisa são filtrados pelas nossas crenças, atitudes e experiências prévias e também posições teóricas formais e informais que compreendemos e em que acreditamos (ELY, VINS, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 38- minha tradução)⁸.

Na mesma perspectiva, Connelly e Clandinin (2000) acrescentam que, na Pesquisa Narrativa, a composição de sentidos é permeada por nossos conhecimentos prático-pessoais e nossos conhecimentos prático-profissionais, conforme Connelly e Clandinin (2000).

Mello (2005, 2012) considera que essa subjetividade pode provocar, em muitos pesquisadores escritores, a preocupação de que suas interpretações possam ser vistas como invenções, fábulas ou mentiras, como indica Van-Manem (1990). Ely, Vins, Dowling e Anzul acrescentam que a possibilidade de ver o conhecimento construído a partir de várias instâncias, ou seja, várias perspectivas pelas quais organizamos a composição e interpretação dos textos de campo, de certa forma, torna mais brandas as críticas em relação as nossas interpretações.

Inspirada em Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), Mello (2004, 2012) relata que a Pesquisa Narrativa atrai e contempla uma diversidade de ângulos pelos quais podemos interpretar os textos de campo. No mesmo trabalho, a autora registra:

[...] diante de tantas possibilidades, fazer escolhas faz parte do processo de composição de significados. A cada escrita e reescrita, volta aos dados, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2004, p. 106).

⁸ The meanings we make from our research projects are filtered through our beliefs, attitudes, and previous experiences as well as through both the formal and informal theoretical positions we understand or believe in.

Assim sendo, a composição de sentidos não vem do texto para o leitor, mas, como toda leitura, vem do leitor para o texto. De acordo com Mello (2004, 2012), quando eu componho, há uma composição do “eu” diante do fenômeno, isso significa que outras pessoas poderiam compor sentidos diferentemente de mim, mesmo vivendo uma mesma experiência, com os mesmos participantes e no mesmo contexto. Cada pessoa tem uma história envolvendo seu próprio ser e são essas histórias que fazem com que cada uma olhe para algo que o outro talvez não olhe.

Nesse sentido, vale também ressaltar as considerações de Larrosa (2002) sobre a experiência, já que, como pesquisadores narrativos, compomos sentidos da experiência. Conforme o autor, a experiência é singular, por isso “produz diferenças, heterogeneidade e pluralidades” (LARROSA, 2002, p. 28).

Busquei também em Koch e Elias (2006) um referencial para refletir um pouco mais sobre a composição de sentido na relação autor-leitor durante o processo de leitura. As autoras ressaltam que o sentido de um texto é composto na interação texto-autor-leitor e não algo preexistente a essa interação. Baseadas em Solé (2003), Koch e Elias (2006) acrescentam que se espera que o leitor assuma uma postura ativa diante da informação, que processe, critique, contradiga, avalie, desfrute ou resista, mas que dê sentido ao que lê.

Além das pesquisas de Koch e Elias (2006), considero relevante, na atualidade, trazer para essa discussão, autores que tratam da produção de sentidos⁹, como Kalantzis e Cope (2012), por exemplo. Mesmo que esses autores estejam discutindo letramentos, Kalantzis e Cope (2012) destacam a pluralidade de modos de se produzir sentido, dependendo do contexto e das formas de expressão, cada vez mais multimodais.

Neste capítulo, descrevi o percurso teórico metodológico que escolhi trilhar para desenvolver esta tese. Teci explicações sobre a pesquisa narrativa com base nas teorias Connelly; Clandinin (1988, 1998, 1999, 2006) e Clandinin; Connelly (1995, 2000, 2004, 2007, 2007). Descrevi o contexto escolhido para viver a experiência e também apresentei a descrição de minhas participantes. Apresentei os instrumentos utilizados para compor os textos de campo e a maneira pela qual esses textos tornaram-se texto de pesquisa. No próximo capítulo, apresento meu referencial teórico para que o leitor possa observar sob quais lentes teóricas eu discuto o tema desta tese e também possa compor sentidos desse meu estudo.

⁹Tradução para a expressão “makemmeaning” que compreendo como produção de sentidos quando leio.

II LENTES TEÓRICAS PELAS QUAIS OBSERVEI A EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que me serviu de base para discutir questões importantes sobre surdez, Libras, processo de inclusão, além de diferenciações sobre os processos de alfabetização, de leitura e de letramentos. Discuto ainda, aspectos sobre currículo, sequências didáticas e gêneros. Início, apresentando os conceitos de surdez a partir de Brasil (2002, 2006), Roeser & Downs, Martinez (2000), Carmozine e Noronha (2012), no que diz respeito à perspectiva biológica. Para a visão socioantropológica, os estudos de Hutchinson (2010), Carmozine e Noronha (2012), Luz (2013) são as minhas referências para conceituar a surdez. Abordo também a perspectiva política de representação da surdez como diferença de Skliar (1999). Em seguida, na discussão sobre a Libras, Fox (2007), Quadros; Karnnop (2004), Fernandes (2003) e Strobel; Fernandes (1998) são minhas principais referências.

Para abordar inclusão, minhas bases são os estudos de Mantoan; Prieto (2006), Mendes; Toyoda (2008), Denari (2008), Martins (2012) e Crochík (2012). Posteriormente, tomo como base os estudos teóricos de Mortatti (2006); Franco, Alves e Andrade (1997); Ferreira (1991); Perez (2002); Graff (1994); Silva (2009) e Freire (2001) no que se refere à alfabetização. Já na discussão sobre leitura, tomo como referência as pesquisas de Kleiman (1989, 1999, 2004, 2007) e Rojo (2004). Os estudos sobre letramentos encontram-se inicialmente fundamentados nas pesquisas de Soares (1998); Tfouni (1988, 1995); Kleiman (1995, 1998); Rojo (1998) e Tayassu (2011). Posteriormente, eu incluo nessa discussão os estudos de Street (1995, 2012, 2014); Barton e Hamilton (1998); Soares (2003; 2006); Ribeiro (2005); Souza e Sato (2010); Tfouni (2010); Britto (2003); Senna (2007); Rojo (2009) e Cope e Kalantzis (2012).

Nos estudos sobre currículo, meus fundamentos são os estudos de Schwab (1978); Connelly e Clandinin (1988); Mello (2004, 2012), entre outros, mas minha principal referência é o estudo de Lugones (1978), que me permite discutir o currículo sob a perspectiva da arrogância.

Para conceituar gêneros nesta pesquisa, minhas referências são os estudos de autores como Roth; Heberle (2005), Vian Junior; Lima Lopes (2005), Balocco (2005), Ikeda (2005), Meurer (2005), Swales (1990), Carvalho (2005), Rodrigues (2005), Bakhtin (1992), Rojo

(2005, 2008), Bunzem (2004), Bonini (2005), Machado (2005), Dolz e Schneuwly (2004, p. 44).

No esclarecimento sobre Sequências didáticas, minhas bases teóricas são os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Cristóvão (2008);Guimarães (2009); Gonçalves e Ferraz (2014).

Tendo apresentado as bases teóricas para esta tese, inicio então minha abordagem sobre a surdez.

2.1 Conversando sobre a surdez: da concepção biológica e socioantropológica ao reconhecimento político da surdez como diferença

Nesta seção da tese, exponho as seguintes concepções sobre a surdez: biológica, socioantropológica e a surdez como diferença, a partir de uma perspectiva política. Embora eu entenda que todas as perspectivas são políticas, apesar de Skliar (1999) denominar a surdez como diferença em uma perspectiva política, didaticamente utilizarei a divisão da forma que apresentei no título e início desta seção.

Considero essas perspectivas sobre a surdez relevantes em minha pesquisa, pelo fato de contar com participantes surdos e também por considerar que essas perspectivas influenciaram o processo de Educação de pessoas surdas ao longo do tempo.

A primeira perspectiva que descrevo sobre a surdez é a biológica. Nela, a surdez é considerada sob a ótica da deficiência que, conforme Brasil (2002), refere-se à perda ou anormalidade das funções auditivas, que pode resultar em limitação ou incapacidade para ouvir. De acordo com Brasil (2002), a surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral ou bilateral, quando acomete um dos ouvidos ou ambos respectivamente.

Roeser & Downs e Martinez (2000) também apresentam a concepção biológica ou clínico-patológica da surdez, caracterizando-a a partir de limiares tonais. Essa perspectiva é também abordada por Carmozine e Noronha (2012), conforme o Quadro 2.

Quadro 2 Qualidade do som e tolerância

Decibéis (db) ¹⁰	Qualidade do som	Tipo de ruído
0-20	Muito baixo	Farfalhar das folhas e piar do pássaro
21-40	Baixo	Gotejar da torneira, sussurro, tique-taque do relógio
41-60	Moderado	Conversação normal, fonemas da fala
61-80	Alto	Choro do bebê, latido do cachorro, trânsito
81-100	Muito alto	Cortador de grama, motor de moto
101-120	Ensurdecedor	Turbina de avião, helicóptero, ruído de show
+121	Intolerável	Tiro, bomba e britadeira

Fonte: Carmozine e Noronha, 2012, p. 28

Brasil (2006, pp. 16,17), apoia essa compreensão da surdez ou perda auditiva baseada em limiares tonais apresentada por Carmozine e Noronha (2012) com os seguintes esclarecimentos para os diferentes níveis de audição que as caracterizam: a) **deficiência auditiva leve ou surdez leve**, quando a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o tic-tac do relógio ou uma conversa baixa; b) **deficiência auditiva moderada ou surdez moderada**, quando há alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro; c) **deficiência auditiva moderadamente severa ou surdez acentuada**, se existe dificuldade para ouvir uma conversa normal; d) **deficiência auditiva severa ou surdez severa**, caso haja dificuldade em ouvir o telefone tocando; e) **deficiência auditiva profunda ou surdez profunda**, se existe dificuldade em ouvir o ruído de um caminhão, o som de uma boate, uma máquina de serrar madeira ou ainda, o ruído de um avião decolando.

Carmozine e Noronha (2012) destacam ainda que a perda auditiva pode também ser classificada quanto ao grau:

Quadro 3 Classificação de perdas auditivas quanto ao grau

Identificação	Classificação	Médias Limiares
Ouvinte	Audição normal	0 a 25 dB
Pessoa com déficit auditivo	Perda leve	26 a 40 dB
	Perda moderada	41 a 70 dB
Surdo ou pessoa com surdez	Perda severa	71 a 90 dB
	Perda profunda	A partir de 91 dB

Fonte: Carmozine e Noronha (2012, p. 29)

¹⁰Unidade de medida da intensidade do som (CARMOZINE; NORONHA, 2012, p.26)

Partindo dos exemplos anteriores, podemos compreender melhor o potencial auditivo a partir de sons que as pessoas podem ou não ouvir. O que também é possível observando-se a Figura 4:

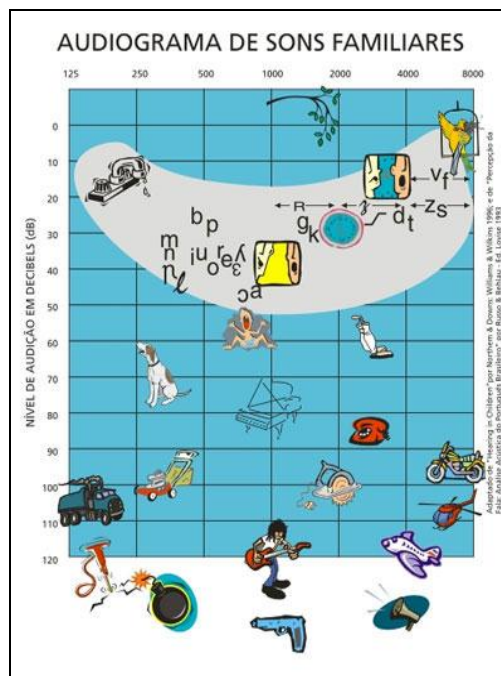


Figura 4 Audiograma de sons familiares

Fonte: <https://cfq8.files.wordpress.com/2010/05/audiograma-de-sons-fmla.jpg>

Sobre a influência dos diferentes graus de perda auditiva no desenvolvimento da linguagem, Brasil (2006) esclarece que, na presença de surdez leve ou moderada, a pessoa surda pode desenvolver a linguagem oral, uma vez que a surdez moderada oferece maiores dificuldades para percepção de sons. Conforme Hutchinson (2010), há ainda alguns fatores que podem afetar o desenvolvimento da linguagem, como: a idade da perda auditiva; se essa perda ocorre antes ou após a aprendizagem da língua oral; a gravidade da perda auditiva; o *status* da família (se há a presença de surdos usuários da Língua de Sinais ou não) e a forma de comunicação escolhida pela família.

Nos casos de surdez acentuada, severa ou profunda, segundo Brasil (2006) a oralidade pode tornar-se mais difícil, sendo necessário utilizar aparelhos de amplificação e também contar com apoio especializado de fonoaudiólogo para terapia de fala.

Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2011) destacam que, na concepção biológica ou clínico-patológica, a surdez é concebida como deficiência e, conseqüentemente, o surdo como deficiente. Assim sendo, como patologia, a surdez precisa ser tratada. Por isso, é

comum o uso de aparelhos de amplificação sonora individual ou mesmo a opção pelo implante coclear¹¹ ou treinamento auditivo e de fala e, ainda, leitura labial para dar ao surdo o que lhe falta: a audição e a fala.

Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2011) apontam como consequência da concepção biológica ou clínico-patológica da surdez na Educação de surdos, a consideração de que há um limite de aprendizagem justificado pela deficiência. Assim sendo, pode ocorrer um planejamento de ensino aquém das potencialidades dos alunos e, se houver fracasso na aprendizagem, atribui-se ao aluno devido à surdez.

Por influência da perspectiva biológica ou clínico-patológica, a filosofia oralista foi imposta no processo educacional da pessoa surda até, aproximadamente, o ano de 1960. Carmozine e Noronha (2012) esclarecem que, no oralismo, a comunicação ocorre pela fala e a utilização de sinais e datilologia são proibidos.

Considero importante destacar que, de acordo com o meu conhecimento prático-profissional, os surdos, de maneira geral, não aceitam a denominação de deficientes; segundo eles, o que os torna deficientes é a nossa dificuldade em compreender suas diferenças e, principalmente, de aceitar sua língua.

Até aqui, expus o que vem a ser a surdez na perspectiva biológica ou clínico-patológica e aponte os resultados da influência dessa concepção no processo educacional da pessoa surda. Agora, passo a conceituar a surdez a partir da perspectiva socioantropológica. Para tanto, serve-me inicialmente de base o conceito de Hutchinson (2010), que afirma que a pessoa é surda quando ela tem pouca ou nenhuma audição funcional e depende de comunicação visual ao invés de comunicação auditiva.

Na perspectiva socioantropológica, a surdez, de acordo com Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2011), é concebida a partir da diferença na maneira pela qual a pessoa estabelece contato com o mundo. Sob essa perspectiva, o surdo é considerado membro de uma comunidade linguística minoritária diferente, que utiliza a visão em vez da audição e uma língua visual espacial e não uma língua oral. Luz (2013) também ressalta que, para os

¹¹O implante coclear apresenta uma parte externa e outra interna. A parte externa é composta por um microfone, um microprocessador de fala e um transmissor. A parte interna possui um receptor e estimulador, um eletrodo de referência e um conjunto de eletrodos que são inseridos dentro da cóclea. Esse dispositivo eletrônico estimula, por meio de eletrodos implantados dentro da cóclea, o nervo auditivo que, por sua vez leva os sinais para o encéfalo onde são decodificados e interpretados como sons. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Implante_coclear>.

surdos, “o sentido visual ocupa lugar central de criação, interação e inserção no mundo” (LUZ, 2013, p. 18).

Carmozine e Noronha (2012) explicam que conceber a surdez como diferença requer compreender e respeitar os surdos por suas distinções e, ainda, devido a sua língua. Essa concepção contribuiu para que houvesse mudanças na Educação de surdos, principalmente na década de 1980, em que o bilinguismo surgiu como proposta educacional. Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2011) esclarecem que, na perspectiva bilíngue, o surdo aprende a Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas essa aprendizagem ocorre por intermédio da Língua Brasileira de Sinais.

Entretanto, Skliar (1999) problematiza a representação da surdez a partir de conceitos opostos, como clínico ou socioantropológico. O autor propõe o reconhecimento da surdez como diferença e destaca quatro níveis diferenciados, mas politicamente interdependentes, para conceituar a surdez: “a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (SKLIAR, 1999, p. 11). Skliar (1999) ainda esclarece que a experiência visual não se pode restringir às capacidades de produzir e compreender a língua ou mesmo como modalidade de processamento cognitivo, mas “envolve todos os tipos de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural”, entre outros (SKLIAR, 1999, p. 11).

Sobre o bilinguismo na Educação de surdos, Skliar (1999) ressalta que essa proposta precisa aparecer como uma oposição às práticas clínicas hegemônicas e ainda, como o reconhecimento político da surdez como diferença. O autor acrescenta que, nessa perspectiva, o bilinguismo é algo mais que dominar duas línguas. Skliar (1999) problematiza os dois extremos da Educação bilíngue. Segundo o autor:

Em um dos extremos se localiza aquelas experiências educacionais que caminham procurando um hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial, burocratizando, governando e administrando a língua dos surdos. No outro extremo, renovam-se as imposições “ouvintistas” se deslocando do “oral” para a escrita e a leitura (SKLIAR, 1999, p. 9).

De acordo com o autor, ainda há uma imposição “ouvintista” quando se exige do surdo a aprendizagem da Língua Portuguesa, mesmo na modalidade escrita. Para Skliar (1999), considerar indispensável que o surdo saiba utilizar corretamente a Língua Oficial do país, no nosso caso a Língua Portuguesa, é uma “ideia errada e perigosa que considera que os surdos devem ser como os demais, como a norma.” (SKLIAR, 1999, p. 10) Por isso, Skliar

(1999) propõe a Educação bilíngue em uma perspectiva crítica, como possibilidade de transformar as relações sociais, culturais e institucionais que acabam por determinar representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos (SKLIAR, 1999, p. 13). A *pedagogia ouvintista* (SKLIAR, 1999, p. 10) coloca os surdos na condição de subordinados, colonizados no ambiente da cultura dominante, ignora-se sua história e cultura que sustentam politicamente a diferença.

Nesta tese, a concepção de surdez que adoto é a socioantropológica, pois compreendo que ela respeita o surdo como pessoa que apresenta um modo particular de interagir com o mundo, principalmente por meio da visão e, ainda, utiliza geralmente uma língua visual-espacial. Essa concepção orienta o bilinguismo como proposta educacional em que a pessoa surda aprende a Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas a partir da utilização da Língua de Sinais. Entretanto, considero relevante destacar que o que não pode ser ignorado em relação à concepção socioantropológica é o fato de querermos que o surdo participe do mundo dos ouvintes aprendendo a Língua Portuguesa e nós, ouvintes, não aprendermos a Libras para participarmos do mundo dos surdos.

Até o momento, apresentei três diferentes perspectivas sobre a surdez: biológica ou clínico-patológica; socioantropológica e o reconhecimento político da surdez como diferença. A partir de agora, apresento algumas considerações sobre a Libras, a língua utilizada pelos surdos que participaram da minha pesquisa.

2.2 Língua Brasileira de sinais – Libras: estudos, conceito e características

Nesta seção da tese, apresento algumas perspectivas de estudos linguísticos que me permitem visualizar sua evolução no sentido não somente de incluir as Línguas de Sinais em suas abordagens, como também a atribuição de *status* de língua a essas línguas. Em seguida, apresento o conceito de Libras e suas características.

Fox (2007) afirma que, até a primeira década do século XX, predominou a filosofia empirista, que comparava um recém-nascido a uma *tabula rasa* e defendia que ele entra no mundo com sua mente em um vácuo. Ao longo da vida, a informação vai sendo acrescida na mente pouco a pouco, como resultado da experiência externa.

Já na primeira metade do século XX, conforme Costa (2009), o estruturalismo passou a ser o método dominante nos estudos linguísticos. Nessa perspectiva, a língua era uma forma

de comportamento social aprendido, assim como fabricar uma ferramenta ou as maneiras de se portar à mesa, por exemplo. De acordo com o autor, a corrente estruturalista valorizava a diferença linguística acima de tudo, assim, considerava cada língua como uma entidade única de estrutura gramatical própria. A tarefa do linguista, então, era descrever a estrutura de tantas línguas diferentes quanto possível. O estruturalismo, de acordo com Costa (2009), destacava a arbitrariedade do signo linguístico, ou seja, os significados eram acordados pela comunidade, pois um som não é ainda uma palavra, ela só se torna uma palavra quando ela é usada pelo homem como um signo.

Fox (2007) destaca que Humboldt, ainda durante o domínio da perspectiva estruturalista, começou a reconhecer que, sob a superfície de línguas aparentemente diferentes, havia semelhanças que apontavam para o fato de que todas as línguas podiam ser a expressão da capacidade inata do homem; este, portanto, deveria ser o ponto central de todos os estudos da linguagem.

Entretanto, Fox (2007) enfatiza que, na década de 1930, a Linguística tornou-se intimamente ligada a uma forma especialmente militante do empirismo: a Psicologia Comportamental. O casamento de Psicologia Comportamental e o estudo da linguagem com a finalidade de conferir à Linguística a autoridade científica que aparentemente ainda lhe faltava. Dessa forma, a abordagem behaviorista dominou o estudo da linguagem pelas duas décadas e meia seguintes e atingiu sua mais requintada essência quando o psicólogo Skinner (1957) publicou a obra “Comportamento Verbal”, uma tentativa mais ampla de considerar a gramática a partir da visão behaviorista. Recorrendo à terminologia do comportamento, Skinner (1957) analisou toda a linguagem humana em termos de estímulos, respostas aprendidas, condicionamento operante e reforço. Para exemplificar aquilo em que acreditava Skinner, Cezário e Martellota (2009) explicam que, na visão do autor, as crianças pequenas aprendem a língua imitando a fala dos pais, que reforçam a fala correta por meio do elogio direcionado à criança. Dessa forma, a criança, na busca incessante do reforço, aprende a falar. A fala então, procedia do modelo de fala, em resposta a um estímulo ambiental, com aprovação dos pais substituído mais tarde na vida por reforços sociais tais como a aceitação, ascensão profissional e ganhos materiais.

Em meados da década de 1950, surgiram alguns pesquisadores contrários ao behaviorismo, entre eles os psicólogos Roger Brown (1954) e Eric Lenneberg (1953), que relacionavam a língua às faculdades cognitivas inatas. No entanto, o clima behaviorista ainda prevalecia, sendo esses pesquisadores extensamente ignorados.

Então surgiu Chomsky (1957), que começou a se inquietar em relação aos aspectos da linguagem que o modelo estruturalista não podia explicar. Sua primeira publicação relevante, “Estruturas sintáticas”, publicada em 1957, revela Chomsky (1957) tentando resolver esses problemas à luz da abordagem estruturalista e descobrindo que ela era inapropriada para a tarefa. Fox (2007) exemplifica:

Um dos problemas está centrado no que Chomsky denomina a nossa percepção inata para a estrutura da frase- as intuições semiconscientes sobre a língua que cada um de nós possui. Cada falante do Inglês é ciente, por exemplo, que as sentenças John beijou Maria e Maria foi beijada por John estão de alguma forma fundamentalmente relacionadas. Uma análise estruturalista, com sua ênfase na diferença, em vez de similaridade, ignora essa verdade essencial, para o estruturalismo não só a diversidade é valorizada entre as línguas, mas também a diversidade é enfatizada dentro de uma mesma língua. Para um estruturalista, cada frase que um falante pronuncia é uma peça discreta de dados. Mas, para Chomsky, esta abordagem negligencia um corpo importante de evidência linguística: o conhecimento intuitivo comum dos falantes sobre a maneira como a língua funciona (FOX, 2007, p. 52)¹².

De acordo com Kenedy (2009), havia outras questões que intrigavam Chomsky e que os estruturalistas não conseguiam resolver: como é possível que os falantes produzam, como fazem centenas de vezes ao dia, as sentenças que nunca foram ditas? Como é possível para os ouvintes compreendê-las? Ou ainda, como é que as crianças adquirem a língua de forma espontânea, fluente e em um tempo muito curto, sem ser formalmente ensinada? Devido à complexidade do sistema, parece improvável que as crianças possam descobrir sua estrutura subjacente e usá-la para se comunicar, mas elas fazem isso com entusiasmo e vontade, nos primeiros anos de vida. O que aponta, conforme Kenedy (2009), que a criança apresenta uma capacidade inata para a linguagem, um imperativo biológico. É a herança genética que possibilita que as crianças desenvolvam a linguagem espontânea e com competência, sem recorrer à imitação ou à instrução formal. É o que lhes permite aprender não apenas um primeiro idioma, mas um segundo e um terceiro e assim sucessivamente.

Ainda conforme o autor, o modelo que considerava a capacidade inata para a linguagem recebeu várias denominações: faculdade da linguagem, órgão da linguagem, dispositivo de aquisição da linguagem e mais recentemente, o instinto da linguagem ou

¹²One of the problems centered on what Chomsky calls our innate "'feel' for sentence structure"-the half-conscious intuitions about language that each of us possesses. Every speaker of English is aware, for example, that the sentences John kissed Mary and Mary was kissed by John are somehow fundamentally related. A structuralist analysis, with its emphasis on difference rather than similarity, ignored this essential truth, for structuralism not only prized diversity among languages; it also emphasized diversity within a single language. To a structuralist, every sentence a speaker utters is a discrete piece of data. But to Chomsky, this approach overlooked a crucial body of linguistic evidence: ordinary speakers' intuitive knowledge about the way their language works.

bioprogram. Na perspectiva Chomskyana, a gramática da língua compõe um conjunto de fórmulas ou equações simbólicas que representam as operações mentais inconscientes que um falante realiza sempre que ele usa a língua. Há regras para transformar frases ativas em passivas, sentenças declarativas em interrogativas, frases simples em complexas etc. Chomsky propôs uma gramática gerativa que se aplicava a todas as línguas humanas.

Foi em meados do fim do século XX, que os linguistas começaram a observar o que denominavam de linguagem gestual dos surdos e concluíram que as línguas de sinais surgem naturalmente da mesma maquinaria mental que as orais. Fox (2007) acrescenta que a sua origem, datada por volta de 200 anos, está na língua de sinais francesa, cerca de dois séculos mais velha. As primeiras referências escritas sobre a língua de sinais surgiram na Grã-Bretanha e já apontavam para a presença da gramática da língua de sinais.

Nas primeiras décadas da Revolução causada pelos estudos de Chomsky, em meados de 1970, a mesma autora destaca que tudo o que se sabia sobre o "instinto da linguagem" partia da análise de línguas orais, e a língua era definida com um sistema em que a significação dependia do som. Todavia, por volta de 1979, os linguistas começaram a observar se uma língua de modalidade diferente podia conter pistas extremamente profundas e inesperadas em relação às restrições sobre a possível forma de linguagem, já que a fala era considerada a configuração padrão para a nossa espécie: dotado de um canal auditivo-oral funcionando pelo qual o signo linguístico pode passar, o homem produz a fala. Os sons são transmitidos por ondas sonoras, produzidos quando o ar força os pulmões de um falante, passa pelas cordas vocais e sai pela boca. As vibrações ou os sons viajam pelo ar para a orelha, até que atingirem o receptor que os converte em impulsos elétricos que são transmitidos para os centros de processamento de fala no cérebro. Para a maioria das pessoas, o canal auditivo-oral oferece um meio poderoso para a comunicação. Entretanto, compreender o que acontece quando este canal está indisponível passou a ser também a preocupação dos linguistas.

Fox (2007) esclarece que a maioria das pessoas surdas pode usar os seus órgãos vocais para produzir sons, por esse motivo, o termo "surdo-mudo", além de ser profundamente pejorativo, é simplesmente impreciso. Mas para alguém que nasceu surdo ou que se tornou surdo cedo, falar fluentemente sem *feedback* auditivo pode ser extremamente difícil. Assim como pode ser igualmente difícil para ele compreender a fala por meio da leitura labial. No entanto, há outros canais disponíveis por intermédio dos quais pode haver comunicação: o manual-visual, em que, usando as mãos e os olhos, a comunicação torna-se possível.

Assim como os bebês ouvintes balbuciam, Fox (2007) explica que os bebês surdos também o fazem, mas com as mãos. Usando suas mãos e dedos, esses bebês surdos ensaiam uma ampla gama de gestos sem sentido. Com o tempo, o balbucio manual dos bebês surdos, aparentemente aleatórios, em primeiro lugar, adapta-se gradualmente às exigências linguísticas da língua em uso. Para essas crianças surdas, o resto da aquisição da língua irá proceder de acordo com um calendário muito parecido com aquele das crianças que ouvem. A autora acrescenta que quanto mais aprendemos sobre a capacidade linguística humana, mais é claro que a aquisição e utilização da língua não dependem das capacidades de produzir e ouvir sons, mas de uma capacidade cognitiva muito mais abstrata, biologicamente determinada, que explica as semelhanças entre línguas orais e as línguas de sinais.

As possibilidades de uma língua em outra modalidade, no início dos anos 1970, motivaram os linguistas Bellugi (1972) e Klima (1979) a trabalharem a análise da língua de sinais com o mesmo zelo que seus antecessores aplicavam ao estudo das línguas orais. Esses pesquisadores produziram centenas de livros e artigos sobre a estrutura gramatical da ASL – *American Sign Language* e outras línguas de sinais, bem como estudos sobre a aquisição de língua de sinais e os mecanismos neurológicos para a sinalização.

Sacks (1990) caracteriza a língua de sinais como genuinamente modulada por esquemas gramaticais e sintáticos de todos os tipos. O autor ainda acrescenta:

O rosto pode também servir a funções linguísticas especiais em sinal: expressões faciais específicas – ou melhor, “comportamentos” – podem servir para indicar construções sintáticas como tópicos, cláusulas e questões relativas ou funcionar como advérbios ou quantificadores. Outras partes do corpo também podem ser envolvidas. Qualquer parte ou tudo isso – esse vasto âmbito de inflexões concretas ou potenciais, espaciais ou cinéticas – pode convergir para os sinais básicos, fundir-se com eles e modificá-los, compactando uma enorme quantidade de informações nos sinais resultantes (SACKS, 1990, p. 102).

Sacks (1990) destaca que percebe na língua de sinais: um léxico gramatical, sintático e o uso linguístico e complexo do espaço.

Stokoe (1960), em seus estudos sobre a Língua Americana de Sinais, percebeu que ela atendia aos critérios linguísticos, se comparada às línguas orais: apresentava o léxico, a sintaxe e a capacidade para gerar infinitas sentenças. O mesmo autor definiu três parâmetros realizados simultaneamente na comunicação por sinais: configuração das mãos, localização e movimento. A esses parâmetros, estudos posteriores como o de Battison (1974) acrescentaram um quarto: orientação.

Em seguida, vieram os estudos de Baker e Padden (1978) a respeito de aspectos não manuais, mas igualmente importantes como traços distintivos na Língua de Sinais, como: expressões faciais e direção do olhar.

Os estudos apresentados até o momento sobre as Línguas de Sinais consideraram a Língua Americana de Sinais, mas seguiram-se de outros que analisaram as Línguas de Sinais de países como, França, Itália, Uruguai, Argentina, Suécia, Brasil, entre outros, conforme Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2011). Esses estudos concluíram que, embora sejam diferentes umas das outras, as Línguas de Sinais independem das Línguas orais-auditivas desses países, entretanto, elas possuem algumas semelhanças que a identificam como língua.

Quadros e Karnnop (2004) afirmam que a Libras ou a Língua Brasileira de Sinais é identificada pela comunicação visual espacial. Atribui-se à Língua de Sinais o *status* de língua porque ela também é composta pelos níveis linguísticos: o fonológico (querológico), o morfológico, o sintático e o semântico. O que é denominado palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas denomina-se sinais nas línguas de sinais. Esses sinais, conforme as autoras destacam, são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são elaborados.

De acordo com Fernandes (2003), as línguas de sinais contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos. A autora apresenta os planos que configuram uma língua oral: no plano fonológico – os sons vocais; no plano morfológico – a forma de composição de palavras e organização em classes; no plano sintático – as regras de estruturação frasal e no plano semântico-pragmático – aspectos de significação e uso. Fernandes (2003) afirma que a Libras apresenta todos os aspectos anteriormente citados, e a diferença, apenas de nomenclatura, ocorre no plano querológico (que seria o fonológico de uma língua oral).

No que diz respeito à “Querologia”, estudo dos movimentos das mãos e do pulso na elaboração dos sinais, os queremas, Fernandes (2003) destaca: a configuração de mão (CM); a localização da mão ou Ponto de Articulação (L) ou (PA); o movimento da mão (M); a orientação da mão (O) e as expressões não manuais.

Fernandes (2003) destaca que, nas línguas de sinais, podem ser encontrados os seguintes parâmetros na formação dos sinais:

- ❖ **Configuração das mãos:** São formas das mãos que podem ser da datilologia (alfabeto manual – Anexo A) ou outras formas realizadas com a mão predominante, ou pelas duas mãos. Os sinais TELEFONE e BRANCO, por exemplo, apresentam configurações de mão diferentes e também são produzidas em um ponto diferente do corpo (Figura 5).

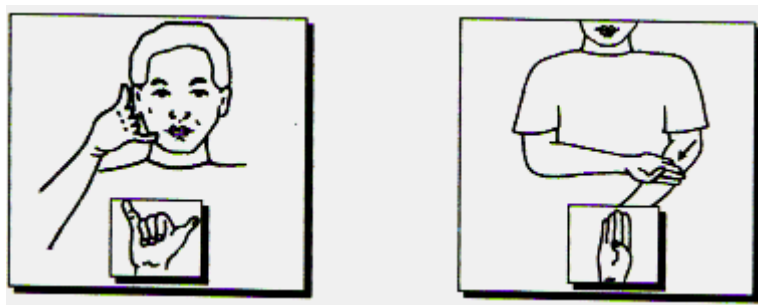


Figura 5 Configuração de mãos

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 8)

- ❖ **Ponto de articulação:** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é realizado o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro, não tocando no corpo. As imagens da Figura 6, a seguir, ilustram um mesmo sinal, ou seja, com a mesma configuração de mãos, mas com pontos de articulação diferentes e significados também diferentes: SÁBADO e APRENDER.

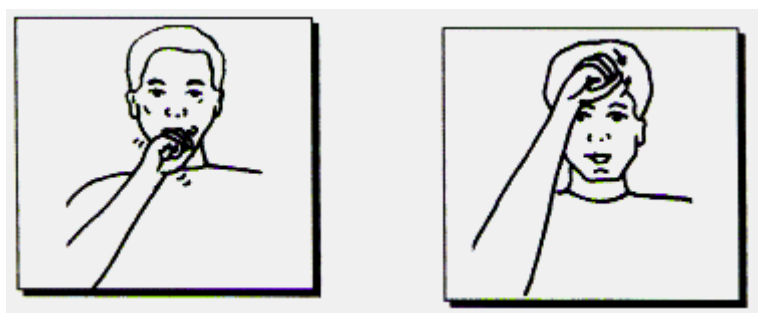


Figura 6 Ponto de articulação

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 10)

- ❖ **Movimento:** Os sinais podem ter um movimento ou não. Por exemplo, os sinais PENSAR e EM PÉ não têm movimento; já os sinais GALINHA e HOMEM, conforme a Figura 7, apresentam movimento:



Figura 7 Movimento

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 10)

- ❖ **Expressão facial e/ou corporal:** As expressões faciais/corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, porque a entonação em Língua de Sinais é percebida devido à expressão facial. Por exemplo, entende-se que uma sentença é uma pergunta pela expressão facial que a caracteriza. Conforme Strobel e Fernandes (1998, p. 24), para sentença **Afirmativa:** a expressão facial é neutra; **Interrogativa:** sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça, inclinando-a para cima; **Exclamativa:** sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-a para cima e para baixo; **Forma negativa:** a negação pode ser feita por meio de três processos: a) incorporando-se um sinal de negação diferente do afirmativo, como nas imagens (TER /NÃO TER - GOSTAR /NÃO GOSTAR) (Figura 8):

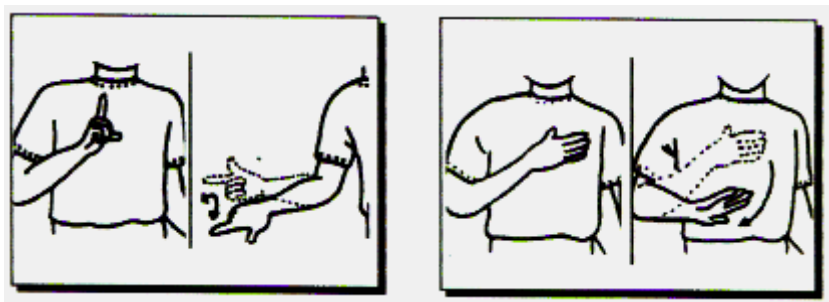


Figura 8 Incorporação da negação

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 24)

A negação também pode ocorrer, conforme Strobel e Fernandes (1998, p. 24), com um movimento negativo com a cabeça, simultaneamente à ação que está sendo negada, como nos exemplos a seguir (NÃO-CONHECER – NÃO-PROMETER) (Figura 9):

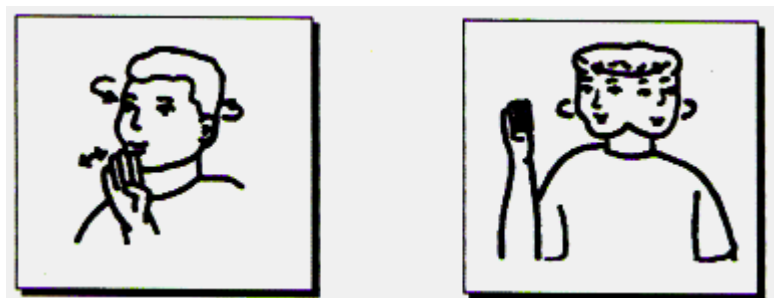


Figura 9 Negação com movimento de cabeça

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 24)

c) a negação ainda pode ser acrescida do sinal NÃO (com o dedo indicador) à frase afirmativa, como no exemplo (NÃO-COMER) (Figura 10):

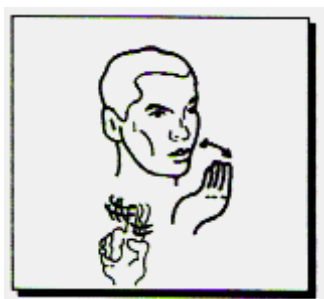


Figura 10 Negação acrescida do sinal NÃO com o indicador

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 25)

❖ **Orientação/Direção:** Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros já citados. Assim, os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade.

De modo operatório, há que se considerar o Quadro, a seguir, elaborado por Rojo (2010), em que a autora, com base em Benveniste (1969), apresenta o domínio de validade, a natureza e o funcionamento da LIBRAS, da Língua Portuguesa Oral e do alfabeto digital:

Quadro 4: Domínio de validade, natureza e funcionamento da Libras, da Língua Portuguesa Oral e do alfabeto digital

	Língua de Sinais	Língua Portuguesa oral	Alfabeto datilológico
Modo operatório	Visual	Auditivo	Visual
Domínio de validade	Comunicação na comunidade dos surdos.	Comunicação na comunidade ouvinte.	Comunicação dependente da escrita e da escolarização.
Natureza	Ideográfica	Fonológica	Grafofonológica
Funcionamento	Sistema morfossintático específico.	Sistema morfossintático específico.	Correspondência biunívoca entre grafemas e gestos em referência a fonemas da língua oral.

Fonte: ROJO, 2010, p. 233

Considero importante destacar que, diferentemente do que muitos pensam, o alfabeto datilológico não configura a língua da pessoa surda. Ele existe e é utilizado para representar nosso sistema de escrita.

No que diz respeito à aprendizagem, à inclusão educacional e, conseqüentemente, à participação efetiva da pessoa surda em seus processos de ensino e aprendizagem, parece fundamental destacar o papel da Língua de sinais. Nesse sentido, Góes (1999) ressalta a necessidade da língua de sinais como condição apropriada à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade. Assim, compreendo que as pessoas têm suas identidades constituídas a partir das relações que estabelecem com seus pares e essa relação ocorre por meio da linguagem. Também por meio da linguagem acontecem as interações que favorecem a construção de conhecimentos, sendo a Libras importante no processo educacional e, portanto, na inclusão das pessoas surdas. Essa minha afirmativa, baseia-se principalmente na experiência que tive com os surdos que participaram desta pesquisa.

Até aqui, apresentei teorias que me apoiaram na explicação da Libras como língua. Descrevi suas características e apontei sua importância, principalmente no que diz respeito à Educação da pessoa surda e sua inclusão. A partir de agora, abordo o tema “inclusão”, pelo fato de considerá-lo fundamental na discussão da experiência de Educação de pessoas surdas.

2.3 Inclusão: dos marcos legais aos desdobramentos teórico-práticos

Nesta seção da tese, discuto o tema inclusão desde sua consideração legal, em termos de políticas públicas, aos seus desdobramentos teóricos e práticos no processo de Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Início esta discussão considerando os estudos de Mantoan e Prieto (2006) no apontamento das bases legais que apresentam o compromisso político brasileiro com a Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais: a Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1988¹³; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Res. 2/01. De acordo com esses documentos, o

¹³Nesse documento, ainda há referência às pessoas portadoras de deficiência. Entretanto, essa denominação foi substituída nos documentos posteriores que passaram a utilizar pessoas com necessidades educacionais especiais (MANTOAM; PRIETTO, 2006, p. 46).

acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser garantido na escola comum, bem como o Atendimento Educacional Especializado.

Vale destacar que, conforme Almeida (2008), opto por denominar escola comum como o espaço educacional projetado sem considerar as necessidades de alunos com deficiência visual, cegueira ou baixa visão; surdez; deficiência mental, altas habilidades, entre outras. Já as escolas especiais como espaços em que se organiza a Educação tendo como referência as necessidades específicas das pessoas a que se destina, como exemplo, posso citar a escola especial para surdos que dispõe de recursos visuais, professores usuários de Libras, intérpretes de Libras e preocupações com adaptações como: sinal luminoso, mensagens em datilologia, entre outras, considerando-se a acessibilidade de alunos surdos.

Mantoan e Prieto (2006) ressaltam que na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a CF de 1988; a LDBEN 9394/1996 e Resolução 2/2001, os serviços de Educação Especial integram o sistema educacional brasileiro e perpassam todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Além de questões de acesso, permanência na escola e Educação de qualidade, outro aspecto a ser considerado na Educação Inclusiva diz respeito à formação de professores. Nesse sentido, os documentos de referência são: lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que apresenta o Plano Nacional de Educação – PNE/2001 e a Resolução nº 2 do CNE/Câmara de Educação Básica – CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esses documentos asseguram a formação de professores para atendimento às necessidades educacionais especiais, seja no magistério de nível médio ou superior, em cursos de Pedagogia ou, ainda, em licenciaturas específicas como Letras, História, Ciências Exatas, entre outras, bem como em cursos de Especialização para o atendimento educacional especializado.

Foi principalmente a partir dos documentos citados até aqui, que os alunos com necessidades educacionais especiais começaram a ter o direito de frequentar as salas de aulas projetadas e organizadas para alunos sem deficiências e o processo de inclusão começou a ser discutido academicamente, pois se percebeu que somente o acesso e a permanência não possibilitariam a inclusão.

Nesse sentido, parece interessante destacar os estudos de Bueno (2008), quando o autor problematiza a percepção da discriminação e segregação considerando-se apenas as instituições e classes especiais. Ainda segundo o autor, as políticas de inclusão apresentam

caráter seletivo e classificatório, respondendo aos interesses de grupos e classes dominantes. Para Bueno (2008) prevalece a visão estreita de que:

[...] num país construído com base na produção de uma das maiores desigualdades sociais do planeta, seria possível se estabelecer uma efetiva política de inclusão escolar de toda a população deficiente, independente de sua origem social (BUENO, 2008, p. 76)

Assim, o autor ressalta a necessidade de modificações políticas e práticas sedimentadas na homogeneidade dos alunos e adoção de uma perspectiva crítica para consideração das diferenças.

Assim como Bueno (2008), Dorziat (2008) também problematiza a questão de que apesar de as políticas públicas garantirem legalmente uma escola para todos, ainda há a dificuldade para que a inclusão se efetive na prática. Conforme a autora, os alunos são mantidos na escola, entretanto encontram-se à margem das oportunidades de efetivo desenvolvimento.

Dorziat (2008) acrescenta que:

Incluir é necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamentos diferentes. Uma verdadeira inclusão não pode atropelar e limitar potencialidades, dificultar o acesso ao conhecimento e a cidadania, ao contrário, deve ser via do desenvolvimento humano (DORZIAT, 2008, p.34).

Para a autora, incluir significa criar condições de aprendizagem a todos os alunos, considerando a diversidade. Dorziat (2008) destaca a importância de se considerarem as interações em sala de aula como a base da aprendizagem, permitindo aos professores compreenderem seus alunos e, também, como podem tornar o conhecimento acessível a eles.

Pensamento semelhante é apresentado por Denari (2008), quando ressalta que a inclusão depende de atitudes de compreensão dos professores, dos coordenadores, dos diretores, dos supervisores em relação às diferenças presentes em sala de aula. A autora acrescenta que a equipe escolar precisa contar com conhecimentos, métodos e materiais adequados às necessidades dos alunos e, ainda, tempo suficiente para dispensar atenção a eles.

Ainda conforme Denari (2008), pensar em inclusão requer que a escola não desista de ninguém. Para tanto, parece importante romper com barreiras atitudinais que insistem em homogeneizar e, também, “estabelecer pontes entre o âmbito escolar e a realidade dos alunos” (DENARI, 2008, p. 47). Denari (2008) *incluir pressupõe aprender com e aprender na experiência*. (DENARI, 2008, p. 48)

Na mesma perspectiva, Martins (2012) ressalta que construir uma escola inclusiva que consiga atender de maneira adequada a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem torna-se o grande desafio para a escola, principalmente para professores. A autora sugere a formação continuada e, ainda, aponta o contexto de trabalho do professor como lugar de formação e discussão sobre os aspectos relativos à diversidade, favorecendo o pensar sobre situações reais que possam apoiar o professor em seu trabalho diário com a diversidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Mendes e Toyoda (2008) destacam a relevância do conhecimento científico com base em experiências reais de trabalho nas escolas, realidade ainda bastante desconhecida por estudantes de graduação, por exemplo. Além disso, as autoras ressaltam que a política escolar inclusiva no Brasil depende de esforço coletivo e trabalho colaborativo. Nesse sentido, requerem revisão na postura de pesquisadores, de políticos, de prestadores de serviços, de familiares e de pessoas com necessidades educacionais especiais trabalhando em busca de uma meta comum: a Educação de qualidade para todos.

Sob outra perspectiva, Crochík (2012) realiza um estudo que permite visualizar atitudes de preconceito na Educação Inclusiva, como a marginalização que se pode efetivar com a inferiorização dos alunos quando seus professores ressaltam seus pontos fracos e desconsideram suas habilidades, por exemplo. Crochík (2012) ainda aponta a marginalização proveniente da submissão, quando os alunos se submetem ao que lhes é imposto, situações em que sua vontade própria, bem como suas necessidades são ignoradas. O autor também destaca a situação de dependência, quando o aluno fica à mercê do professor para quando este pode dar-lhe atenção. Crochík (2012) também aponta a provocação e o *bullying* como atitudes agressivas e cruéis de alunos e professores em relação ao diferente.

Crochík (2012) ainda aponta a segregação, a autosegregação e o isolamento como atitudes preconceituosas na Educação Inclusiva. O autor explica que a segregação coloca o aluno à parte, excluído das atividades desenvolvidas com o grupo e a autosegregação ocorre como uma reação em relação aos demais e ao que é proposto; um exemplo, conforme o autor, é quando o aluno sai para passear na escola enquanto o professor trabalha com os outros alunos. No isolamento, o aluno também fica excluído quando, por exemplo, em uma aula de língua estrangeira, o aluno é obrigado a realizar atividades em língua materna, pelo fato de que é considerado incapaz na própria língua, não apresentando assim, requisitos para a aprendizagem de outra língua.

Ainda sob a perspectiva do autor, a inclusão requer socialização e igualdade de tratamento. O autor explica que a socialização tem como base a interação com os colegas e a participação na aprendizagem escolar, mesmo que haja a necessidade de adaptações de conteúdo e de metodologia. Para Crochík (2012), a igualdade de tratamento, outro aspecto importante na Educação Inclusiva, diz respeito ao comportamento igual do professor em relação aos alunos, ou seja, cobrar disciplina de todos, solicitar a participação de todos e adaptar as atividades, mas que todos trabalhem no mesmo assunto, mesmo que em níveis diferentes.

Pimentel (2012) também propõe a visão do aluno, na perspectiva da Educação Inclusiva para além do rótulo da limitação, como proposto por Crochík (2012), o que significa investir nas potencialidades. Pimentel (2012) aponta, também, a necessidade de adaptações curriculares em termos de mudança de objetivos já estabelecidos, mediações diferenciadas, assim como metodologias e recursos didáticos que atendam às diversidades e ainda, adaptação ao tempo destinado ao ensino e aprendizagem, e também mudanças nos instrumentos de avaliação.

Duboc (2012), em sua pesquisa, também tece considerações sobre a avaliação no processo de inclusão. A autora destaca, principalmente, as avaliações externas, que geralmente são consideradas como produto, como forma de classificação e reforçam a competição, a discriminação e a exclusão. Já na perspectiva inclusiva, a avaliação precisa ser processual, de caráter educativo, portanto baseada no diálogo, cooperação, no pensar sobre e nas decisões provenientes desse processo no sentido de construir conhecimentos. De acordo com a autora, nessa perspectiva, todos os alunos são beneficiados, não somente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Já Del-Masso (2012) discute a Educação Inclusiva a partir da organização de um currículo flexível, adaptado conforme à diversidade dos alunos e que também inclua a Educação para o trabalho, considerando-se a integração na sociedade e a adoção de uma concepção de Educação para a vida. A autora problematiza o fato de a Educação para o trabalho ou para a cidadania ser geralmente desconsiderada na escola.

Diferentemente, Coracini (2005) destaca que a inclusão educacional requer a redefinição, a reestruturação do currículo e não somente sua adaptação.

Em uma visão diferente, porém interessante de problematizar a inclusão, Carmo (2008) ressalta que ela pode ser observada sob três perspectivas: Moralismo Abstrato, Moralismo Pseudoconcreto e Moralismo Concreto. O autor esclarece que emprega o termo

Moralismo como formalismo ou conformismo moral que tem pouca substância humana. Já o termo *Abstrato* é empregado com o significado de algo que é escolhido para observação, mas de maneira isolada de outras coisas com as quais mantém relação.

Na perspectiva do *Moralismo Abstrato*, conforme Carmo (2008), a inclusão baseia-se no apelo sentimental e “defende a presença de todos com todos, buscando a normalização pela igualdade” (CARMO, 2008, p. 56).

No *Moralismo Pseudoconcreto*, Carmo (2008) destaca que excluídos e incluídos são vistos como iguais. A diferença é percebida como singular e universal ao mesmo tempo. Em seu aspecto singular, representa o sujeito real e, no universal, a diferença é apagada, negando-se, assim, a identidade dos sujeitos.

Já na perspectiva do *Moralismo Concreto*, Carmo (2008) explica que a inclusão explicita o estatuto histórico do sujeito, não silencia diante das contradições e das incompatibilidades sociais, as desigualdades dos sujeitos são percebidas como fruto histórico e estrutural da sociedade e não como capacidades e habilidades individuais. A Educação Inclusiva na concepção do autor, é capaz de promover a cidadania múltipla, em que há o respeito pela dignidade e direitos do ser humano, o que, para Carmo (2008), só é possível na ótica da unidade na diversidade.

Até aqui, apresentei perspectivas que se assemelham e se diferenciam na maneira de abordar a inclusão educacional.

A partir daqui, abordo o que há de concreto em relação à inclusão de pessoas com surdez, com base em minhas experiências práticas profissionais, conforme Connelly e Clandinin (1988). Paralelamente, apresento meu posicionamento em relação à perspectiva de inclusão proposta, principalmente pelo MEC, relacionando alguns aspectos da proposta a alguns estudos aqui apresentados.

Na atualidade, percebo que o MEC tem firmado parcerias com as universidades públicas para a formação de professores para a Educação Inclusiva. Como exemplo, cito os cursos ofertados para formação em nível de especialização ou mesmo extensão em AEE para atendimento às necessidades educacionais especiais gerais (todas as deficiências) ou AEE para atendimento às necessidades específicas, contemplando apenas uma deficiência (deficiência visual, surdez, múltiplas deficiências, altas habilidades, entre outras), oferecidos em parceria com MEC por instituições como Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de São Paulo, entre outras tantas.

Em contrapartida, percebo que somente a formação em um curso não favorece o entendimento sobre as pessoas com deficiências. Nesse sentido, apresento pensamento semelhante a pesquisadores como Martins (2012), Denari (2008) e Mendes e Toyoda (2008) que destacam a formação do professor a partir da experiência com alunos, nesse caso, destaco a experiência a partir da interação com alunos com deficiências.

Percebo, ainda, o compromisso do MEC em relação à implantação do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas projetadas para pessoas sem deficiências, cuja finalidade é dotar as escolas de um espaço que possa oferecer, em turno oposto, o desenvolvimento do currículo específico a cada necessidade especial de alunos com deficiência. Assim, os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviver e construir conhecimentos juntos e o aluno com deficiência tem suas necessidades atendidas no AEE. Nesse espaço, o professor especializado atua de maneira colaborativa com o professor da classe comum, de forma a orientar o professor no apoio ao aluno em sala de aula.

Entretanto, o que venho assistindo na prática é o não entendimento dessa proposta por parte, principalmente, dos professores que atuam com os alunos nas “classes comuns”. Ocorre, na maioria das vezes, o entendimento equivocado do AEE como reforço de conteúdos desenvolvidos em sala de aula, muitas vezes recaindo sobre o professor do AEE toda a responsabilidade sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, vejo também a preocupação com atividades inclusivas somente na sala de AEE, talvez pelo fato de que professores do AEE e da classe comum ainda não consigam trabalhar de maneira colaborativa.

Outro fator que também dificulta o trabalho do AEE no sentido de colaborar com a Educação Inclusiva diz respeito à realidade enfrentada pela maioria das escolas públicas, especialmente as do meu município, que ainda não contam com esse atendimento. Sendo assim, os alunos se deslocam de suas escolas para frequentar o AEE de outras instituições. E, conseqüentemente, tanto o AEE quanto a escola do aluno ignoram o trabalho um do outro e o que acontece com os alunos nesses espaços.

Em relação ao AEE para surdos, vejo a necessidade de destacar que ele tem como função o trabalho com o desenvolvimento da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Esse trabalho é desenvolvido por um professor com proficiência nas duas línguas e acontece em sala de recursos multifuncionais na escola

comum. Todavia, a realidade conta com professores nem sempre proficientes nas duas línguas, pois ainda são poucos os profissionais bilíngues para atuarem nessa proposta.

Além do AEE, há que se considerar também, conforme Brasil (2012), os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS que foram criados pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com o apoio do Ministério da Educação, a fim de promover a Educação bilíngue de surdos, proporcionando a formação de profissionais para oferta do AEE para surdos; aprendizagem e certificação para a Libras e, ainda, a produção de materiais acessíveis. Foram criados cerca de 30 CAS para atuarem junto às escolas comuns e professores de Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino.

Todavia, essa parceria entre escolas comuns, professores de Salas de Recursos Multifuncionais e centros de referência ainda não acontece na prática. Talvez pelo fato de que não existe apoio em termos de recursos para deslocamento dos profissionais de um local a outro e, além disso, ainda persiste a ideia de controle da maioria dos gestores sobre a presença do profissional na instituição e a não aceitação ou entendimento do trabalho realizado fora do espaço escolar em que o profissional esteja lotado.

Outro centro de referência para a Educação de surdos no Brasil é o Instituto Nacional de Educação de Surdos¹⁴ - INES, localizado no Rio de Janeiro. Essa instituição foi criada no século XIX, por iniciativa de um professor francês, Huet, que atuava na Educação de pessoas surdas na França e apresentou sua proposta ao então Imperador Don Pedro II.

Assim, o INES iniciou seu trabalho de Educação de pessoas surdas em 1º de janeiro de 1856. Pelo fato de ter sido durante muito tempo a única instituição de Educação de surdos no Brasil, o INES tornou-se referência em relação à Educação, à profissionalização e à socialização de surdos. Esse instituto teve, também, papel fundamental na disseminação da Língua de Sinais por todo Brasil quando seus alunos retornavam aos seus Estados de origem após o término do curso.

Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto, além da formação educacional, também passou a ofertar o ensino profissionalizante. Aprender um ofício era condição para concluir os estudos. Os alunos do sexo masculino podiam optar, de acordo com suas aptidões,

¹⁴ Informações disponíveis no site: <http://www.ines.gov.br/>.

por oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. Já as meninas, participavam de oficinas de bordado.

Com o reconhecimento da Libras como Língua, a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou e, posteriormente, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina curricular para surdos; o ensino da Língua Portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; e também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados, que o INES passou a ter papel central na produção e no compartilhar de conhecimentos sobre a surdez a partir de fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional.

Outra importante atribuição do INES é também subsidiar a formulação de políticas nacionais de Educação de surdos junto ao MEC, além de atuar na estimulação precoce de crianças surdas, no Ensino Fundamental e Médio, e formação de profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia.

Retomando a discussão sobre inclusão de pessoas com deficiência, não desconsidero o papel do AEE, dos Centros como o CAS e nem do INES nesse processo. Entretanto, penso que a inclusão precisa ser considerada para além do atendimento especializado e dos recursos específicos para cada uma das deficiências. Nesse sentido, percebo como interessante a perspectiva de Mantoan; Prieto (2006) sobre a Educação Inclusiva; nela, as autoras ressaltam a necessidade de a escola discutir a repetência, a indisciplina e a evasão. Além disso, destacam a necessidade de valorizar a história, a cultura e as experiências que os alunos trazem para o contexto escolar. Mantoan e Prieto (2006) também enfatizam que a inclusão não se limita a adaptações no espaço físico, materiais, conteúdos e atividades, mas, principalmente, se relaciona a uma posição crítica perante atitudes homogeneizadoras frente a tanta diversidade presente na escola.

Também se aproximam dessa perspectiva, as concepções de Educação Inclusiva propostas por Pimentel (2012), Crochík (2012), Martins (2012), Denari (2008), Mendes e Toyoda (2008), com as quais concordo. Conforme esses autores, no processo de inclusão, há que se considerar a postura que o professor assume para incluir, conviver, compartilhar e interagir com o diferente. Nesse sentido, ainda penso, como compartilho em Almeida (2008), na necessidade de derrubarmos o mito da homogeneização na escola e desde cedo vencer o

preconceito por meio da convivência e do respeito pelo diferente; afinal, todos somos diferentes, independente da condição de apresentar ou não uma deficiência.

Até aqui, discuti o tema principal desta pesquisa que é a experiência com a surdez. Por esse motivo, parti de suas definições, abordei, em seguida, as Línguas de Sinais e, posteriormente, o processo de inclusão.

Agora, passo a desenvolver outros temas também importantes para analisar e discutir a experiência da pesquisa. Por isso, tento construir uma linha histórica que tem início na alfabetização, perpassa concepções de leitura até os letramentos.

2.4 Pelos caminhos de aprendizagem da leitura: da alfabetização aos letramentos

Nesta seção do segundo capítulo da tese, apresento o referencial teórico que me serviu de base para desenvolver estudos sobre alfabetização, leitura, letramentos, currículo, sequências didáticas e gêneros. Começo com uma história, a fim não somente de ilustrar meu processo de aprendizagem inicial de leitura, mas principalmente para discutir as concepções de alfabetização, de leitura e, posteriormente, os conceitos de letramentos a partir de pesquisas que relacionaram o termo à alfabetização, a fim de diferenciá-los; à atividade de leitura e escrita apenas de materiais impressos; às várias possibilidades de produção de sentidos; às questões políticas, ideológicas e relações de poder. Posteriormente, em outro item do referencial teórico, exploro diferentes perspectivas de currículo, posiciono-me em relação à definição de currículo como criação cotidiana e currículo a partir de uma perspectiva da arrogância. Em seguida, apresento uma breve consideração sobre gêneros e sequências didáticas.

Apresento, então, uma primeira história, como já dito no primeiro parágrafo dessa seção, mas destaco que essa história que vivi como aluna em processo de alfabetização e, posteriormente, minha história como professora alfabetizadora, não compõem os textos de campo para esta pesquisa. Trata-se da reconstrução de memórias que penso apresentarem relação com alfabetização, leitura e letramentos que abordo neste capítulo de fundamentação teórica. Compartilho, a seguir, minha história de alfabetização.

Por volta de 1975, acordei, arrumei-me e desci para o café da manhã. Na cozinha, minha mãe lia uma prece, em voz alta, em um livro de orações. Depois fui para a sala e lá estava meu pai, como todos os dias, sentado na poltrona lendo, silenciosamente, o jornal

“Folha de São Paulo”. Terminada a leitura, meu pai deixou-o sobre a mesinha de centro da sala e saiu para o trabalho. Sentei-me na mesma poltrona e abri o jornal para ler. Observando as letras e ilustrações, eu tentava compor algum sentido do que estava impresso no papel e despertava a minha atenção.

Eu ficava fascinada com os livros e revistas que faziam parte do meu dia a dia. Todos os dias, depois de realizar o trabalho doméstico, minha mãe lia algo que variava entre romances de fotonovela, livros de orações, bíblia e a coleção Sabrina¹⁵, composta por romances. Todo esse material eu também manuseava diariamente. Apenas as fotonovelas eram material proibido, minha mãe sempre dizia: “Filha, leia outra coisa, isso não é para criança.” “Mas por que, mãe”? “Porque não!” O “porque não” em nada me satisfazia, mas eu fazia de conta que obedecia e lia às escondidas. Penso que o material era proibido talvez pelo fato de que trazia cenas de beijos e carícias entre casais. Entretanto, eu considerava interessante o apoio da imagem para minha leitura de fachada¹⁶.

Insiro aqui um conceito: “leitura de fachada”. O termo “de fachada” foi primeiramente utilizado por Clandinin e Connelly, fiz uma transposição desse termo para explicar, em Almeida (2008), situações em que os alunos participantes da pesquisa, assim como eu quando pequena, se apoiavam em imagens ou qualquer outro elemento do texto para inferir sentidos sobre ele antes de ler o que estava escrito.

Continuando a história:

Em uma manhã de fevereiro de 1975, acordei um pouco mais cedo que de costume, o que ocorreu devido à movimentação em minha casa, parecia diferente naquele dia. Saltei da cama e percebi que meus irmãos mais velhos, um irmão e uma irmã, estavam de pé, já haviam tomado banho e também o café da manhã. Além disso, vestiam roupas praticamente iguais. Então perguntei para aonde eles iam. Minha irmã respondeu que iriam para a escola.

Os dois entraram no carro com meu pai e se foram. Eles foram direto para a primeira série, pois não se dava tanta atenção à pré-escola naquela época. Foi em casa que meu pai sentou-se com eles e lhes apresentou as letras, números e lhes informou como seria na escola. Eu acompanhava tudo de perto, sem poder participar porque ainda não estava em

¹⁵ A **Coleção Sabrina** é uma coleção de livros de bolso que reúne romances populares vendidos em banca de jornal, publicados pela Editora Nova Cultural. Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Cole%C3%A7%C3%A3o_Sabrina. Acesso em 01/12/2014.

¹⁶ Almeida 2008.

idade de ingressar na escola, mas ficava fascinada com tudo que eu via: os cadernos, as letras, os números.

Todos os dias, eu esperava meus irmãos chegarem da escola e, quando chegavam, eu olhava o que havia em seus cadernos, mais uma vez fazia minha leitura de fachada. Eles não gostavam de contar o que acontecia na escola nem sobre as atividades que desenvolviam lá. É como se ativassem o botão desligar quando chegavam em casa. Eu ficava imaginando como seria quando eu fosse para a escola. O que demorou um pouco para acontecer. Até hoje não compreendo o porquê de ter ido para a escola com quase nove anos de idade, em 1978. Minha mãe nunca foi muito preocupada em relação ao estudo, mas meu pai ficava atento à matrícula e nos acompanhava conforme as possibilidades dele, pois seu trabalho exigia muitas viagens, sendo que uma delas coincidiu com a época em que eu deveria ingressar na escola. Lembro-me que meu irmão mais novo também já estava em idade de ir para a escola e fomos juntos, mas sempre estudamos em salas diferentes.

Em uma manhã de fevereiro de 1978 foi o meu dia de ir para a escola. Acordei cedo, arrumei-me e mal consegui tomar o café da manhã, tamanha a minha ansiedade. Nesse ano, mudamos para outro bairro e a escola ficava mais próxima a nossa residência. Fui caminhando acompanhada por minha mãe e irmãos. Chegando lá, olhei atentamente o ambiente, era uma escola grande, com muitos alunos. Fomos chamados pelo nome e enfileirados, assim permanecemos até que uma professora nos conduziu à sala de aula.

Era uma sala cheia, cerca de 30 alunos ou mais. Sentei-me em uma fileira no canto da sala. A professora tinha uma cara muito séria, cumprimentou-nos, fez o desenho de uma pipa no quadro e escreveu uma palavra. Voltei-me para trás e perguntei a uma menina o que a professora havia escrito. A colega respondeu que ela escrevera a palavra “mamãe”.

Copiei o desenho e a palavra no caderno, mas me senti um tanto quanto perdida, pois meu pai não teve a mesma disponibilidade para me ensinar o que havia ensinado aos meus irmãos mais velhos. Como meu pai havia ensinado meus irmãos, imaginei que naquela época ele faria o mesmo comigo. Mas isso não significa que hoje considero que todos pais devam ensinar os filhos antes de irem para a escola. No mesmo dia, a professora solicitou que escrevêssemos o alfabeto maiúsculo e depois o minúsculo. Foi novamente a colega quem me ajudou a realizar a tarefa. Ela me emprestou o caderno e, assim, pude copiar o alfabeto. Eram muitos alunos em sala, penso que por esse motivo não havia um acompanhamento

individualizado. Considero-me privilegiada por ter podido contar sempre com o apoio daquela colega.

Meus outros colegas e eu fomos alfabetizados com a cartilha “Caminho Suave”. Lembro-me de sentenças como “Ivo viu a uva” e também de palavras com sílabas muito parecidas que se repetiam em exercícios e mais exercícios para fixação do que era aprendido. A cartilha era organizada em “famílias silábicas”, cujo grau de complexidade ampliava-se ao término de cada lição. A seguir compartilho uma imagem da cartilha tal qual era impressa na época:

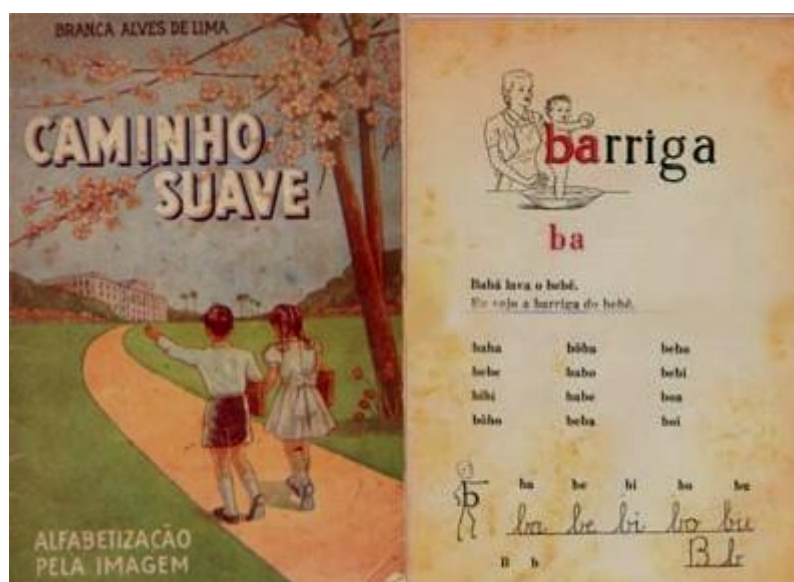


Figura 11 Cartilha Caminho Suave.

Disponível em: http://www.lerlivrosonline.net/cartilha-caminho-suave-preco-e-comprar.html#.VLVE_smMeiF.

Recordo-me da cartilha, entretanto não tenho lembranças de leituras de histórias, de brincadeiras, de conversas durante a aula. Sentávamos enfileirados, calados, copiávamos muitas atividades do quadro ou da cartilha e repetíamos a leitura da professora palavra por palavra, em voz alta e coletivamente, quando solicitados. Essas palavras eram apontadas com uma régua de madeira de uns trinta centímetros, mais ou menos.

Depois da aula, eu chegava em casa e logo realizava a tarefa que consistia em repetir tudo o que era ensinado em sala: cópias das palavras e frases aprendidas, exercícios de completar palavras com as sílabas que faltavam. Tarefa cumprida, eu ficava livre para ler o que eu quisesse: as fotonovelas, o jornal do papai, as letras de músicas impressas nas capas duplas que guardavam os vinis, as orações e um livro de histórias bíblicas para crianças que

fora um presente de minha mãe. Era um livro lindo, todo ilustrado, de capa dura, com várias histórias, como a de Maria, mãe de Jesus, a Santa Ceia, entre outras.

Mesmo sem pré-escola e sem o apoio diário de meu pai, consegui concluir com êxito a primeira série, aprendi a leitura das letras impressas e, assim, pude selecionar o que eu gostava de ler, foi aí que deixei de lado os livros de orações e passei a interessar-me por outros textos: receitas impressas no verso de mantimentos, letras de músicas das capas dos discos de vinil e, meu primeiro e inesquecível livro “Cachorrinho Samba”, além dos gibis que meu pai levava para casa, acredito que para nossa leitura, minha e de meus irmãos, pois não tenho lembrança de tê-lo visto lendo um gibi em nenhum momento (Reconstrução de memórias da autora).

Hoje, depois de narrar essa história e de repensá-la, tento compreender meu processo de alfabetização e também as concepções sobre esse tema, tomando como ponto de partida os estudos de Mortatti (2006) que descreve a história da alfabetização a partir de quatro períodos: primeiro período – de 1876 a 1890; segundo período – de 1890 a 1920; terceiro período – de 1920 a 1970; quarto período – de 1980 até os dias atuais. Discutirei nos próximos parágrafos, um pouco de cada período.

Do primeiro ao terceiro período, havia uma preocupação em relação a qual método de ensino da leitura e da escrita poderia ser mais viável. Esses métodos variavam entre sintético (da "parte" para o "todo"): soletração (alfabético), partindo do nome das letras; analítico (do "todo" para as partes): fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); silabação. Assim sendo, o ensino da leitura e da escrita, geralmente iniciava-se com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), de seus sons (método fônico), das famílias silábicas (método da silabação) ou ainda, das palavras (método analítico). Em seguida, unindo-se as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. No que diz respeito à escrita, Mortatti (2006) esclarece que ficava restrita à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras.

No terceiro período da história da alfabetização, ainda havia preocupação em relação ao método a ser utilizado, entretanto uma mudança é apontada por Mortatti (2006), a preocupação maior com a prontidão, ou seja, a maturidade da criança para aprender a ler e a escrever associada à mistura de métodos, surgindo, assim, os métodos ecléticos. Em relação à

prontidão, a autora destaca que se difundiu a ideia de que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita estaria condicionada às habilidades visuais, auditivas e motoras. Assim sendo, alastrou-se pelo Brasil a proposta e prática do "período preparatório", ou seja, as crianças eram submetidas a testes que integravam atividades de discriminação e coordenação visomotora, auditivo-motora, posição do corpo e membros, entre outras e, assim, poderiam ser consideradas aptas ou não para iniciarem o processo de aprendizagem da língua de maneira sistematizada. Lendo e analisando esses três primeiros momentos, percebi a possibilidade de relacionar a história da alfabetização apresentada por Mortatti (2006) com a afirmativa de Bizzotto, Aroeira e Porto (2010), quando destacam que, por muito tempo, o conceito de alfabetização esteve relacionado à ideia de que aprender a ler significava ser capaz de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons da fala. E ainda, que escrever seria o mesmo que codificar esses sons em sinais gráficos.

Já no quarto período da história da alfabetização, as preocupações se deslocam do método para o sujeito que aprende. Franco, Alves e Andrade (1997) destacam as bases psicológicas da aprendizagem que inspiraram e embasaram o modelo construtivista de alfabetização, proposto por Ferreiro (1991).

Após apresentar os quatro períodos da história da alfabetização, conforme Mortatti (2006), percebo uma similaridade com minhas experiências de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Minha iniciação como aluna em processo de alfabetização parece apontar a utilização do método analítico, ou seja, a professora parte do todo para as partes. Inicialmente ela apresentava a palavra, posteriormente essa palavra era decomposta em sílabas e, depois, as sílabas eram divididas em letras isoladas. O mesmo pude perceber no estudo proposto pela cartilha "Caminho Suave" com a qual aprendi a ler na escola. Há uma sentença, em seguida algumas palavras e, posteriormente, o destaque para a família silábica, conforme a figura 11 apresentada na página 78. Aprender a ler e a escrever na escola poderia equivaler a aprender algo com o qual não tivemos contato até então, assim, era necessário exercitar repetida e incansavelmente por cópias e repetições orais, conforme orientações do professor que tudo parecia saber e transmitir esse saber em sala de aula para que fosse assimilado passivamente por seus alunos. O ensino da leitura e da escrita não era contextualizado, era baseado apenas em sentenças, palavras e sílabas da cartilha, mas que nada se relacionavam com a minha vida. Soares (1991) parece definir coerentemente a alfabetização que vivi, um processo em que o trabalho do professor era voltado para a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita por parte dos educandos.

A concepção de língua que parecia guiar essa prática descontextualizada parece ser a de língua como estrutura. O ensino nessa perspectiva parecia pautado em pressupostos behavioristas em que os hábitos eram gerados como respostas a estímulos e fixados pela repetição, conforme exposto por Kenedy (2009).

Até o momento, discuti o conceito de alfabetização relacionado principalmente à ideia de decodificação; a seguir, para continuar minha discussão sobre o tema, considero uma concepção diferente, a perspectiva construtivista de alfabetização que teve como base os estudos de Ferreiro (1991). Para a autora, o foco do processo de aprendizagem passava a ser o aluno, que muito conhecia de sua própria língua, antes mesmo de iniciar a aprendizagem na escola. Assim, conforme Ferreiro (1991), ensinar a leitura e a escrita poderia acontecer a partir da experiência das crianças com materiais de leitura e escrita diversos.

Essas ideias circularam muito na época em que fui professora alfabetizadora, no final da década de 1990. Assim sendo, foi principalmente sob a influência dos estudos de Ferreiro (1991), que tentei viver uma história de professora alfabetizadora diferente daquela que eu havia vivido quando fui para a escola para ser alfabetizada. Por esse motivo, compartilho minha história de professora alfabetizadora de crianças cegas e com baixa visão, com as quais iniciei a carreira no magistério, tendo como contexto uma escola especial. Penso que essa história possa contextualizar a concepção de alfabetização apresentada por Ferreiro (1991).

1999 era o ano. Havia em sala de aula dois alunos cegos e três com baixa visão. Alfabetizar essas crianças foi um desafio muito grande para mim, pois tive de aprender, na prática, como trabalhar com crianças não videntes. No início, buscava os pares mais experientes e questionava como deveria fazer. Alguns professores que já atuavam há mais tempo na Educação e, por esse motivo, eu os considerava como pares mais experientes, questionavam-me se os meus alunos estavam prontos para a alfabetização. Eu lhes perguntava como eu poderia saber disso. Eles me respondiam que era preciso observar se eles tinham coordenação motora fina, se conseguiam fazer movimento de pinça, se tinham conhecimento do corpo etc. Eu então explicava que já havia lido algo a respeito disso e que naquele momento já não se falava mais em prontidão. Mas eles insistiam que com cego era diferente, que cego tinha muita dificuldade, que eles, por estarem há mais tempo na escola e já terem trabalhado com alfabetização de crianças videntes e cegas, sabiam que era diferente. Meus pares mais experientes diziam-me que não adiantava afirmar por aí que não precisava de prontidão e que já não se alfabetizava mais pelo método silábico. Segundo eles,

cego só aprenderia se fosse pelo método silábico. Eles me sugeriram também conseguir ou fazer uma cartilha. Mas eu não queria que fosse assim. Eu precisava pensar em uma alternativa. Confesso que a busca pelo par mais experiente deixou-me desanimada, mas eu tinha que ensinar e continuei minha busca.

Outra colega de trabalho, também mais experiente, orientou-me a iniciar com os “dedinhos sabidos”. Era uma espécie de livrinho confeccionado na própria escola e que trazia em cada página uma palavra em Braille¹⁷ e um caminhozinho pontilhado também pelo Braille que levava ao objeto nomeado. Os meninos adoravam manusear esse material.

Além desse material, logo no início do ano, meus alunos e eu recebemos o livro adotado pela escola. Não me recordo do título do livro nem do autor, mas me lembro de que ele vinha recheado de textos, não se assemelhava em nada com a cartilha e também não trazia o método silábico.

Todo texto utilizado em sala de aula era ampliado em tinta e adaptado para o Braille, a fim de que os alunos pudessem ler, conforme suas necessidades. Além dos textos do livro, aos quais eu não me prendia, eu levava muitas histórias e as contava aos alunos; esse momento, eu denominava de “a hora da história”. Neles, eu também permitia que os alunos contassem os acontecimentos de suas vidas, as artes que cometiam, os castigos que recebiam, o fim de semana ou o feriado em casa, pois a maioria no grupo, naquela época, vivia na escola em regime de semi-internato, ou seja, residiam na instituição e iam para casa somente aos fins de semana ou em feriados prolongados ou férias.

Além dessas atividades, havia momentos de trabalhar na “reglete”¹⁸ a aprendizagem das letras do alfabeto isoladas, em Braille com os cegos, ao mesmo tempo em que os alunos com baixa visão manuseavam o alfabeto móvel para também aprenderem as letras. Os pontos precisavam ser memorizados, pois eram constituídos por uma combinação para se formar letras, números, sinais de pontuação etc. A seguir, uma ilustração do sistema Braille contendo letras do alfabeto e números. Destaco que as letras e números se diferenciam apenas pela colocação do sinal de número antes da letra:

¹⁷Sistema de escrita em relevo e leitura tátil utilizado por pessoas cegas, surdocegas e com perda visual profunda (Almeida, 2008).

¹⁸Aparelho utilizado para escrita do sistema Braille. É composto por duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado por dobradiças, de maneira a permitir a introdução do papel. A placa superior funciona como uma régua que é composta pelas celas Braille. A placa inferior configura a cela que perfurada com o punção, material pontiagudo que permite perfurar o papel, possibilita formar letras, símbolos, números etc. (BRUNO; MOTA, 2001).

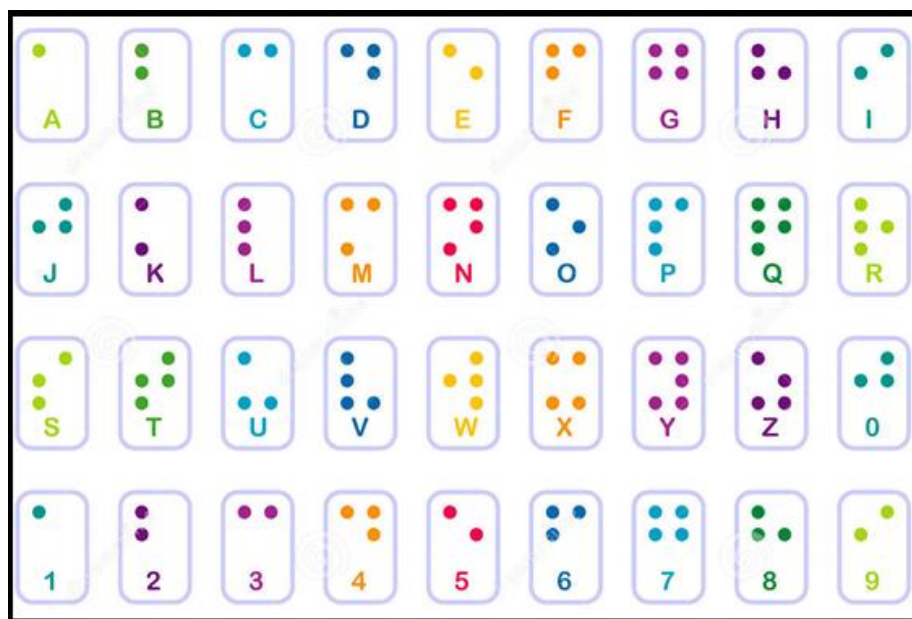


Figura 12 Sistema Braille, alfabeto e números cardinais.

Disponível em: <http://thumbs.dreamstime.com/z/princ%C3%ADpios-coloridos-de-Braille-5304917.jpg>.

Os alunos questionavam muito sobre a escrita dos nomes deles, dos colegas, dos pais. Então, trabalhávamos as letras iniciais desses nomes, palavras que começavam com essas letras que depois eram identificadas em textos. Havia também na escola passeios em conjunto, era uma prática normal naquele contexto, para conhecer exposições de gado, fazendas, entre outros locais e explorar o que fosse possível no processo de aprendizagem dos alunos. As idas a locais mais distantes eram organizadas pela direção e pela supervisão da escola, pois sempre íamos de ônibus. Aos professores, essas saídas ficavam restritas ao espaço externo da escola, fora da sala de aula e também ao bairro.

Essas são minhas lembranças sobre o trabalho de alfabetizar cegos e alunos com baixa visão. Não são muitas as recordações, na época, eu não valorizava tanto o registro das minhas vivências, por esse motivo, muito se perdeu na memória. Mas costumo afirmar que tenho certeza de não ter ensinado meus alunos a ler e escrever. Ressalto sempre que foram eles que aprenderam. Às vezes, penso que o que criei foram momentos de bagunça, dependendo do ponto de vista. Nunca impedi que uma criança cega manuseasse uma revista impressa em Braille, justificando que o material era complexo pelo fato de a criança ainda não saber ler. Todo material impresso que fosse adaptado às condições de cegueira ou baixa visão era levado para a sala de aula e explorado pelos alunos.

Mesmo reconstruindo memórias do trabalho que realizei no processo de alfabetização dos alunos com deficiência visual nessa minha história e apresentando hoje um olhar mais crítico para esse processo, não tenho muita consciência de como meus alunos aprenderam a ler e a escrever, mas eles aprenderam. Penso que eu apenas iniciei o processo colocando-os em contato com materiais de leitura diversos, como já afirmado anteriormente. No ambiente de sala de aula, eu deixava muitos livros adaptados às condições visuais dos alunos em um canto da sala, combinado com os alunos e ao alcance deles. Deixava livre também o acesso deles a esses livros, pois eu não determinava qual era o momento de pegar ou devolver os livros ao lugar. Eles sabiam onde ficavam, iam quando queriam e pegavam também o que escolhiam.

Os assuntos eram variados, lembro-me de disponibilizar revistas em Braille, livros em Braille e ampliados, pequenos textos adaptados para cegos e baixa visão. Havia momentos em que eu lia para eles e, ao final, eles começaram a ler para os colegas e para mim. Eu não ficava passando atividades em folhas xerocadas, como aprendi no magistério. Também não solicitava cópias no caderno, aliás, meus alunos nem tinham caderno, pois não era comum na escola especial para alunos com deficiência visual. Eu considerava que essas atividades não faziam sentido no contexto das pessoas cegas e com baixa visão; mais tarde, principalmente durante o Mestrado, percebi que elas não faziam sentido nem com alunos videntes, pois geralmente são atividades descontextualizadas de cópia, desvinculadas da vida.

Meus alunos e eu também explorávamos o que havia na escola fora da sala de aula e, também, o que era possível explorar no bairro. Lembro-me de trabalhar Ciências no espaço da horta, a História e Geografia no bairro onde ficava a escola e, uma vez lembro-me de explorar as formas geométricas em uma praça que também era próxima à escola. Recordo-me também de dar aulas no varejão¹⁹: fizemos uma lista, escolhemos frutas, somamos preços, os alunos manusearam o que quiseram, reconheceram frutas e legumes pelo cheiro e pela forma, compramos, pagamos, depois exploramos todos os procedimentos de higiene para fazer e servir uma salada de frutas. Era assim que também aprendíamos, além da escrita e leitura em sala de aula, com experiências na padaria, no varejão, no supermercado, em passeios que fazíamos com todos da escola. Lembro-me de excursões programadas pela direção e supervisão a locais como: exposição de gado, locais de pesca, fazendas, clubes,

¹⁹Varejão é um nome dado a lojas que vendem frutas e verduras. São vários os nomes nas diversas regiões brasileiras: sacolões, hortifrúti, varejões, quitandas.

entre outros. Produzíamos textos de maneira coletiva e os alunos perguntavam muito sobre como escrever algumas palavras. Confesso que, naquela época, muitas vezes eu ficava intrigada, pois eu não me considerava professora, pelo fato de que o trabalho que geralmente eu desenvolvia era muito diferente do que eu havia aprendido sobre ser professor e dar aulas. Às vezes eu tinha vontade de trabalhar com alunos que enxergavam para poder passar atividades no quadro, em folhas xerocadas etc. Eu sentia falta disso e muitas pessoas também questionavam quando me viam com os alunos no bairro, por exemplo, diziam que eu deveria estar na sala de aula, o espaço de aprendizagem na concepção deles e, muitas vezes, na minha também. Mas hoje, eu penso diferente e considero que as experiências práticas são muito válidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Todo esse ensino contextualizado que aprendi na instituição educacional de pessoas com deficiência visual parece próximo ao que Perez (2002) considera sobre a alfabetização, ou seja, um processo que é formalizado pela escola, mas que se inicia de fato com a leitura que a criança faz do mundo, a partir do nascimento. O autor ainda destaca que ele não termina com a conclusão das quatro primeiras séries, continua pela vida afora; nas palavras de Perez (2002, p.66), continua “apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola”. O autor acrescenta que aprender a ler e escrever equivale a aprender a ler o mundo, ou seja, entendê-lo em seu contexto, situar-se em um espaço social mais amplo, estabelecendo relação entre linguagem e realidade. Assim sendo, considero que o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual continuou com experiências posteriores de leitura e de escrita na escola e fora dela. Nesse sentido, vale destacar a ideia de continuidade observada por Perez (2002) e Graff (1994) que concebem a alfabetização como uma base, um fundamento, não uma conclusão.

Para além da visão de alfabetização como uma tecnologia para a comunicação, decodificação e reprodução de materiais escritos e impressos, Graff (1994) também destaca que, como produto de sua história, a alfabetização é também um processo político. Nessa mesma perspectiva, Freire (2001c, p. 41) concebe a alfabetização como um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores. Ela, conforme o autor, pode favorecer o pensamento crítico e introduz o sujeito em um processo real de democratização da cultura e de libertação. É essa visão política da alfabetização que também é destacada por Silva (2009), a alfabetização como possibilidade para redescoberta do mundo que parece favorecer o despertar sobre as estruturas que dominam e excluem a população que se encontra à margem

da sociedade, dominada por um sistema de poder que visa formar indivíduos programados para se submeterem à opressão.

Nessa perspectiva, a alfabetização é mais que o domínio de técnicas de leitura e de escrita, envolve entendimento e contextualização. Uma perspectiva em que o analfabeto deixasse de ser objeto do processo de ensino e aprendizagem e passasse a ser sujeito desses processos.

Foi por essa razão que Freire (1979, 2011)²⁰ propôs o trabalho de alfabetização de adultos a partir de palavras geradoras que, segundo o autor, eram vocábulos ligados às experiências existenciais dos alunos. As palavras geradoras, cerca de quinze mais ou menos, eram selecionadas a partir de critérios, conforme Freire(1979, 2011):

[...] de riqueza fonética; de dificuldades fonéticas (as palavras selecionadas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas em uma sequência que vai gradativamente de dificuldades menores para dificuldades maiores); do aspecto pragmático da palavra, que implica um maior entrosamento da palavra em uma determinada realidade social, cultural e política (FREIRE, 1979, 2011, p. 103).

Feita a seleção a partir desses critérios, uma situação de contextualização para essas palavras é criada e elas são organizadas em ordem crescente de dificuldade. A partir do vínculo da palavra geradora com o objeto a que se refere, a apresentação da situação, pintada ou fotografada, debate-se a situação. Somente após tudo isso é que o aluno visualiza a palavra fora do contexto e posteriormente suas sílabas em famílias fonéticas. Freire (1979, 2011) o exemplo mais conhecido do autor é a palavra “tijolo”, contextualizada em uma situação de trabalho de construção. Discutida a situação dos aspectos possíveis ligados a essa palavra, é feito o vínculo semântico dessa palavra com o objeto. Posteriormente, a palavra é visualizada inteira para depois ser apresentada em sílabas decompostas a fim de as famílias silábicas serem exploradas, a partir da combinação da consoante inicial e as demais vogais. O momento mais importante, segundo Freire (1979, 2011) é quando as três famílias da palavra “tijolo” são apresentadas juntas e os alunos vão fazendo as combinações fonéticas a partir de exercícios orais. Freire (1979, 2011, p. 108) apresenta exemplos das combinações realizadas pelos alunos: “tatu, luta, lajota, tito, loja, jato, lote” e outras mais ousadas: “leite, tu já lê.”

Essa perspectiva de trabalho com a alfabetização apresentada por Freire (1979, 2011) é baseada no diálogo e visava a aprofundar os conhecimentos dos alfabetizandos. Foi

²⁰Tradução de Liliam Lopes Martins, 2011 da obra *Educación y cambio*, 1921.

estruturada para adultos trabalhadores, mas penso que seria significativa para crianças também, pelo fato de partir de situações do contexto.

Considero ser a visão de Freire (2001c, p. 41), corroborada por autores que também definiram a alfabetização como um processo político, a que mais contribuiu para que houvesse mudanças significativas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua materna, dando ênfase à utilização de textos e ao ensino contextualizado desde os anos iniciais de escolarização. Penso ter sido assim que a leitura ganhou destaque nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua materna nos fins do século XX e início do século XXI.

Assim sendo, passo a discutir concepções de leitura a partir dos pressupostos teóricos de Kleiman (1989, 1999, 2004, 2007) e Rojo (2004). A primeira delas, Kleiman (1999) denomina **leitura como decodificação**, que ilustro por meio de uma reconstrução de memória para em seguida discutir:

Em uma tarde, quando cursava a sétima série, a professora de Língua Portuguesa chegou à sala, cumprimentou-nos e pediu que abríssemos o livro na página “X”. Apontou a primeira aluna da fileira do canto da sala e solicitou que ela iniciasse a leitura, mas destacou que todos deveriam acompanhar, pois ela indicaria quem deveria continuar. A professora disse-nos que esperava que conseguíssemos ler bem, sem tropeços. Ler bem e sem tropeços equivalia a “ler sem errar as palavras, gaguejar ou se perder em meio ao texto”. Quem conseguia ler sem tropeços era convidado a ficar à frente da sala e continuava a leitura do mesmo texto até que ficasse uma única pessoa. Mas era possível que ficassem duas ou mesmo três. Esses eram aplaudidos e considerados os melhores leitores pela professora. Depois desse tipo de atividade que relatei, a professora solicitava que respondêssemos às questões de interpretação.

Muitas vezes, eu ficava intrigada pelo fato de ter de responder questões que estavam explícitas no texto. Bastava “bater o olho”, ou seja, olhar superficialmente o material impresso e lá estava a resposta, nem era necessário ler tudo, bastava copiar o trecho. Mesmo intrigada, eu nunca questionava, aliás, ninguém. Realizávamos a atividade e pronto!

Durante a correção das atividades, cada aluno podia ler suas respostas, mas quem não acertava, ou seja, quem não apresentava uma resposta parecida com aquela que a professora considerava correta, a que estava registrada no livro do professor, tinha que copiar essa resposta que ela compartilhava no quadro de giz.

De acordo com os estudos de Kleiman (1999), essa **leitura** que eu realizava na escola e que compartilhei nesta história, pode ser definida **como decodificação** e se aproxima da ideia de alfabetização baseada na consciência fonológica, ou seja, a transposição do que estava escrito para a oralidade. Nessa perspectiva, a interpretação, segundo a autora, é exercida com a cópia de partes do texto, é tolhido o direito à participação na construção de sentido pela interação autor/leitor, só há uma interpretação possível e a atividade pode ser considerada vazia, sem sentido e sem relação com a vida real. O texto, nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (2004), pode ser considerado um repositório de informações e a função do leitor é a de extrair significados dele. A consequência dessa concepção de leitura é a formação de um pseudoleitor, passivo e disposto a aceitar inclusive pseudointerpretações. Nesse processo, não há reflexão, somente repetição. Como aluna, vivi experiências em que o texto era um depósito de informações, minhas respostas consistiam em pequenos fragmentos do texto, exatamente com as mesmas palavras do autor.

Na mesma perspectiva, Kleiman (2004) apresenta a concepção de **leitura como avaliação**, da qual também participei em meu processo de aprendizagem. A autora ressalta que essa concepção pode ser inibidora, ao invés de promover a formação do leitor. Nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (2004), é comum a prática da leitura oralizada com ênfase na pronúncia correta, sem considerar se o dialeto do aluno é o dialeto padrão, por exemplo. Interrupções e interferências são comuns pelo professor, quando o aluno erra uma palavra ou faz uma troca, mesmo que essa troca não comprometa o sentido do texto. A autora afirma que a carga cognitiva dispensada para essa atividade pode ser muito grande, pois, além de prestar atenção ao sentido, o aluno precisa, principalmente, atentar para a pronúncia, o que pode tornar a atividade intolerável.

Outra perspectiva de leitura é destacada por Rojo (2004), a **leitura como compreensão**; de acordo com a autora, essa concepção vai além do fonema e requer conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo e de práticas sociais. De acordo com a autora, o foco recai sobre o leitor e suas capacidades mentais em relação com o texto que traz a informação. Considero interessante relatar, aqui, uma experiência que vivi, não como aluna, mas como professora de alunos cegos e com baixa visão, mas que acredito poder ilustrar a concepção de leitura como compreensão:

Houve um dia, durante a experiência como professora alfabetizadora, em que os alunos ficaram alvoroçados e não me deixaram dar aula, porque um aluno com baixa visão contou-nos que um de seus colegas havia confeccionado uma pipa e eles foram ao campo

para empiná-la. Uma das alunas cegas escutava atentamente e perguntou o que era uma pipa e se tinha alguma para que pudesse ver. Foi um alvoroço na sala por causa da pipa e, daí, eu pensei em como proporcionar a todos a experiência com a pipa a fim de satisfazê-los. Levei uma pipa que comprei em uma mercearia e também comprei os materiais e levei meu filho à escola para que fizesse pipas junto aos meninos. Foi uma farra boa. Também levei uma história que falava sobre a pipa. A partir dessa experiência, observei o quanto era importante levar algo que pudesse tornar mais concreto o que geralmente eu trabalhava na superficialidade. Passei a preocupar-me mais com o que pudesse ser experienciado e também a valorizar as vivências que fazíamos com os alunos, a fim de que eles pudessem conhecer pelo toque e pela experiência o que não podia ser mostrado por imagens aos alunos com baixa visão ou simplesmente oralizado para os cegos (Reconstrução de memória da autora).

Essa história que acabo de narrar parece relacionar-se à concepção de leitura como compreensão. Rojo (2004) destaca que, além dos aspectos mentais, essa perspectiva também requer contextualização, como o exemplo da pipa na aula de Língua Portuguesa e da ida ao varejão com os alunos cegos e com baixa visão, o que pode significar não basear o ensino somente na abstração ou na superficialidade, mas em experiências.

Kleiman (2007) também parece considerar essa contextualização, quando concebe a leitura como um ato social e interativo, em que há interação entre dois sujeitos, leitor e autor. Principalmente quando destaca que o conhecimento prévio tem fundamental importância na composição de sentido a partir da leitura do texto, pois o conhecimento que o leitor tem de determinado assunto é que permite a realização de inferências, a formulação e testagem de hipóteses no caminho percorrido até o sentido, que não está pronto no texto, mas é construído pelo leitor. Na **perspectiva sociointeracionista de leitura**, o leitor é capaz de recriar o texto, reinventá-lo, dar sentido a ele. Esse sentido, conforme Kleiman (1989), caracteriza a subjetividade do processo de compreensão. A autora acrescenta que cada leitor tem uma carga experiencial que determina diferentes leituras para diferentes leitores, em um mesmo momento, e diferentes leituras de um mesmo objeto pelo mesmo leitor em momentos diferentes. Assim sendo, Kleiman (1989) ressalta que não é possível homogeneizar e unificar uma atividade que é naturalmente heterogênea; portanto, ensinar a ler com compreensão implica não impor uma leitura única.

Essa leitura única parece ter sido uma prática comum no meu processo de aprendizagem de leitura da alfabetização à Graduação, principalmente a prática de leitura como decodificação, como exemplifico na história a seguir:

Em uma noite, em fevereiro de 1998, terceiro semestre do curso de Letras, a professora de Linguística levou para classe um livro de capa alaranjada e relatou que deveríamos lê-lo. Acrescentou que havia vários volumes na biblioteca e poderíamos sair aos poucos para pegá-lo. Como meus colegas de classe, fui à biblioteca e peguei o livro para levar para casa. Tratava-se do “Curso de Linguística Geral.” Fiz a leitura do livro e fiquei aguardando para saber o que viria depois. Durante um intervalo das aulas uma colega perguntou quem havia lido o livro. Eu respondi que li e, então, ela questionou se eu havia entendido. Eu respondi que entendi nada versus nada. Nada mais aconteceu em relação ao Curso de Linguística Geral. A professora não nos questionou se lemos ou não, não discutimos o texto em sala. Acredito ter sido uma leitura somente para cumprir o programa. Fiquei me perguntando se a professora compreendia aquele texto.

A experiência com a obra de Saussure no curso de Letras, sob meu ponto de vista, além de associar-se à concepção de leitura como decodificação, pode estar relacionada ao que Kleiman (2004) denomina pseudoleitura. Eu, fruto da concepção e prática de leitura como decodificação, era uma pseudoleitora, que conseguia decodificar, mas não compreendia tudo que lia, embora na época eu não estivesse atenta a isso.

Esse despertar iniciou-se apenas no Mestrado, quando desenvolvi uma pesquisa sobre leitura, em Almeida (2008). Passei a me inquietar e a questionar meu processo de leitura e, sobretudo, em como mudar uma prática há muito perpetuada.

Encontrei a resposta para o meu questionamento nos estudos de Kleiman (2004). A autora apresenta uma concepção alternativa de leitura que pode ajudar a mudar esse cenário, ou seja, da formação de falsos leitores. Kleiman (2004) destaca o professor como mediador entre o aluno e o autor e acrescenta que, nessa mediação, ele pode oferecer modelos para a atividade global ou, ainda, modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários. Sobre como trabalhar a leitura, a autora ressalta:

Evitando abordagens rígidas, fixas, previsíveis, estaremos demonstrando na prática que a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura. Essa flexibilidade própria do leitor maduro deve ser modelada desde os primeiros contatos com a escrita, num primeiro momento para fornecer um modelo que valha a pena ser imitado, para depois ser incorporado como parte constitutiva das estratégias de leitura e das atitudes do leitor (KLEIMAN, 2004. p. 29).

Interpretando as palavras da autora, trabalhar a leitura sob o enfoque alternativo desde os primeiros anos escolares poderia evitar a propagação de formas ineficientes que cada vez mais afastam os alunos da atividade e do gosto pela leitura na escola. Seria o equivalente à

atividade de leitura para fins específicos, sem respeito ao roteiro repetitivo que a maioria professores segue e que Kleiman (2004) enumera da seguinte maneira: 1) motivação do aluno para o tema do texto; 2) leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas; 3) leitura em voz alta por todos os alunos, por alguns ou em grupo; 4) leitura em voz alta pelo professor, 5) elaboração de perguntas sobre elementos explícitos; 6) reprodução do texto (redação). Esse roteiro, quase que exatamente nesta ordem, ainda é comum no contexto escolar, em que o ensino ainda tradicional, consegue formar leitores “passivos, alienados, sem senso crítico, sem oportunidade de estabelecer suas próprias relações e construções nas práticas de aprendizagem” (KLEIMAN, 1999, p.36). Em contraposição a essa prática, Kleiman (1999, 2004, 2007), apresenta a necessidade do desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo, que consiga compreender a complexidade das informações do cotidiano, que possa intervir e transformar a realidade e ainda assuma o controle do seu próprio conhecimento.

Outra perspectiva relevante é discutida e defendida por Rojo (2004), que ressalta a importância de se considerar o lugar social de autores e leitores. Essa pode ser considerada, de acordo com a autora, a **concepção de leitura em que se coloca em relação texto, sentido e valor.**

Foi principalmente essa concepção de leitura que coloca em relação texto, sentido e valor que influenciaram a minha prática de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, antes e durante o processo de pesquisa. Embora eu tivesse participado de práticas de leitura no contexto acadêmico que pouco ou nada influenciaram para a minha formação de leitora crítica, eu queria que meus alunos vivessem experiências diferentes, pois assim eu pensava que pudesse contribuir para a formação deles como leitores críticos.

É essa formação do sujeito crítico que passa a ser problematizada por alguns pesquisadores que se dedicaram aos estudos sobre “Letramentos” que serão abordados a seguir.

2.5 Letramento ou Letramentos? Qual a diferença?

Nesta seção da tese, apresento várias perspectivas de letramentos. Início com uma experiência pessoal, a fim de contextualizar e estabelecer relações entre experiência e conceito. Os primeiros conceitos aqui apresentados partiram da diferenciação entre letramento

e alfabetização. Em seguida, compartilho visões de autores que relacionaram o conceito de letramento às atividades de leitura e escrita, principalmente de material impresso em linguagem verbal. Posteriormente, destaco pesquisas que contemplam conceito de letramentos considerando as novas tecnologias da informação e comunicação, e ainda, outras que relacionam letramentos às questões políticas, ideológicas e relações de poder, bem como pesquisadores que passaram a utilizar letramentos no plural, a fim de contrapor a ideia de letramento único. Destaco que, didaticamente, escolhi apresentar os estudos sobre letramentos a partir da separação desses estudos em gerações e, considerando também a organização cronológica. Entretanto, não significa que apresento uma estrutura rígida, outros pesquisadores poderiam escolher outras possibilidades.

Início esta discussão, compartilhando uma história que me auxilia na contextualização da discussão teórica, lembrando que ainda não é um texto de campo para esta pesquisa, como dito na primeira página* deste capítulo.

Na primeira história que compartilhei neste capítulo, narrei minha experiência com a leitura de fachada que eu fazia dos livros e de outros materiais impressos, antes de ir para a escola. Recordo-me de ler rótulos e embalagens de mantimentos, entre outros, que citei naquela história. *Mas certo dia, depois de já estar na escola, aos dez anos mais ou menos, eu cheguei a casa depois da aula e não encontrei a minha mãe. Eu estava faminta, era hora do almoço e eu precisava me alimentar. Fui à despensa e peguei um pacote de “Polentina”, uma polenta pré-cozida cujo preparo necessitava apenas ser dissolvida em certa quantidade de água e, depois, levada ao fogo em um tempo determinado para o cozimento que acontecia enquanto eu mexia a mistura para não empelotar. Li o rótulo, segui as instruções de preparo e logo a polenta estava pronta.*

Pensando nessa minha experiência de ler a embalagem e preparar a polenta a partir das instruções, considero que ela possa ilustrar a perspectiva de letramento que passo a abordar e em que os autores diferenciam de alfabetização. Preparar a polenta exigiu que eu fosse além da decodificação, pois, se eu não seguisse os passos detalhados na embalagem, não conseguiria fazer a polenta.

Foram justamente as mudanças em relação ao uso da leitura e da escrita além da alfabetização, da simples decodificação de letras, sílabas, palavras e sentenças, que demandaram o surgimento de não somente de um novo vocábulo para designar essa exigência, mas principalmente esse novo fenômeno. Foi assim, que segundo Soares (2006, p.

21), o termo “letramento” surgiu na Grã-Bretanha, em fins do século XIX, pela necessidade de uma palavra que designasse as novas demandas sociais exigidas pelo uso da leitura e da escrita que iam além da alfabetização.

No Brasil, o termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez por Kato (1986), na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, para nomear o estado de quem, além de ser alfabetizado, dominasse o uso da leitura e da escrita. Em fins do século XX, o termo passou a ser utilizado ao lado do termo alfabetização, devido ao critério utilizado pelo censo para contabilizar alfabetos e analfabetos no País. A capacidade de escrever o próprio nome, que caracterizava o sujeito alfabetizado foi substituída então, pela capacidade de escrever um bilhete simples. Soares (2006) acrescenta que, mesmo que essa prática fosse ainda limitada, ela já sinalizava a busca de um estado ou condição de um nível, mesmo que mínimo, de letramento.

Posteriormente ao estudo de Kato (1986), outros pesquisadores como Soares (1998), Tfouni (1988, 1995), Kleiman (1995, 1998) e Rojo (1998) vincularam o termo à alfabetização a fim de defini-lo a partir da diferenciação. Incluí neste grupo, a pesquisa de Tayassu (2011), que, mesmo sendo desenvolvida no século XXI, trouxe os termos alfabetização e letramento como processos combinados. As pesquisas citadas neste parágrafo podem ser apontadas como pertencentes a uma primeira geração de estudos sobre o tema “letramento”.

Em sua definição, Soares (1998) aponta o letramento como estado ou condição que assume aquele que não somente aprende a ler e a escrever, ou seja, o sujeito alfabetizado, mas aquele que se apropria da escrita. Apropriar-se da escrita, conforme a autora, pode ser o equivalente a envolver-se e saber fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Na mesma linha de pensamento de Soares (1998), Tfouni (1988, 1995) aproxima os termos alfabetização e letramento em seus estudos para que possa diferenciá-los. A autora também destaca que “[...] enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento, por outro lado, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p.20).

Rojo (1998) e Kleiman (1995) também diferenciaram os dois processos em seus estudos, para esclarecer o significado dos termos a partir de suas relações com a cultura e práticas sociais da leitura e escrita. Para Kleiman (1995), o letramento pode ser definido como práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos e, para cumprir objetivos também específicos. A esse pensamento, Rojo

(1998) acrescenta que as práticas de letramento mudam conforme se alteram as condições de uso da escrita e seus objetivos.

Essas mudanças também são consideradas por Tayassu (2011), que destaca a necessidade de se pensar o letramento sempre em uma perspectiva plural. Também, assim como afirmam Kleiman (1995) e Rojo (1998), a autora acrescenta a relevância de serem “criadas e recriadas condições e circunstâncias de ensino e aprendizagens ajustadas às novas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas ligadas ao mundo do trabalho e à vida social mais ampla.” (TAYASSU, 2011, p. 28).

No entanto, assumindo uma perspectiva diferente daquela apresentada por Kleiman (1995) e Rojo (1998), talvez pelo fato de ter desenvolvido seu estudo já no século XXI, Tayassu (2011) ainda mantém os termos alfabetização e letramento lado a lado, dessa vez como processos combinados em favor não só da aprendizagem da leitura, mas relacionados também aos usos da escrita e seu valor na sociedade atual: duas atividades de comunicação indissociáveis e fundamentais à questão da inclusão social e cultural de um indivíduo ou de um grupo.

As definições de letramento elaboradas a partir da diferenciação letramento e alfabetização (Kleiman, 1995 e Rojo, 1998) pareciam excluir as pessoas analfabetas e reforçar a dicotomia analfabeto/iletrado. Entretanto, essas mesmas autoras, ao perceberem essa fragilidade, viram a necessidade de esclarecer que um sujeito poderia ser analfabeto, mas letrado, considerando que estivesse envolvido em práticas sociais de leitura e escrita. Como exemplo, posso citar um analfabeto que dita uma lista de compras para que um alfabetizado a redija e a utilize para realizar compras. Essa visão de letramento, mesmo que pareça reduzida, penso que pode exemplificar o fato de que nem todo analfabeto é iletrado. Quem dita uma lista para uma pessoa que, posteriormente, vai às compras, compreende a função social da leitura e da escrita, bem como a função desse gênero textual.

Justificativa similar é também apresentada por Silva (2009), que esclarece que o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e de escrita que os indivíduos traçam a partir ou não de sua alfabetização. A esse pensamento, a autora acrescenta a concepção de Freire sobre o sujeito letrado como aquele capaz de organizar seu pensamento, desenvolver a crítica, participar de maneira ativa da democratização da cultura, tornar-se consciente de seu papel histórico no mundo e de transformador da realidade.

Com exceção desse último estudo compartilhado, Silva (2009), as pesquisas apresentadas até aqui: Kato (1986), Soares (1998), Tfouni (1988, 1995), Kleiman (1995, 1998) e Rojo (1998) definiram letramento a partir de sua diferenciação com alfabetização e, ainda, Tayassu (2011) utilizou esses termos como indissociáveis, bem como os estudos de Street(1995,2014),Barton e Hamilton (1998),Soares (2003; 2006), Ribeiro (2005),Souza e Sito (2010), que relacionaram “letramento” somente às práticas de leitura e escrita de materiais impressos em linguagem verbal.

Entretanto, esse último grupoparece pertencera uma segunda geração de pesquisadores, pois deixaram de defini-lo a partir da diferenciação em relação à alfabetização. São esses estudos que passo a compartilhar a seguir.

Em suas pesquisas, Street (1995,2014)²¹ confronta dois modelos de letramento: um autônomo/dominante e o outro ideológico. Sobre o primeiro, o autor esclarece que há uma tendência a considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes da cultura e das relações de poder que as configuram. O autor acrescenta que o letramento escolar pode exemplificar o letramento autônomo/dominante, pois a escola cria seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramentos, geralmente desconsiderando a natureza social dos letramentos e, por conseguinte, que eles variam conforme o contexto.

Street (1995, 2014) esclarece, ainda, que a adoção do termo “letramento dominante” justifica-se pelo fato de que o letramento tratado como padrão é apenas um entre tantos outros e a maneira pela qual se tornou padrão trata-se de uma questão de poder. O letramento dominante, acrescenta o autor, está relacionado às capacidades de ler, de escrever e de calcular e é alcançado na Educação formal. Nesse sentido, pode ser considerado sinônimo de desempenho acadêmico.

Em contraposição à perspectiva autônoma/dominante, Street (1995) apresenta o letramento ideológico e situa as práticas de letramentos no contexto do poder e da ideologia, assim sendo, segundo o autor, não podem ser definidas como habilidades neutras e técnicas, pois a ideologia configura-se como lugar de tensões entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro.

²¹ A utilização de duas datas diz respeito ao fato de que faço referência à obra em inglês produzida em 1995 e traduzida posteriormente por Marcos Bagno.

Street (1995, 2014) argumenta ainda, que, por fazerem parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes, letramentos não podem ser considerados apenas em termos escolares e pedagógicos. O autor destaca a relevância de a escola integrar eventos e práticas sociais de letramentos. Além de parecer refutar a concepção pedagógica dos letramentos e a ideia de que os letramentos transformam as pessoas, Street (1995, 2014) esclarece que são as pessoas que se apoderam deles e, de forma ativa e criativa, transformam ou modificam os letramentos para atender às suas necessidades.

Por esse motivo, parece ilusão pensar que, como professora, vou ensinar o letramento e transformar passivos iletrados em letrados e, como consequência, os alunos vão responder às minhas expectativas acerca dos letramentos. Para Street (1995, 2014), à medida que novos letramentos são acrescentados ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas os adaptam e corrigem segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais. A questão não é mais “qual o impacto que os letramentos têm sobre as pessoas”, mas, conforme o autor, “como as pessoas afetam os letramentos”.

Levando em conta esse parâmetro, percebo que, no contexto educacional dos surdos, eles afetam os letramentos para atender aos seus propósitos e necessidades, pois um novo texto emerge por influência de suas necessidades. Assim sendo, o que estava convencionado como valor foi afetado, modificado pela pessoa surda que passou, em vez de criar um texto impresso, a criá-lo em vídeo, por exemplo, o que possibilita um intercâmbio visual entre os surdos e aqueles que compartilham com eles o conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais. Esse intercâmbio pode favorecer a interação, a troca, o *feedback* e, consequentemente a construção de conhecimentos.

Retomo novamente o pensamento de Street (1995, 2014), que, para explicar os componentes básicos do fenômeno letramento, os eventos e as práticas, tem como referência os estudos de Heath (1982), e esclarece que os eventos de letramento podem ser definidos como as ocasiões em que a escrita faz parte das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos. Sobre as práticas de letramentos, Street (1995, 2014) esclarece que elas incluem os eventos e padrões de atuação em torno de fenômenos de letramento, mas relacionando-os a algo mais amplo, como as condições culturais e sociais que os configuram.

Sobre esse esclarecimento, penso ser coerente relacionar o que Barton e Hamilton consideram sobre essas práticas, segundo os quais, *são tão fluidas, dinâmicas e mutantes como as vidas e as sociedades de que fazem parte. Essas mudanças podem resultar de novas*

exigências, recursos disponíveis e até mesmo por interesses pessoais (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 12).

De maneira prática, penso que o momento em que o aluno está lendo um texto a fim de compreendê-lo individualmente ou para compartilhar sentidos com um grupo, pode ser considerado um evento de letramento acadêmico, por exemplo.

Já as práticas de letramentos, conforme Barton e Hamilton (1998), dizem respeito a comportamentos e conceitos relacionados ao uso das linguagens, atividades sociais por meio das quais se produzem sentidos e os modos como essas atividades são colocadas em prática em contextos históricos e culturais. Ainda segundo os autores, textos/rituais/instituições separados se inter-relacionam com um modo de vida. Os autores ressaltam a necessidade de desenvolvermos certa sensibilidade em relação às culturas locais e ao reconhecimento do processo dinâmico de sua interação com culturas e letramentos dominantes.

Assim como Street (1995, 2014), Barton e Hamilton (1998) destacam a existência de diferentes letramentos em contraposição a um modelo único. Além de enfatizarem, mais uma vez, o caráter social dos letramentos, os autores ressaltam questões histórico-culturais que os envolvem. Para Barton e Hamilton (1998):

Letramento pode ser mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros. As práticas de letramento são propositais e incluídas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos. Letramento é historicamente situado. As práticas de letramento mudam, e outras novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de construção de sentido (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 07. Minha tradução)²².

Na citação anterior, Barton e Hamilton (1998), assim como Street (1995, 2014), também destacaram a existência de diferentes letramentos em contraposição a um modelo único. A afirmativa dos autores de que as “práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e que alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 07),

²²Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts. There are different literacies associated with different domains of life. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices. Literacy is historically situated. Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making (BARTON E HAMILTON, 1998, p. 07).

pode apontar para a compreensão da importância dada ao letramento escolar, que ocupa lugar privilegiado na sociedade, mesmo que a escola muitas vezes ignore ou até mesmo exclua os letramentos constituídos fora dela. Entretanto, vale ressaltar que a instituição escola não consegue controlar nem impedir novos letramentos e, portanto, parece interessante não desconsiderar essa dinamicidade relativa aos letramentos do mundo, mas enriquecer o processo educativo incorporando essas práticas à realidade da escola. Penso que letramentos não possam ser impostos e, por isso, muitas vezes são diferentemente constituídos por quem os pratica.

Seguindo ainda a perspectiva social de letramento, embora em uma visão mais reduzida que Street (1995, 2014), Kleiman (1998, p. 181) passou a caracterizar “letramento como práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto social da escrita”, não estando essas práticas e eventos limitados às atividades comunicativas mediadas apenas por meio do texto escrito, mas também àqueles que envolvem a modalidade oral. Conforme a autora, “o texto ouvido apresenta marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita”. Entretanto, mesmo incluindo a oralidade, a concepção de Kleiman (1998) sobre letramento, parece-me ainda baseada naquela que considera apenas o texto escrito, por esse motivo, decidi incluí-la nas pesquisas pertencentes à segunda geração de estudos sobre o letramento.

Ainda considerando letramento sob a perspectiva social, mas relacionando-o à habilidades de leitura e escrita, Soares (2003) define letramento como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir variados fins – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse..., habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

Na mesma perspectiva que Soares (2003), embora com uma visão mais avançada, Ribeiro (2005) definiu letramento como um fenômeno social complexo e destacou também diversos graus e variadas habilidades de uso da língua escrita. No entanto, considerou o letramento como um fenômeno repleto de implicações ideológicas e, ainda, a subjetividade pela qual os indivíduos e grupos atribuem significados às habilidades e práticas de uso da língua escrita. Essa subjetividade é também discutida por Vóvio e Souza (2005), quando destacam que as práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares que

dependem de histórias de vida, das práticas e atividades cotidianas e também pelos grupos sociais dos quais fazem parte. De maneira mais abrangente, as autoras acrescentam que o contexto sócio-histórico emoldura o letramento.

Também para Rojo (2009), o conceito de letramento é sócio-historicamente determinado, assim como destacado anteriormente por Vóvio e Souza (2005). A esse pensamento, Rojo (2009) acrescenta que o conceito de letramento é também complexo e esclarece que essa complexidade se dá pelo fato do fenômeno envolver capacidades de leitura e de escrita e, também, porque essas capacidades são múltiplas e bastante variadas.

Rojo parece apresentar uma perspectiva similar à apresentada por Soares (2003) e Ribeiro (2005), que vinculam letramento às habilidades de leitura. Rojo (2009) acrescenta, ainda, que a atividade de leitura exige compreensão, ativação do conhecimento de mundo e relação desse conhecimento ao tema do texto, bem como relacionar o texto a outros textos e, ainda, prever, hipotetizar, inferir, comparar, generalizar. É também importante, conforme Rojo (2009), interpretar, criticar, dialogar com o texto, contrapor pontos de vista, detectar ideologias e situar o texto em determinado contexto. Ainda conforme a autora, a escrita exige, além da codificação e do uso de normas da escrita do Português, a textualização, em que é necessário estabelecer a relação e a progressão entre temas e ideias, coerência e coesão, articulação do texto a partir de um ponto de vista, considerando situação e leitor, entre outras.

Rojo (2009) também destaca que os estudos mais recentes sobre letramentos apontam para a heterogeneidade no que diz respeito às práticas sociais de leitura e de escrita. Sobre o termo letramento, a autora esclarece que:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98, grifos meus).

Considero ser possível afirmar que o uso que se faz da escrita a que a autora se refere, diz respeito ao seu uso além dos muros da escola, usos esses que nem sempre a escola valoriza, mas que fazem parte do dia a dia das pessoas, como o *internetês*²³, citado por Rojo (2009), por exemplo. A autora acrescenta que, geralmente, a escola ignora muitos dos letramentos influentes e valorizados na vida cotidiana.

²³O *internetês* é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula – bate-papo em chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN e blogs (ROJO, 2009, p. 103).

Para ilustrar seu ponto de vista, Rojo (2009) compartilha uma narrativa que exemplifica a situação:

Zé Moreno, negro, “daqueles que vão atrás do maracatu”, nasceu em 1925, em um engenho em Nazaré da Mata, cidade da zona da mata pernambucana, onde o índice de analfabetismo era, em 1940, entre a população com mais de 5 anos, de 81% entre os homens e 87% entre as mulheres (IBGE, 1950) . Entre os alfabetizados, que o entrevistado denomina “bambambans” ou “os tais”, estavam seu pai, encarregado do engenho, e seu tio. Esses dois personagens marcaram profundamente a trajetória de vida de Zé Moreno. Como eles, o menino também queria saber ler para poder participar mais ativamente dos “serões” em que ocorria a leitura coletiva e oralizada dos folhetos de cordel. Era a experiência do prazer de ler que movia Zé Moreno a procurar os meios formais de escolarização. Chegou a frequentar a escola, mas, segundo seu depoimento, nela, onde “só fazia aprender bobagem”, só viu a Carta do ABC e nem toda” [...] Zé Moreno migrou para o Recife aos 16 anos e, depois de trabalhar em pequenos serviços – como em uma padaria, por exemplo –, foi taxista durante a maior parte de sua vida. O fato de ser taxista lhe permitia conversar com muita gente, “conhecer o mundo”. O fato de ser homem e de morar em um centro urbano importante também possibilitou sua inserção em esferas onde as práticas de letramento eram permanentes. Na época em que foi entrevistado, Zé Moreno era um leitor “fluente”: assiduamente, lia revistas, jornais, romances policiais, histórias em quadrinhos, “poesia matuta” (no suporte livro ou no suporte folheto), possuía livros e outros materiais de leitura na pequena casa onde morava, reconhecia signos da cultura letrada como, por exemplo, o índice e o prefácio de um livro, e distinguia gêneros literários – como a prosa e a poesia. Como se deu sua trajetória como leitor? Além da precária alfabetização inicial, segundo as palavras do entrevistado, foi o “professor mundo” quem lhe ensinou quase tudo (ROJO, 2009, pp. 14-15).

Rojo (2009) destaca que, na história de Zé Moreno, foram marcantes as figuras letradas do pai e do tio que o despertaram para as letras e também para os livros. A escola, segundo a autora e conforme a narrativa de Zé Moreno, pode ter sido *inútil e irrelevante e ele logo a abandonou (ou foi abandonado por ela)*. [...] Rojo (2009, p. 15) acrescenta que *resta saber de quem é o fracasso: se de Zé Moreno ou se dos “bambambans” da escola*. A visão de Rojo (2009) sobre o papel da escola na constituição dos letramentos foi anteriormente discutida por Street (1995,2014), que também problematizou a concepção pedagógica de letramento que geralmente exclui práticas sociais da leitura e da escrita. Além de Street (1995,2014), Barton e Hamilton (1998) também apontaram a aprendizagem informal de práticas de letramentos.

Em contrapartida, Souza e Sito (2010) destacam as relações de identidade e de poder construídas a partir de práticas sociais de utilização da escrita pelos indivíduos como forma de desafiar a distância entre letramento da escola e letramentos da vida e principalmente como possibilidade de buscar alternativas para lidar com situações impostas em relação à escrita, como ocorre na escola, por exemplo.

Até aqui, discuti perspectivas de autores que consideram a dimensão social dos letramentos, reconhecem a pluralidade e a heterogeneidade que estão envolvidas nesse fenômeno, destacam questões políticas, ideológicas e relações de poder envolvendo o uso da linguagem, entretanto vinculam letramentos principalmente às atividades de leitura e escrita. A partir de agora, discutirei letramentos sob outras perspectivas que parecem ampliar ainda mais as lentes teóricas sob as quais podemos compreendê-los.

Parece ter surgido uma terceira geração de estudos sobre letramentos. Como exemplo, temos as pesquisas de Britto (2003), que relaciona os letramentos às questões políticas, ideológicas e questões de poder envolvidas no uso da língua; Senna (2007), Rojo (2009) e Cope e Kalantzis (2012) que apontam mudanças nas práticas de letramentos devido à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação; e ainda, Street (2012, 2014), Rojo (2009) e Cope e Kalantzis (2012) que problematizam os conceitos de multiletramentos e letramentos múltiplos, entre outros autores. Apresento também estudos sobre letramentos críticos. Em seguida, abordarei letramentos a partir desses estudos.

Britto (2003) afirma que o letramento apresenta duas dimensões distintas: uma individual e outra social. A primeira diz respeito às competências singulares e desconsidera o conhecimento como produto social e, ainda que:

[...] há situações mediadas pela escrita que se realizam a partir das relações sociais, culturais e políticas que se estabelecem independentes das capacidades dos sujeitos tomados individualmente, o que caracteriza a dimensão social do letramento (BRITTO, 2003, p. 53).

Britto (2003) acrescenta que a maneira pela qual se compreende o letramento apresenta tensões entre duas tendências: uma tecnicista e a outra política. Na tendência tecnicista, que coloca o letramento no plano técnico-individual, buscam-se estabelecer índices sociais que classifiquem as pessoas a partir de dados quantitativos que mensurem o quanto as pessoas conhecem ou usam a escrita. A preocupação dessa tendência parece ser com a eficiência e precisão dos instrumentos de avaliação. Além disso, o autor acrescenta que “trata-se de construir um discurso técnico, neutro, antipolítico (e, nesse sentido, evidentemente anti-histórico), um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno.” (BRITTO, 2003, p. 62)

Já a tendência política, conforme Britto (2003):

Parte do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são políticos e que as formas de saber e de fazer são condicionadas pelas condições materiais e sociais objetivas em que se realizam. O sujeito é pensado em função de suas relações

histórico-sociais. A Educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade. Admitir essa ideia implica reconhecer que o letramento é desigual na própria forma como as diferenças sociais se sustentam e se reproduzem e que não se resolvem as diferenças sociais, tanto no âmbito individual como no que diz respeito aos interesses de classe, pela Educação. Enfim, trata-se de combater os discursos que, hipoteticamente valorizando o letramento como um bem em si, mas de fato sustentando a ideia da competição e da diferença, legitimam mecanismos sociais excludentes e a ideologia da competitividade. Em oposição a essa perspectiva, há que se reconhecer que as formas de letramento na sociedade de classes têm uma clara dimensão política, não admitindo nenhuma versão puramente técnica (BRITTO, 2003, p. 62-63).

Considero que o reconhecimento do caráter político da Educação pode relacionar-se ao fato de a Educação não ser neutra, pois o ensino ajuda a difundir ideologias, a reforçar a exclusão e a competitividade, por exemplo. Contudo, em relação à afirmativa do autor de que “não se resolvem as diferenças sociais, tanto no âmbito individual como no que diz respeito aos interesses de classe pela Educação (BRITTO, 2003, p. 62)”, entendo que a escola reproduza e perpetue o poder da classe dominante, mas é preciso que o indivíduo se aproprie do potencial transformador da Educação para romper com esse ciclo de manutenção política.

Esse empoderamento pode ameaçar o *status quoda* classe dominante. Nesse sentido, Senna (2007) ressalta as mudanças relativas ao mundo da escrita advindas das novas tecnologias, das quais deriva um conceito de letramento que dá espaço e legitimidade a um sujeito letrado que possa ameaçar, ou mesmo desfigurar, a relação do homem com as instâncias e os marcos de poder que caracterizam a sociedade moderna. Para o autor, isso pode significar estar à margem do lugar comum e perceber o processo de letramento vinculado à demanda real de um sujeito indissociável das novas tecnologias.

Rojo (2009), a esse pensamento, acrescenta que as mudanças advindas da globalização provocaram mudanças no mundo que não podem ser desconsideradas em termos de exigências de novos letramentos. A autora também destaca as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e à circulação da informação (computadores pessoais, celulares, tocadores de mp3, TV digital, enfim certa popularização no acesso à tecnologia), que desencadearam algumas mudanças dignas de consideração no que diz respeito aos letramentos. Compartilho a seguir, uma experiência pessoal que penso ter relação com as mudanças apontadas por Britto (2003) e Senna (2007) e Rojo (2009):

Interessante parar para pensar na constituição dos nossos letramentos. Parece tão natural que não nos damos conta de como acontece, aliás, acredito ser bem assim... Naturalmente novas possibilidades de linguagens vão sendo incorporadas às práticas sociais existentes e as aprendizagens acontecem conforme as exigências pessoais e/ou profissionais.

Escolhi contar a experiência de utilizar pela primeira vez o computador. Ocorreu no ano de 2000, quando cursei Especialização em Língua Portuguesa e Literatura em uma universidade privada. As professoras deixavam livre a escolha pela entrega de atividades avaliativas, resumos, análises de textos etc. manuscritas ou digitadas. Como eu ainda não tinha computador, entregava a maioria dessas atividades manuscritas. Mas sobre o trabalho de conclusão de curso – o famoso TCC, a professora de metodologia de pesquisa destacou que o TCC deveria ser digitado, respeitando-se as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Produzi meu TCC em casa, à noite, depois do trabalho diário na escola, em um caderno. Consegui um computador emprestado antes de concluí-lo, mas continuei escrevendo no caderno para depois digitar no computador utilizando apenas os dedos indicadores de cada uma das mãos. Trabalho árduo, pois além de cansar as mãos na escrita manual no caderno, posteriormente no computador, tive também que aprender a lidar com a máquina e com o fato de que qualquer inadequação, e foram muitas, eu perdia toda a informação digitada sem conseguir recuperá-la.

Foi assim por um bom tempo, cerca de quatro anos aproximadamente. Depois disso, consegui meu primeiro computador. Senti a necessidade de aprender a lidar com a máquina. Fui, então, para um curso de informática, mas logo o abandonei, porque o professor insistiu que para aprender informática eu deveria aprender os comandos do DOS, um sistema operacional que surgiu em 1981 e, 23 passados ao tempo em que eu estava aprendendo. Fui para outra escola, essa mais interessante, pois aprendi a lidar com programas disponíveis na época. Abandonei o curso quando a professora insistiu na digitação. Parecia existir na época, a crença de que todos que aprendiam a lidar com o computador tinham que digitar rápido. Eu odiava cada aula em que tinha que ficar digitando, olhando para a tela e vendo aqueles dedinhos mostrando os movimentos que eu fazia e, também, a máquina controlando meu tempo e computando meus erros. Não me arrependo de ter feito o curso, ele me ajudou a memorizar algumas teclas e a adquirir um pouco de agilidade para digitar, o suficiente para eu produzir meus textos apenas no computador. Não consigo mais usar um caderno como usava antigamente, geralmente o abandono quase limpo. Também não consigo, hoje, separar-me do notebook, é nele que produzo minhas escritas, guardo minhas histórias, memórias, fotografias e, até mesmo receitas culinárias. Nele, por meio da conexão com a Internet, realizo pesquisas de temas que me interessam e, assim, passei a utilizá-lo não apenas como instrumento de produção escrita, mas também como possibilidade de busca de informação e de construção de conhecimentos (Reconstrução de memórias da autora).

Olhando para essa minha experiência com o computador, observo algumas mudanças que foram ocorrendo em relação aos meus letramentos. Hoje, eu tenho uma visão dele para além de um instrumento de escrita como na época em que elaborei meu primeiro TCC. Realizo pesquisas, leituras e buscas de informações disponíveis em rede, faço cursos *online*, acompanho alunos, construo conhecimentos, participo de redes sociais e, por meio delas, comunico-me com pessoas de outros estados e até mesmo de outro país. Atualmente, percebo o computador como uma possibilidade de construção e não mais como objeto de reprodução, como era quando eu simplesmente digitava nele o que escrevia no caderno. Mas considero também que essa é uma questão de postura, nós, usuários, é que escolhemos a postura que queremos assumir diante das possibilidades que o computador conectado à Internet oferece. Entretanto, percebo que muito ainda tenho a aprender em um espaço em constantes transformações como esta. A seguir, continuo minha discussão teórica, principalmente trazendo autores que discutem essas mudanças.

Cope e Kalantzis (2012) destacam que a supervalorização da escrita, desde o surgimento da cultura impressa e da institucionalização da Educação de massa, começou a sofrer alterações no século XX, com o surgimento de novos meios de divulgação, como a fotografia, a impressão litográfica²⁴, o rádio e a televisão. Conforme os autores, esses meios passaram a oferecer alternativas ou complementos para o registro escrito e produção de sentidos.

Além dessas mudanças, Rojo (2009) ressalta os meios digitais na intensificação e diversificação da circulação de informação, conseqüentemente, mais mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer os textos circularem. E, ainda, que as distâncias espaciais se tenham tornado menores, o que em termos geográficos significa o transporte rápido e, em termos culturais e informacionais, devido às mídias digitais, “desenraizando as populações e desconstruindo identidades.” (ROJO, 2009, p. 105). Da mesma forma, Cope e Kalantzis (2012) destacam as variadas identidades e os múltiplos interesses expressos na mídia contemporânea. Assim sendo, não somente as práticas de letramentos mudam, mas ao mesmo tempo nos possibilitam o desenvolvimento como agentes em uma cultura maior, conforme esses autores.

²⁴Esta técnica de impressão utiliza uma pedra calcária de grão muito fino e baseia-se na repulsão entre a água e as substâncias gordurosas (HEINTLINGER, 2007. Disponível em: <http://tipografos.net/tecnologias/litografia.html>. Acesso em 08/02/2014).

Tantas mudanças, conforme (Rojó, 2009, 2012), apontam a necessidade de ultrapassar a leitura do texto verbal escrito, o que pode significar relacioná-lo a signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, intercalam ou impregnam: imagem estática ou em movimento, música, fala, entre outras possibilidades. Esses textos multissemióticos, de acordo com a autora, extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem também os impressos: jornais, revistas, livros e mesmo livros didáticos.

Cope e Kalantzis (2012) também consideram em seus estudos a multimodalidade que envolve a comunicação na era das novas mídias e, por esse motivo, enfatizam a necessidade de uma pedagogia de letramentos que suporte as mudanças advindas das diversas maneiras de sinestesia e que possa ampliar o repertório representacional dos alunos. De acordo com os autores, de maneira impressionante, as ferramentas digitais fazem parte do processo de construção de conhecimentos dos alunos fora da escola. Por esse motivo, esses novos meios podem criar condições culturais e tecnológicas para a construção de conhecimentos também no contexto escolar, pois é cada vez mais presente um aluno que, em vez de apenas textos impressos, convive com imagens eletrônicas, vídeos, com a cultura popular, entre outros.

Para Cope e Kalantzis (2012), a nova mídia somada a outras possibilidades pedagógicas favorece a criação de espaços contemporâneos de letramentos, nos quais as vozes dos alunos possam ser expressas nas formas de vídeo, *podcast*, *sites*, *blogs*, *wikis* etc. Esses espaços, conforme os autores, configuram-se como autênticos, e não superficiais, de usos da língua e de construção de conhecimentos sobre ela.

Todas essas mudanças apontadas por Rojo (2009) e por Cope e Kalantzis (2012) passam a desafiar ainda mais a noção de letramento no singular e trazem à tona discussões acerca dos termos “múltiplos letramentos” e “multiletramentos”.

Street (2012) esclarece que:

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. [...] há ‘letramentos’, ou melhor, ‘práticas de letramentos’, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2012, p.82).

Street (2012)²⁵ explica que o termo “múltiplos letramentos” torna-se útil para contrapor a ideia de letramento único, neutro e no singular. O autor esclarece, ainda, que a

²⁵Tradução de Isabel Magalhães. STREET, B. (2000). “Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies”, in: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.) **Multilingual literacies**. . Amsterdã: Filadélfia: John Benjamins, pp. 17-29.

concepção de múltiplos letramentos como formas múltiplas de letramentos associados a canais ou modos de comunicação parece equivocada. Esses sistemas semióticos atribuem sentido ao termo ‘multiletramentos’ que, conforme Street (2012), não pode ser confundido com a concepção de múltiplos letramentos. O autor argumenta que:

Se identificarmos um letramento como um modo ou canal – letramento visual, letramento do computador –, então cairemos na armadilha de reificá-los de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados dos letramentos no contexto (STREET, 2012, p.73).

A essas ideias, Street (2012) acrescenta que são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos de sentido e não o canal em si mesmo. O autor exemplifica citando o interesse de Kress (1997) pelo letramento visual, que inclui sistemas semióticos que vão além da leitura da palavra escrita e da fala.

Perspectiva similar é apontada por Rojo (2012) sobre a definição de letramentos múltiplos, que envolvem as múltiplas e variadas práticas de letramentos, entre as quais estão aquelas valorizadas e as não valorizadas. Já o conceito de multiletramentos, conforme a autora, “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes na sociedade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica na composição de textos pelos quais a sociedade se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Contudo, Cope e Kalantzis (2012) optam por utilizar o termo multiletramentos conectado a letramento e destacam dois importantes aspectos da composição de sentidos. O primeiro relaciona-se, conforme os autores, à diversidade social ou à variabilidade das convenções de sentido em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Ainda conforme os autores, textos e sentidos variam de acordo com o contexto, a experiência de vida, o ambiente cultural, a identidade, o gênero, a forma de interação, com quem interagimos, entre outros.

O segundo aspecto da produção de sentidos destacado pela ideia de multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2012), é a multimodalidade. Os autores esclarecem que essa é uma questão particularmente importante na atualidade, em parte como resultado de novas maneiras de produzir informações e também devido aos meios de comunicação. Sentidos são produzidos de maneiras cada vez mais multimodais, ou seja, os modos de produzir sentidos da escrita-linguística tem interface com o oral, o visual, o auditivo, o gestual, o tátil e os padrões espaciais. Dessa maneira, ampliam-se as compreensões tradicionais da função e forma da palavra escrita e exploram-se, conforme Cope e Kalantzis (2012), as múltiplas possibilidades

em que os letramentos funcionam na sociedade contemporânea. Lemke (2006) também destaca essa inter-relação, quando afirma que os sentidos podem ser processados simultaneamente com a leitura de imagem, som, texto verbal, relações espaciais, entre outras.

Nessa mesma perspectiva, Xavier de Lima (2014) apoia-se nos pressupostos de Kalantzis; Cope (2001) e Kress (2001) para afirmar que os estudos sobre letramentos passaram a envolver textos não verbais e/ou multimodais, práticas não escolares, novas mídias e tecnologias, a fim de compreender como ocorrem as práticas com as mais variadas linguagens em uso, muitas vezes integradas, e suas relações com a interpretação e compreensão do mundo. Takaki (2014, p. 28) é outra autora que ressalta a abundância de significados e amplia essa perspectiva destacando que fazem parte dos letramentos significados “semióticos, sensoriais, sinestésicos, emotivos, criativos e políticos”.

Devido às múltiplas possibilidades de produção de sentidos, conforme Zachy (2014), a noção de texto não mais se encontra limitada à palavra, mas envolve o visual, o sonoro, o digital, o comportamental, entre outras possibilidades.

Entretanto, geralmente, a multimodalidade é desprezada no ensino tradicional, conforme Cope e Kalantzis (2012), ou é valorizada apenas no processo de aprendizagem na primeira infância, em que o visual, o espacial, o tátil e a expressão gestual integram a aprendizagem da leitura e da escrita, mas vão perdendo espaço, conforme a criança progride de uma série para a outra.

Cope e Kalantzis (2012) explicam, ainda, que, se o acesso a um modo de significado é, por algum motivo, prejudicado ou deixa de existir, por deficiência sensorial, por exemplo, há outros sentidos disponíveis para substituir ou mesmo se integrar aos outros modos ainda preservados. Nesse sentido, parece interessante citar exemplos da experiência que tive com alunos com deficiência: o reconhecimento que os cegos fazem das pessoas pelo cheiro, pelos passos, pelo toque; a leitura que eles realizam de um texto em áudio ou pelo tato (sistema Braille); a comunicação viso-espacial proporcionada pela Libras no contexto da pessoa surda. Considero que os exemplos que enumerei ilustram a afirmativa dos autores de que, na falta de um sentido, há outros que possibilitam o acesso ao significado. Os autores destacam, ainda, que não parece necessário dividir modos de significação uns dos outros, pois seria interessante integrá-los, reconhecendo na sinestesia um caminho significativo na produção de sentidos, pois o que não conseguimos significar de uma forma, talvez possamos, de outra maneira, ou mesmo para que entendamos algo mais detalhadamente, podemos combinar

modos que favoreçam a compreensão, ainda que de formas muito diferentes. Cope e Kalantzis (2012) destacam que:

É importante para o processo de aprendizagem que os modos de sentido (significado) visuais e escritos sejam poderosamente paralelos. No entanto, eles também são irreduzível e solicitamente diferentes. A imagem nunca vai transmitir o mesmo mix de informações como o texto escrito. Os paralelos fazem a sinestesia possível: as diferenças tornam isso necessário. Sentido expresso em um modo pode não ser diretamente ou totalmente traduzido para outro. O filme nunca será como o livro. O paralelismo permite que as mesmas coisas sejam representadas em diferentes modos, mas o sentido nunca é exatamente o mesmo. (COPE E KALANTZIS, (2012, p. 268. Minha tradução)²⁶.

Entendo essa observação de Cope e Kalantzis (2012) como interessante para compreendermos as diferenças que se percebem quando se lê um livro e, posteriormente, se assiste a um filme com o mesmo título do livro. Algumas pessoas esperam que as histórias sejam iguais, talvez por ainda estarem presas à escrita. Mas contar uma história em outra linguagem pode resultar em outra história, pois parece sempre uma releitura. O mesmo pode ocorrer com a tradução ou até mesmo a leitura, é a subjetividade de cada pessoa que marca a composição de sentidos e essa composição vai da pessoa para o que ela lê ou assiste, não o contrário.

Até aqui, discuti questões relacionadas às mudanças que foram ocorrendo em relação aos letramentos devido às novas tecnologias. Tentei esclarecer os termos letramentos múltiplos e multiletramentos. Agora, passo a discutir letramentos críticos, que conforme Xavier de Lima (2014), essa perspectiva pode ser denominada “transformativo/crítica” (LIMA, 2014, p.49).

Foi principalmente a Educação crítica, discutida e proposta por Freire (1981) em contraposição à Educação bancária, que inspirou os estudos sobre letramentos críticos e o repensar sobre a Educação. Freire (1981) propõe a Educação autêntica, política, libertadora, com base no diálogo sobre a visão de mundo do aluno e do professor, a partir de situações existenciais concretas, atentando para o fato de que o conhecimento é sempre construído.

Nesse sentido, vale ressaltar a perspectiva de Cope e Kalantzis (2012) sobre o letramento crítico; nela, as vozes dos alunos, geralmente silenciadas, passam a ser valorizadas

²⁶ It is important to the learning process that visual and written modes of meaning are so powerfully parallel. However, they are also irreducibly and helpfully different. The image will never convey the same mix of information as the written text. The parallels make synaesthesia possible: the differences make it necessary, Meaning expressed in one mode cannot be directly or completely translated into another. The movie can never be the same as the novel. The parallelism allows that the same things can be depicted in different modes, but the meaning is never quite the same.

na sala de aula. Nessa perspectiva os alunos assumem papéis de agentes, envolvem-se em questões pessoais e do mundo real. Assim, parece interessante considerar a concepção de Tagata (2014) de aprendizagem situada, contextualizada, que se torna relevante no sentido de trazer para a sala de aula o que faz parte do contexto de vida dos alunos.

É possível acrescentar também os estudos de Mattos (2014, p.174), que destaca que o letramento crítico possibilita níveis mais profundos de compreensão a partir do questionamento, do exame e da contestação das relações de poder existentes entre autores e leitores. Significa, conforme a autora, que o que o vemos, lemos ou ouvimos, envolve valores e normas do contexto sócio-histórico da comunidade à qual o autor pertence. E, ainda, que o leitor ouvinte ou espectador também está inserido em um contexto sócio-histórico e cultural que define a forma como o sentido é construído.

Dessa forma, a leitura passa a ser crítica quando se percebe a diferença entre autor e leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do outro, mas também de seu próprio contexto de produção. O objetivo final do letramento crítico é, assim, desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social.

Além disso, o letramento crítico lida com a complexidade, promovendo o pensamento independente, relações éticas e processos decisórios participativos. Com base em Shor (1999), Mattos (2014, p. 176) afirma que o letramento crítico “conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico,” o que pode favorecer a Educação para a cidadania. Mattos (2014, 177) também argumenta, tendo como referência os estudos de Vetter (2008), que o letramento crítico aliado à Educação para a cidadania promove o despertar dos educandos, empoderando-os e preparando-os para tornarem-se cidadãos críticos e pró-ativos.

Nessa mesma linha de pensamento, Jordão (2014) ressalta a necessidade de o leitor emancipar-se, empoderar-se para lidar com a instabilidade e as incertezas de transformações constantes (na sociedade, nos relacionamentos, no uso da tecnologia, nas formas de linguagem, entre outras), mas principalmente para se tornar agente transformador.

Rojo (2009) também destaca a importância dos letramentos críticos e a relevância da escola possibilitar a participação dos alunos em variadas práticas de letramentos na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Conforme a autora, isso significa um trabalho com a linguagem em que textos e enunciados são analisados, considerando-se os valores

envolvidos neles e, ainda, buscando-se efeitos de sentido e ecos de ideologia que eles ressoam.

Na mesma perspectiva de Rojo, Takaki (2014) destaca a necessidade de uma Educação crítica, criativa e ética que ofereça espaço para questionamentos, para os questionamentos sobre as próprias certezas e o olhar para a diversidade, considerando a interpretação como dependente do contexto e de relações de poder e destacando a possibilidade de reconstrução na negociação de sentidos.

Essa dependência do contexto também é ressaltada por Duboc (2014), para quem o letramento crítico abrange a compreensão das questões sociais, culturais e ideológicas envolvidas nos textos e, conseqüentemente, no reconhecimento de que os sentidos são heterogêneos e múltiplos e a verdade é sempre uma perspectiva construída em um dado contexto.

Da mesma forma, para Souza (2014, p. 126), um dos objetivos do letramento crítico é desenvolver o pensamento crítico, o questionamento, a compreensão de como as crenças são construídas e, ainda, o entendimento de como as nossas próprias crenças foram sendo assumidas e quais as conseqüências individuais e sociais de adotá-las.

No que tange aos efeitos da linguagem, Monte Mór (2008) relaciona letramentos críticos à produção de sentidos, sugerindo uma prática problematizadora no trabalho com a linguagem, questionando leituras permitidas e o modo como os textos são produzidos para fazerem os sentidos que fazem.

Considerando que a criticidade relaciona-se à responsabilidade pelos sentidos que atribuímos aos textos, conforme nossas experiências de vida, Tagata (2014) toma como base os estudos de Menezes de Souza (2011) para conceituar e discutir o letramento crítico. O autor destaca a heterogeneidade relacionada à leitura e aos sentidos produzidos e, ainda ressaltar, também inspirado em Menezes de Souza (2011), a necessidade de levar os alunos a compreenderem que “crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo têm origem na comunidade, nas famílias e nos grupos sociais onde circulam (TAGATA, 2014, p.166).”

Além dos estudos de Rojo (2009, 2012), Cope; Kalantzis (2013), entre outros autores sobre letramentos críticos, Zachi (2014), Souza (2014), Silva (2014), Tagata (2014) e Mattos (2014) em suas pesquisas, também consideraram as concepções de letramentos críticos envolvendo textos não verbais e/ou multimodais. Os autores ressaltam a necessidade de compreender como as pessoas lidam com múltiplas possibilidades de sentidos em práticas de

uso da linguagem, quase sempre multimodais. Ainda conforme esses autores, é preciso entender as relações das pessoas com a interpretação e compreensão do mundo onde estão em jogo crenças, valores e relações de poder que demandam questionamento, problematização sobre a maneira como os textos são produzidos para fazer o sentido que fazem, bem como sobre o modo como este texto está sendo lido e a importância do trabalho com textos multimodais no contexto escolar, visto que eles são cada vez mais presentes no mundo.

Nesse sentido, vale destacar a observação de Ferraz (2014), quando afirma a necessidade do trabalho com as imagens na sala de aula, visto que elas podem ser consideradas como construção da realidade social e domínio poderoso da vida pública. O autor também destaca que sentidos são construídos por meio delas. O letramento visual busca compreender como as imagens são criadas para fazerem os sentidos que fazem. Pensamento semelhante é apresentado por Mizan (2014). A autora define o momento em que vivemos como mais visual devido às influências das mídias. Por esse motivo, aprender a interpretar imagens pode ser uma forma relevante para se compreender a realidade. A autora acrescenta que a imagem é utilizada na publicidade para influenciar o consumo de determinados produtos, nas mídias televisivas e jornalísticas como prova do texto escrito ou oral, entre outras possibilidades. Mizan (2014) destaca, ainda, que os sentidos produzidos a partir da observação de uma imagem resultam do contexto sócio-histórico-cultural do qual fazemos parte. Quirino de Souza (2014, p.232) também aponta as “imagens como texto, com potencial para a construção de sentidos, sem a dependência de um texto escrito”.

Até aqui apresentei perspectivas de autores que discutem os letramentos críticos, entretanto, em minha busca pelo tema, encontrei outros estudos que apresentam uma discussão sobre letramentos transnacionais, como os de Diana Brydon (2013), Monte Mór (2013), Lopes e Tavares (2013), Morgan (2013), Maciel (2013) entre outros. Não pretendo detalhar essa concepção, mas vejo que, como perspectiva sobre letramentos, precisa ser ao menos citada. Brydon (2013) destaca que letramentos na atualidade incluem aprender a trabalhar transnacionalmente, oportunidade oferecida pela era digital, em que se ampliam as possibilidades de intercâmbio, interação e colaboração em um mundo interconectado e demanda a compreensão de como as pessoas produzem e negociam sentidos em mundo globalizado, no qual as fronteiras são cada vez mais fluidas.

Nesta tese, adoto a concepção de letramento ideológico, apresentada por Street (1995, 2012, 2014), principalmente no sentido de contrapor à ideia de letramento único. Também considero relevante para minha pesquisa a concepção de Cope e Kalantzis (2012), de

letramentos no plural, em que não há como a escola ignorar as variadas possibilidades de produção de sentidos presentes no mundo. Além disso, os autores enfatizam a necessidade do desenvolvimento do letramento crítico, cuja essência tem como preocupação resoluções de problemas do mundo real, as preocupações e os interesses dos alunos e de suas comunidades e que considerem a heterogeneidade como característica fundamental da sociedade complexa em que vivemos. Contraditoriamente, uma sociedade que determina igualdade social, desconsidera e, por conseguinte, desvaloriza as diferenças. Os autores enfatizam que não há a maneira correta de ser e nem uma única forma de produzir sentidos, o que aponta, conforme Duboc (2014) para aspectos fundamentais do letramento crítico: a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade e a multiplicidade de sentidos.

Vejo a importância de salientar também que quase todo o referencial teórico aqui apresentado aborda apenas aspectos que se relacionam a alunos ouvintes, sendo importante apresentar reflexões sobre as possibilidades que surgem no contexto educacional de alunos surdos, à exceção de Cope e Kalantzis (2012) que consideram a comunicação por meio de sinais como forma de produzir sentidos.

Desenvolvi a discussão anterior para situar os letramentos e sua evolução no sentido de compreender que eles não estão associados apenas à leitura e escrita da palavra, mas consideram as múltiplas possibilidades de construção de sentidos. Essas concepções de letramentos, além de ampliar as possibilidades de explicações sobre o status de língua da Libras, parecem também apontar inadequação em relação a uma possível descrição gráfica das Línguas de Sinais, ou seja, colocar na forma escrita uma língua visual-espacial na qual as mãos, o corpo, as expressões e o movimento comunicam. É possível, ainda, que as considerações levantadas por esta pesquisa gerem consequências nos processos de ensino e aprendizagem também de alunos ouvintes, ao considerar a relevância de elementos como o tátil, o visual, o espacial, o oral e o sinestésico na produção de sentidos, pois a noção de texto e leitura também precisou ser ampliada, deixando de ser somente o oral ou o escrito no papel, passando a envolver também a música, a dança, a imagem, os gestos, as expressões faciais, o teatro, a audionarrativa, a videonarrativa, entre outras possibilidades.

Essas múltiplas possibilidades e, ainda, a multimodalidade, parecem interessantes quando se fala em minorias linguísticas e quando se pensa em um caminho para que a Educação Inclusiva se efetive na prática e, finalmente, para que se reconheça que a diversidade enriquece o processo de ensino a partir do momento em que há espaço para que, engajados em projetos de interesse pessoal, mesmo que diferentes uns dos outros, os alunos,

tendo o apoio dos professores, possam realmente construir um currículo que valha a pena ser vivido.

Por tudo o que foi exposto, penso que já não cabe mais, na escola, a pedagogia tradicional da transmissão de conhecimentos a sujeitos passivos que os memorizam de forma mecânica, imposta por um modelo de currículo rígido, controlado e determinado de antemão. Sobre essa questão, Cope e Kalantzis (2012) orientam que precisamos de um currículo ativo, nas mãos dos estudantes, um currículo impulsionado pela sua motivação e em que haja uma diversificação inevitável do seu conteúdo de acordo com a variedade de experiências e interesse dos alunos. É esse currículo que pretendo discutir na próxima seção deste capítulo.

2.6 Concepções de currículo

Nesta seção da tese, pretendo discutir a concepção de currículo que possa servir de base para a análise das experiências vividas com meus alunos surdos. Não é meu objetivo contrapor teorias nem mesmo traçar o percurso histórico do currículo, como o fez Mello (2005, 2012), por exemplo. Apresento teorias que se diferem e apontam uma evolução nas perspectivas sobre currículo, mas meu foco principal são os autores que se assemelham na visão de currículo como criação cotidiana. Posteriormente, discuto a perspectiva arrogante de currículo, tomando como base os estudos de Lugones (1987).

Ao ler Silva (2001) e Mello (2005, 2012), percebi que há várias concepções de currículo: forma de organização do ensino na perspectiva de Bobbitt (1918) e Tyler (1949); seleção de conteúdos a serem transmitidos aos alunos na visão de Foshay (1969), Rugg (1974) e Taba (1962); currículo oficial como planejamento oficial (da União, do Estado, do Município); currículo formal como planejamento pedagógico elaborado pelos professores; currículo oculto, que incorpora ações, atitudes, comportamentos, valores e orientações que buscam alinhar os alunos às estruturas de funcionamento desejáveis na sociedade, de acordo com Apple (1990) e Wenger (1998).

Silva (2001) e Mello (2005, 2012) também apresentam a perspectiva de currículo de Freire (1970), composto a partir de temas geradores, considerando os alunos e seus contextos; o currículo integrado entre as diversas áreas do conhecimento, conforme Bernstein (1984); a visão de currículo como local em que professores e alunos questionam significados da vida

cotidiana. Mello (2005, 2012) também destaca o movimento *queer*²⁷; essa perspectiva, conforme Silva (2001), remete à reflexão de currículo como local de conhecimento e poder, também discutida por Giroux (1983, 1986, 1987), Apple (1990, 2000) e Bernstein (1984). Mello (2005, 2012) apresenta, ainda, a explicação de currículo a partir da origem da palavra em latim, *curriculum*, e do seu significado (pista de corrida) e também adota a ideia de currículo como experiência, como local, acrescida do modo como não só nos posicionamos nesse local, mas como o percorremos.

Até aqui, apresentei diferentes perspectivas teóricas sobre currículo, tendo como referências as pesquisas de Silva (2001, 2003) e Mello (2005, 2012). Agora, passo a explorar a perspectiva teórica que considero interessante para definir currículo e colocá-lo em prática no contexto escolar.

Mais uma vez, meu ponto de partida são as pesquisas de Mello (2004, 2012), que toma como referência os estudos de King (1983) e Connelly e Clandinin (1988) para abordar “currículo como evento”. Para King (1983), a sala de aula é o espaço em que o currículo acontece. Currículo, para essa autora, pode ser definido como um evento que envolve todas as experiências que acontecem na sala de aula a partir das interações entre aluno/professor/plano de aula. A essa perspectiva, Mello (2005, 2012) acrescenta as histórias de vidas das pessoas envolvidas no evento, pois de acordo com ela, essas histórias influenciam a maneira como o evento acontece. Já Connelly e Clandinin (1988) concebem currículo a partir de uma perspectiva historiada de um fluir de eventos que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, assim sendo,

[...] currículo passa a ser, então, todas as experiências vividas, todos os significados que se obtém dessas experiências, e também a forma como se vivencia estes significados que geram transformações, projetando momentos e posicionamentos futuros (MELLO, 2012, p. 30).

É a partir desses posicionamentos, que Mello (2005, 2012), com base em Connelly e Clandinin (1988), ressalta que a concepção de currículo como evento possibilita ao professor a compreensão, de maneira crítica e abrangente, das experiências vividas com os alunos. Além dessa compreensão, torna-se possível também, de acordo com a autora, a partir da visão de currículo como evento, perceber a presença de possíveis elementos externos que

²⁷A teoria *queer*, oficialmente *queer theory* (em inglês), é uma teoria sobre o gênero que problematiza questões de identidade sexual e, de maneira indireta, a identidade social e cultural dos sujeitos. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_queer. Acesso em 10/12/2014.

influenciam seu andamento. Ainda conforme Mello (2005, 2012) o que acontece dentro e fora da sala de aula, está em constante interação, em uma via de mão dupla *e colabora para a constituição das histórias da sala, da escola, do sistema educacional e da sociedade* (MELLO, 2005, 2012, p.29).

Nessa mesma perspectiva, Murphy, Huber e Clandinin (2012) assumem uma concepção de currículo construído no entre-lugar do mundo familiar e do mundo da escola, e reconhecem que as experiências vividas nesses dois mundos podem provocar tensões, principalmente se forem considerados como distintos, sem relação, obrigando seus agentes a construir um muro de proteção entre suas histórias pessoais e as experiências educacionais.

Por toda essa complexidade que envolve a constituição do currículo, conforme Mello (2012), o evento currículo não pode ser resumido, como tradicionalmente ocorre, a um composto de vários elementos, apontados por Schwab (1978) como: o aluno, o professor, a disciplina, o processo de desenvolvimento do currículo, denominado pelo autor de *milieus*. Este último é esclarecido por Mello (2012, p. 31) como sendo as experiências e histórias de vida que trazem professores, alunos, instituição (ou instituições), leis governamentais e também como essas experiências e histórias que se entrecruzam e desembocam na sala de aula, no evento.

Mello (2012) também aponta esses elementos: professor, aluno, as histórias e experiências individuais, disciplina e o espaço da escola, entre outros elementos presentes no universo educacional. Mas a autora também destaca que tudo o que ocorre entre um elemento e outro também compõe o currículo.

Tanto Schwab (1978) quanto Mello (2012) reconhecem que alguns dos elementos constitutivos do currículo assumem presença mais marcante que outros, tais como o professor, o aluno, a experiência e a escola, considerados como agentes no currículo, conforme Schwab (1978). Ambos os autores também sinalizam a presença de outros possíveis elementos, como avaliação, material didático, entre outras, deixando espaço, também, para elementos indefinidos. Todos eles interagindo no processo de constituição do currículo.

Esses elementos indefinidos parecem surgir também no espaço que Macedo, Oliveira, Manhães e Alves (2004) denominam de *espaço vazio* na constituição do currículo, considerando que ele é constituído em espaços/tempos, nos cotidianos diversos e diferentes por seres humanos reais que têm sentimentos, saberes, gostos e interesses e que, geralmente, são desconsiderados quando o assunto é currículo. Seres que constroem múltiplos

conhecimentos na relação com os outros e imersos em redes diversas: mundo do trabalho, movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos, entidades religiosas, time de futebol, clube de lazer, relações com vizinhos e familiares, programas de TV e rádio que as pessoas veem/ouvem etc.

Assim como Schwab (1978), Connelly; Clandinin (1988), Mello (2004, 2012), Macedo; Oliveira; Manhães e Alves (2004) ressaltam que é necessário compreender as marcas cotidianas que exigem uma tessitura atenta que instigue questionamentos de ordem ética, epistemológica, teóricas e práticas no processo de composição do currículo em ação. Os autores enfatizam que, envolvidas em experiências locais, as pessoas trazem as suas marcas e memórias ao que está sendo tecido. Enfim, elas trazem as histórias e “experiências vividas em outros tantos contextos em que se fizeram e se fazem redes de subjetividade” (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2004, p. 23).

Na mesma linha de pensamento, Paiva (2007, p. 45) afirma que não há na escola somente um currículo, mas vários, em ação, constantemente tecidos por ações pedagógicas entre professores e alunos produtores, emaranhando conteúdos que constituem as tramas às redes cotidianas, aparatos jurídicos, formulações legais etc. A autora toma por base o pensamento de Freire (1992) sobre o quanto sabemos e praticamos currículos e sobre a necessidade de nós pensarmos pela perspectiva do inacabamento, em que já não cabe mais o “estar preparado para”, pois aprendemos na e pela experiência e risco do fazer.

Da mesma forma, Oliveira (2012), Schwab (1978), Dewey (1938), Connelly; Clandinin (1988) e Mello (2005, 2012) destacam o fazer cotidiano nas/das escolas como espaço privilegiado de produção de currículos, o que pode significar, conforme a autora, ir além das propostas oficiais. Oliveira (2012) argumenta que:

[...] o processo de constituição da atividade pedagógica se associa às memórias pessoais e culturais, às aprendizagens de todo o tipo, efetivadas em todos os *espaçotempos*, que são produtoras das redes de sujeitos que somos e das redes de conhecimentos que tecemos, definidoras dos nossos modos de estar no mundo e de *praticar currículos* (OLIVEIRA, 2012, p. 101).

Na mesma linha de pensamento, Ribetto, Vasconcelos, Sgarbi e Filé (1999, p. 87) afirmam que o currículo é tecido de maneira singular pelos indivíduos que passam pela escola em diferentes espaços/tempos, considerando suas multiplicidades e complexidades.

Ainda na discussão sobre currículo, Corazza (2005), inspira-se em teorias pós-críticas da Educação para definir o que a autora denomina pós-curriculo e esclarece:

[...] um pós-curriculum escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu corpus, as diferenças. Sente e trata essas vozes, histórias, corpos, como desafios ao intercâmbio e à interpelação radical das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas (CORAZZA, (2005, p. 106).

Corazza (2005) também acrescenta que o pós-curriculum é combativo e assinala a urgência de não somente discutir, mas produzir políticas e práticas curriculares como formas de luta social, que não mais silenciem ou marginalizem os diferentes; um curriculum que cruze as fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais, mas que seja exercido em comunidades formais e informais, seja experienciado em qualquer lugar que lhe possibilite produzir, contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades.

Esse ponto de vista é também defendido por Mello (2004, 2012) e Silva (2002). Mello (2004, 2012) afirma preocupar-se com questões de poder que permeiam o curriculum e também esclarece que o tema *poder* relaciona-se à concepção de curriculum por ser este um local de conhecimento, local de poder, em que os estudantes podem exercer habilidades de participação democrática, questionar pressupostos do senso comum da vida social. Silva (2002) também destaca o curriculum como o local em que discentes e docentes examinam sentidos da vida cotidiana que, inicialmente, são considerados dados e naturais, mas, posteriormente, podem ser questionados e problematizados.

Como já afirmei no início desta seção, é a concepção de curriculum como evento criado no cotidiano, conforme Schwab (1978), Connelly; Clandinin (1988) e Mello (2004, 2012), que considero nesta pesquisa, pois a partir dessa perspectiva, é possível que eu, professora ouvinte, compreenda as histórias da sala de aula, dos letramentos e currículos constituídos com os meus alunos surdos, não de maneira isolada, mas no entrecruzamento com as histórias da escola, do sistema de ensino, dos meus alunos e da sociedade. Considero que a perspectiva de curriculum como evento possibilitará, principalmente, problematizar a percepção arrogante que pode ocorrer na concepção de curriculum quando alguém de um mundo diferente se insere no mundo do outro. Essa será a discussão apresentada na próxima seção.

2.6.1 Perspectiva arrogante de curriculum

Nesta seção da tese, teço considerações sobre a perspectiva arrogante de curriculum, principalmente baseada em Lugones (1978). Embora eu saiba que a autora não aborda a questão da arrogância pensando em curriculum, nesta tese eu optei por trazer a concepção dela

sobre a arrogância no contexto de currículo. Ressalto que o sentido de arrogância aqui utilizado não está baseado no senso comum, mas sim em assumir uma perspectiva etnocêntrica. Para contextualizar minha abordagem, compartilho uma experiência pessoal que penso ser útil para exemplificar essa perspectiva de arrogância:

Certo dia, não tenho lembrança exata da data, eu conversava informalmente, em minha casa, com uma amiga que já havia tido experiências com alunos e colegas surdos. Falávamos sobre nossos contextos de trabalho e, em um dado momento, afirmei que tinha muita vontade de trabalhar com alunos surdos! Minha amiga logo disse que surdo era muito complicado, que se conversássemos com alguém perto deles, eles logo queriam brigar por pensarem que estávamos falando mal deles. Ela ainda acrescentou que surdo é muito problemático, que já havia convivido com eles e sabia bem como era... Naquele momento, fiquei preocupada e confesso que voltei a pensar sobre isso algumas vezes, de forma negativa. A vontade de trabalhar com surdo foi diminuindo e somente criou forças novamente cerca de quatro anos mais tarde. (Minha reconstrução de memória, 2014).

Entendo que essa experiência possa exemplificar a perspectiva arrogante a que me refiro, tendo como base a pesquisa de Lugones (1987), a qual afirma que, como frutos da percepção arrogante, aprendemos desde muito cedo, a perceber o outro com tamanha arrogância que nos impede de nos identificarmos com esse outro, que conforme essa perspectiva é muito diferente de nós. Por esse motivo, segundo Lugones (1987), deixamos de amar o outro de modo particular e profundo. A autora ainda acrescenta que construímos uma ideia de independência que nos impede a compreensão de que somos incompletos sem o outro, pois, conforme Lugones (1987), somos dependentes, mesmo que não sejamos subordinados, servos ou escravos.

Lugones (1987) ressalta a necessidade de conhecermos o mundo do outro a fim de nos livrarmos dessa perspectiva arrogante e adotarmos a percepção amorosa, que de acordo com Freire (1997, 2011) implica compreensão e respeito em relação ao outro. Para tanto, Lugones (1987) utiliza a metáfora da viagem, pois viajar ao mundo do outro permite observarmos como nos constituímos nesse mundo, nós e o outro. Somente assim, podemos nos identificar com o outro e deixar de ignorá-lo, excluí-lo e, ao mesmo tempo, de sermos separado dele.

Lugones (1987) esclarece, ainda, que um mundo pode ser real ou imaginário, mas, para ser um mundo possível, precisa de ser pensado com pessoas de carne e osso. A autora acrescenta que ele não precisa ser uma construção de toda uma sociedade. Pode ser uma

construção de uma pequena porção de uma determinada sociedade, podendo ser habitado por algumas pessoas apenas.

Observar o currículo a partir de uma perspectiva arrogante pode ser o equivalente a tomar todas as decisões sobre o processo de aprendizagem sem considerar o desejo, as ansiedades, as crenças e as histórias de vidas dos alunos. Além disso, significa, considerando o meu saber de professora superior, ignorar o saber do outro.

A metáfora da viagem proposta por Lugones (1987) foi, para mim, bastante útil, no sentido de eu, ouvinte, tentar compreender a experiência de construir currículos entre dois mundos: o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos. Para a autora, quando eu descrevo meu sentimento em relação a um mundo, estou oferecendo a minha visão da experiência, marcada pela subjetividade. Mas, ao mesmo tempo, eu também ofereço espaço para que outras pessoas se imaginem vivendo a mesma experiência que eu vivi.

Estar temporariamente no mundo do surdo permite-me, de acordo com Lugones (1987), perceber o que é ser surdo aos olhos deles e não somente dizer o que é ser surdo a partir do meu ponto de vista e, também, que eles observem o ser ouvinte no mundo deles.

Essa aventura de viajar para o mundo dos surdos possibilitou-me também abandonar a percepção arrogante que me foi anteriormente apresentada, e perceber que o surdo não é como a história dominante afirma que ele é, um ser complicado. Ele, muitas vezes, é vítima da percepção equivocada e, principalmente, arrogante, que geralmente constroi uma imagem negativa sobre o surdo e o seu mundo. Fez-me, também, refletir sobre a postura arrogante de algumas pessoas que tentam conquistar o mundo do outro, apagá-lo a fim, talvez, de mostrar uma competência que acaba por prendê-lo a um mundo particular e o impede de encontrar possibilidades criativas quando se assume incertezas.

Em oposição à perspectiva arrogante de conceber o currículo baseada na concepção de arrogância apresentada por Lugones (1987), considero também interessante a proposta humanizadora e dialógica de Freire (1981), baseada no amor, na humildade e na Educação libertadora. O autor destaca que essa concepção requer inquietação acerca do currículo que não pode ser doação ou imposição do professor para o aluno, mas, nos dizeres de Freire (1981), o currículo precisa ser construído a partir das aspirações dos alunos, considerando seus anseios, suas esperanças e temores, e necessita, ainda, ser voltado para a ação. A comunicação, nesse processo, conforme Freire (1981), é fundamental, principalmente no sentido de saber ouvir. Considero relevante destacar o pensamento de Rubem Alves sobre

saber ouvir: [...] “para se ouvir de verdade, isto é, para nos colocarmos dentro do mundo do outro, é preciso colocar entre parênteses, ainda que provisoriamente, as nossas opiniões” (RUBEM ALVES, 2008, p. 47).

Nesse sentido, parecem interessantes as considerações de Freire (1997, 2011) sobre “[...] sairmos da posição superior de quem ensina um grupo de ignorantes e nos colocarmos na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outro que apresenta outro saber relativo.” (FREIRE, 1997, 2011, pp. 35-36). E, ainda, reconhecer que, por vezes, os alunos podem saber mais.

Abordarei na próxima seção, o tema “Sequências Didáticas”, pois foi a maneira que escolhi organizar meu trabalho com a Língua Portuguesa por meio de gêneros, para a vivência das aulas com meus alunos.

2.7 Sequências didáticas

Meu objetivo nesta seção é expor, a partir de bases teóricas como Dolz e Schneuwly (2004); Cristóvão (2008); Guimarães (2009); Gonçalves e Ferraz (2014), o que vem a ser uma Sequência Didática – SD. Vejo a necessidade dessa exposição, pelo fato de ter escolhido organizar meu trabalho com gêneros na disciplina de Língua Portuguesa a partir de sequências didáticas. O trabalho com gêneros surgiu como uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN: [...] *a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.* (BRASIL, 1998, p. 23); [...] *É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas* (BRASIL, 1998, p. 23). Entretanto essas orientações geraram muitas indefinições em termos operacionais. Assim, Rojo e Cordeiro (2004) trabalharam na tradução de textos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz em que os autores discutiam gêneros e também sobre como planejar o ensino de um gênero. Passo então, a explicar, o que vem a ser uma SD.

Conforme Guimarães (2009):

Sequência didática é um conjunto de propostas com ordem crescente de dificuldade. Cada passo permite que o próximo seja realizado. Os objetivos são focar conteúdos mais específicos com começo, meio e fim [...] Em sua organização é preciso prever esse tempo e como distribuir as sequências em meio às atividades permanentes e aos projetos (GUIMARÃES, 2009, p.27).

Ainda de acordo com Guimarães, as sequências didáticas não podem ser confundidas com o que é realizado no dia a dia da escola. Em relação às sequências didáticas, o autor destaca que a continuidade é essencial, pois uma simples coleção de atividades não pode ser caracterizada como sequências didáticas.

Igualmente, Cristóvão (2008, p. 1) destaca a noção apresentada por Dolz e Schneuwly (1998, p.93) sobre o que vem a ser sequência didática: “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe.”²⁸ Inspirada em Dolz e Schneuwly (1998), a autora acrescenta que a sequência didática é considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe. Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) ampliam a compreensão quanto a essas etapas apresentadas por Cristóvão (2008):

[...] Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. *Os módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. [...]. (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Dolz e Schneuwly (1998, p.93) apresentam o seguinte esquema para uma SD (Figura :

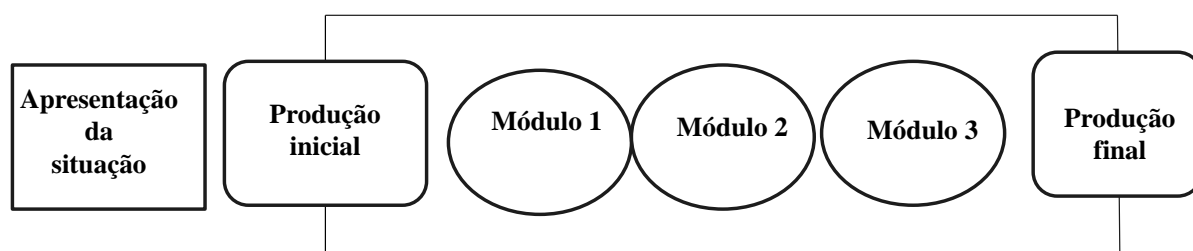


Figura 13 Esquema de Sequência Didática

²⁸ “[...] unensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d’une activité langagière (...) dans le cadre d’un projet de classe.” Tradução de Cristóvão (2008, p. 1)

Partindo de minha experiência de trabalho com as sequências didáticas e tomando como base os esclarecimentos anteriormente apresentados por Dolz e Schneuwly (2004), sempre inicio o trabalho apresentando aos alunos a proposta, relatando sobre o gênero que iremos trabalhar e explicando o porquê de ter selecionado tal gênero. Em seguida, apresento questionamentos como, por exemplo, o que vocês conhecem sobre o gênero tal? Onde podemos encontrá-lo? Para que público esse gênero interessa? Como ele é organizado? Que tipo de linguagem utilizamos para produzir esse gênero, formal, informal?

Concluída essa etapa, mas ainda explorando o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual em estudo, na sequência, solicito que os alunos produzam o gênero. Esse processo inicial permite avaliar o que os alunos conhecem sobre o gênero e quais intervenções serão necessárias para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Posteriormente, durante o módulo 1, procuro colocar o aluno em contato com o gênero em suportes de veiculação variados. Nessa etapa, meus alunos e eu trabalhamos, então, a leitura, a interpretação, o posicionamento crítico dos alunos. Nos módulos 2 e 3, nós exploramos os aspectos que caracterizam o gênero em termos estruturais, sendo: o que ele é, para que ele serve e como é que se produz. Na produção final, exploramos aspectos estruturais da língua e o conhecimento aprendido sobre a caracterização do gênero.

Considero, no entanto, que é importante destacar que nem sempre um gênero precisa ser produzido, pois há aqueles que existem apenas para serem lidos. Dolz e Schneuwly (2004) também sugerem a avaliação do tipo formativa, com foco no processo e nos objetivos estabelecidos.

Dolz e Schneuwly (2004, p.93) esclarecem que “a modularidade é princípio geral no uso das SDs” e se inscreve em uma perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

Em relação às escolhas linguísticas a serem trabalhadas, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros é que definem o que é dizível por meio de quais estruturas textuais e por quais meios linguísticos. O gênero, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 92), constitui o objeto do procedimento.

Costa-Hubes e Simioni (2014) destacam a necessidade do trabalho com a língua envolver situações reais de uso. Esses autores sugerem atividades de pesquisa, leitura e análise linguística prévias à produção inicial. Costa-Hubes e Simioni (2014) também apontam a atividade de reescrita e orientações aos alunos no sentido de que o texto precisa atender satisfatoriamente a situação de comunicação.

Costa-Hubes e Simioni (2014, p.37) sugerem a seguinte sequência para o trabalho com gêneros: “1. Apresentação da situação de comunicação; 2. Seleção do gênero; 3. reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística); 4. Produção escrita; 5. Reescrita; 6. Circulação do gênero.” Destaco que esses autores trazem a produção escrita junto à oral, entretanto optei por tirar o oral, visto que no contexto do surdo o oral não faz sentido.

Tanto Dolz e Schneuwly (2004) quanto Costa-Hubes e Simioni (2014) ressaltam que as etapas de trabalho com os gêneros na SD não são estanques, fixas, elas podem ser retomadas quando necessário.

Em prosseguimento, Gonçalves e Ferraz (2014) concebem a SD como uma proposta de trabalho com a língua que supera os limites da gramática normativa. Esses autores, apoiados em Nascimento (2009), ressaltam que “a SD contribui para uma perspectiva de trabalho com a língua que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção aos letramentos” (GONÇALVES E FERRAZ, 2014, p. 73).

Nesse sentido, vale destacar a consideração de Dolz e Schneuwly (2004) de que as SDs permitem sistematizar o trabalho com os gêneros na escola e os gêneros, conforme os autores, são formas de articular práticas sociais e objetos escolares.

No próximo item, apresento uma breve discussão sobre gêneros pelo fato de tê-los escolhido para desenvolver meu trabalho com a Língua Portuguesa no contexto educacional do surdo.

2.8 Gêneros textuais

Meu objetivo, nesta seção, é apresentar algumas perspectivas sobre gênero e me posicionar sobre aquela que considero interessante para a minha prática. Não pretendo contrapor os conceitos entre gênero discursivo ou gênero textual, mas vejo a necessidade de apresentar, mesmo que sucintamente, algumas concepções devidas à minha opção pela

adoção das orientações dos PCN de trabalhar com gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse ponto, concordo com Dolz e Schneuwly (2004) que veem nos gêneros a possibilidade de articular o trabalho com a linguagem na escola das situações cotidianas de uso da língua no contexto de vida dos alunos.

A primeira perspectiva a ser abordada sobre gêneros caracteriza-se como sociossemiótica em que aparecem como destaque os trabalhos de Hasan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough. Esses pesquisadores baseiam seus estudos na teoria sistêmica das análises críticas e da teoria textual de Halliday que vê a linguagem como um sistema sociosemiótico estruturado.

Roth e Heberle (2005) definem gênero como correspondendo

[...] à linguagem usada em associação a contextos e funções recorrentes na experiência cultural humana. Nesses termos, o modo como o contexto se configura determina o modo como o conteúdo, as relações interpessoais e a estrutura da informação se manifestam no texto (ROTH; HEBERLE, 2005, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, Vian Junior e Lima Lopes (2005), conceituam gênero a partir da concepção de Martin, como um sistema em que o texto se estrutura para atingir um determinado fim em um contexto específico, sendo, portanto, de caráter mutável.

Balocco (2005) traz a perspectiva discursivo-semiótica representacional de Kress (1989), que define gêneros como eventos comunicativos caracterizados e estruturados por eventos sociais e propósitos discursivos dos participantes.

Ikeda (2005) apresenta a concepção de gênero textual baseada na visão de Fowler, que segundo a autora, propõe uma análise crítica de textos a partir do pressuposto de que todo texto incorpora ideologias.

Meurer (2005) trabalha com a noção de gênero de Fairclough, que apresenta uma definição semelhante a de Bakhtin (1992), um conjunto de convenções relativamente estáveis, associada a um tipo de atividade que implica não só um tipo específico de texto, mas também processos de produção, distribuição e consumo. A perspectiva de Fairclough também propõe uma análise crítica de textos a partir do pressuposto de que todo texto incorpora ideologias.

Até aqui, apresentei perspectivas sobre gêneros a partir de pesquisadores que baseiam seus estudos na teoria sistêmica das análises críticas e da teoria textual de Halliday. A seguir, compartilho autores que definem gênero a partir de uma proposta sócio-retórica, assim

definida pelo fato de retomarem a retórica, movimento que se preocupava com questões pedagógicas em relação à argumentação e são retomadas por Swales, e Miller e Bazerman .

São as autoras Hemais e Biase-Rodrigues (2005) que apresentam a proposta de Swales sobre gêneros. Swales (1990, p. 58) define gênero como uma “classe de eventos comunicativos.” O autor dedica-se, em seu trabalho, a compreender as ações que o indivíduo executa para produzir o texto que está na base do gênero. Swales (1990) trabalha com duas noções importantes: o movimento e o passo. O movimento, conforme o autor, consiste em uma ação retórica no texto e o passo é o que torna o movimento concreto. Um movimento, ainda conforme o autor, pode ocorrer por meio de um ou mais passos. As ações têm origem no propósito comunicativo que é socialmente constituída. Assim sendo, gênero pode ser definido como a maneira ou o modo de proceder em determinada comunidade discursiva. O gênero é um elemento caracterizado por uma comunidade discursiva e a comunidade discursiva é também caracterizada pelo gênero. Outro aspecto importante dos gêneros considerada por Swales (1990) é o fato de que os gêneros demonstram padrões semelhantes, mas variam em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo.

Carvalho (2005) discute as perspectivas de Miller e Bazerman (1997, 2004) sobre gêneros. Esses autores compreendem gênero como ação social. Para eles, um gênero existe à medida que os usuários o reconhecem e distinguem. Gênero são tipos de enunciados associados a um tipo de situação retórica, isto é, ao que as pessoas dizem, fazem e pensam. As comunicações pelas quais interagimos, conforme os autores, são estruturadas, organizadas, enquadradas e reguladas pelos gêneros.

A seguir, compartilho abordagens sociodiscursivas sobre gêneros, considerando as posições de autores que tomam como base os estudos de Bakhtin, Adam, Bronckart e Mangueneau.

Rodrigues (2005), a partir da perspectiva dialógica de linguagem, traz o conceito de gêneros de Bakhtin (1992), que os define como tipos relativamente estáveis de enunciados. Para este autor, são os aspectos sócio-históricos e dialógicos que definem a produção, circulação e recepção dos gêneros.

Entretanto, Rojo (2005) acrescenta que é importante explorar as características das situações de enunciação que aparecem nos textos como marcas, traços linguísticos, pois, a autora destaca, inspirada em Bakhtin, que:

Os enunciados estão em permanente diálogo, sendo isto o que constitui a sua terceira particularidade: concebidos como elos na cadeia de comunicação verbal, os enunciados refletem-se uns aos outros, estão repletos de ecos de outros enunciados e são sempre uma resposta a outros tantos, como afirma o autor ao falar do dialogismo da linguagem, marcada pela alternância dos sujeitos falantes realizada durante a comunicação verbal – relações entre o eu e o outro – e, também, pelo diálogo permanente entre os discursos constituídos na cultura (*vozes*) (ROJO, 2005, p. 205).

A discussão estabelecida por Rojo (2005, p. 206) possibilita a reflexão sobre as consequências das diversas perspectivas adotadas por diferentes teóricos na concepção de gêneros e a transposição dessas teorias para a prática. Conforme a autora, o aluno leitor/ produtor de textos na perspectiva dos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros de discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. A necessidade dos alunos é a de ter acesso letrado a textos variados e de fazer uma leitura crítica desses textos.

Rojo (2008) traz as considerações de Bunzem (2004, p 19) sobre o conceito de gênero, segundo o qual, esse conceito

[...] é sempre utilizado para desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais, funcionando como uma força centrífuga, que vai procurar trazer para a escola (lugar do uno – da força centrípeta) não mais o homogêneo, mas o plurilinguismo, ou seja, o heterogêneo (ROJO, 2008, p. 78).

Bonini (2005) discute a perspectiva de gênero a partir da visão de Maingueneau (1998) a partir de cinco núcleos: “estatutos dos enunciadores e dos co-enunciadores; circunstâncias temporais e locais da enunciação; o suporte e o modo de difusão; os temas que podem ser introduzidos; a extensão e o modo de organização.” (BONINI, 2005, p. 214). Os gêneros nessa perspectiva são componentes de interação social e as sequências textuais são esquemas para essa interação.

Machado (2005) apresenta a concepção de Bronckart sobre gêneros, em cuja perspectiva gêneros são pré-constructos, existentes antes de nossas ações de linguagem. Eles são sócio-histórico-culturais e dinâmicos, se modificam continuamente.

Considero interessante no meu trabalho com gêneros o pensamento de Bronckart, compartilhado por Machado (2005), de que os gêneros não são estáveis, mesmo produzidos a partir de modelos. Quase nunca um gênero será a reprodução exata do modelo que inspirou sua elaboração. Gêneros se modificam continuamente.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) consideram que os gêneros podem ser definidos a partir de três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) a

estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Vejo a necessidade de destacar que, embora meu foco nesta tese não seja análise de gêneros, tenho como ponto de partida a necessidade de trabalho com gêneros, conforme orientações dos PCN, para as aulas de Língua Portuguesa, seja por qual concepção for.

Neste capítulo, apresentei a discussão teórica que me permitiu analisar a experiência a que me propus. Discuti concepções sobre a surdez, apresentei a evolução dos estudos teóricos sobre línguas e a inclusão das Línguas de Sinais nesses estudos. Também abordei o tema inclusão a partir de marcos legais até as concepções teórico-práticas. Tracei uma linha histórica dos estudos sobre alfabetização, perspectivas de leitura às diferentes visões de letramentos. Também apresentei considerações sobre currículo, SD e gênero.

No próximo capítulo, apresento as histórias que me possibilitaram reconstruir a experiência. Como o compositor compõe músicas, eu compus histórias e, posteriormente, sentidos, mas essa composição passa a ser também sua, meu caro leitor, que a partir da sua leitura e “de onde os seus pés pisam” (BOFF, 1997, p. 9), irá compor os seus sentidos para essa experiência.

III HISTÓRIAS VIVIDAS E SENTIDOS COMPOSTOS

Divido este capítulo da tese em duas partes. Na primeira delas, narro uma história sobre o meu processo de aprendizagem de Libras em curso e, posteriormente, conto a história de aprender essa língua com os alunos. Em seguida, narro histórias sobre a minha experiência como professora de Língua Portuguesa para alunos surdos e também histórias dos meus alunos surdos vivendo a experiência comigo, professora ouvinte.

Após narrar todas essas histórias vividas, na segunda parte deste capítulo, é o momento de recontar a experiência e compor sentidos. Nesse processo, discuto os seguintes temas: “A convivência entre surdos e ouvintes: nossos momentos de arrogância” e “Vivendo diferentes experiências de letramentos.”

Por fim, é chegada a hora das histórias...

3.1 Entrando no mundo da surdez

Nesta seção da tese, narro meu processo de aprendizagem da Libras em dois diferentes momentos. O primeiro deles, em cursos presenciais e a distância, a partir da história “Meu aprendizado da Libras em cursos” e o segundo momento, a partir da história “Meu aprendizado da Libras com os alunos surdos”, em que compartilho a experiência de aprender língua com os meus alunos.

3.1.1 Meu aprendizado da Libras em cursos

Meu primeiro contato com a Libras ocorreu em 2009, em um curso oferecido por uma escola especializada. Era organizado para acontecer semanalmente, por duas horas e meia e totalizar 30 horas.

A turma era composta por cerca de quinze professores das instâncias Estaduais e Municipais. Nosso professor era surdo, mas havia o apoio de uma profissional intérprete para que houvesse comunicação entre nós.

No primeiro dia de aula, o professor nos ensinou a representar nosso nome em datilologia e também nos atribuiu um sinal. Esse sinal serve para fazer referência à pessoa, sem necessidade de realizar a datilologia. Ainda no primeiro dia de aula, o professor dividiu o quadro, que era grande, em quatro partes e escreveu muitas palavras entre as divisões. Copiamos e atentamente assistimos à sinalização de cada uma delas para repeti-las várias vezes. Entre os vocábulos, havia cumprimentos e palavras relacionadas ao contexto escolar, como aluno, professor, caderno, caneta, entre outras.

Depois da aula, a orientação do professor era de que repetíssemos em casa, olhando para o espelho, os sinais aprendidos no curso. Mas quando eu chegava em casa, já havia esquecido pelo menos a metade deles. Não somente eu esquecia, como a maioria de meus colegas professores que faziam o mesmo curso relatavam que esqueciam também. Dessa forma, na semana seguinte, o professor precisava retomar todo o vocabulário. Era muito cansativo para todos. Entretanto ninguém questionava.

Quando percebi que eu havia aprendido apenas saudações como: bom dia, boa tarde e boa noite, dizer meu nome e sinal e sinalizar poucas palavras, desisti do curso. Assim também ocorreu com a maioria de meus colegas.

Desisti desse curso, mas não de aprender a língua. Então, matriculei-me em um Centro Estadual de Línguas para aprender a Libras. A professora também era surda, mas dessa vez não havia intérprete. Diferentemente do primeiro, a sala era cheia, cerca de 30 pessoas mais ou menos. Mas a didática era a mesma. Repetição de sinais a partir de listas de palavras da Língua Portuguesa, orientação para treino em casa e memorização.

Mas um dia, a professora chegou atrasada e nós, cursistas, estávamos muito agitados, conversando. Ela aguardou por um tempo até que todos estivessem olhando para ela. Então, ela contou-nos, em Libras, que o ônibus que a conduzia ao trabalho havia quebrado e por isso ela chegara atrasada. Enquanto explicava, duas colegas começaram a conversar. A professora ficou nervosa e brigou conosco em Libras, disse que tínhamos que estudar e não ficar conversando, brincando, que não era hora nem lugar... Depois de se acalmar, começamos a aula de repetição de vocabulário.

Na saída do curso, eu conversava com algumas pessoas sobre o nervosismo da professora e o fato da nossa compreensão do que ela nos falou. Para mim, aquele momento havia sido o melhor de todas aulas. Momento em que a professora usou sinais

contextualizados, expressões conforme o que estava sentindo. Não era como algo mecânico, sem sentido e sem nexo com o real.

Na aula seguinte, tudo voltou a ser como antes. A professora sinalizava e nós, cursistas, repetíamos. Isso do início ao fim da aula.

Permaneci neste curso por cerca de três meses. Mas deixei de frequentá-lo pelo fato de que eu poderia repetir vocabulário utilizando o dicionário de Libras disponível *online* (Figura14):



Figura 14 Dicionário de Libras

Fonte: Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

Passei por uma terceira experiência em curso de Libras com duas professoras: uma surda e outra ouvinte. Nessa experiência também havia repetição de vocabulário sinalizado. No início das aulas, recebemos uma apostila com os sinais que seriam aprendidos. Mas eu considerava difícil compreender um sinal no papel, pois a Libras não é nem um pouco estática e o papel não me permitia ver o movimento, a orientação do sinal, entre outros aspectos.

Nesse curso, as professoras também incluíram algumas poucas sentenças em Libras, mas após muitas repetições de vocabulário. Esse curso eu também abandonei, por perceber que não conseguia memorizar o vocabulário e o que havia memorizado não me possibilitava comunicação com uma amiga surda que eu encontrava algumas vezes.

Já a quarta experiência de aprender Libras aconteceu no ano de 2014, em um curso a distância de 180 horas, oferecido a professores da Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Nele, além de ler muitos textos sobre a surdez e Educação de surdos, a cada lição tínhamos acesso a um glossário em que eram apresentados os sinais que apareceriam nos vídeos de maneira contextualizada. O primeiro vídeo apresentava uma situação de comunicação em sinais, mas com legenda: o surdo no banco, entrevista de trabalho, na escola, conversando com um amigo sobre o vestibular, entre outras. Posteriormente, outra situação, sem legenda, algumas vezes com alguma alteração, mas que não dificultava o entendimento.

Considero que essa experiência foi um pouco mais interessante, visto que não havia somente repetição de vocabulário descontextualizado. Mas ainda é possível questionar sobre a situação real, considerando-se que uma situação criada se diferencia da situação real.

Cabe ressaltar que não sou daquelas pessoas que acreditam que para ser fluente na utilização de uma língua é necessário aprender com um falante nativo, mas defendo a aprendizagem a partir da utilização de situações reais de emprego da língua.

Depois dessa experiência, passei a pesquisar vídeos em Libras na Internet: músicas, poesias, vídeoaulas de Libras, entre outros. Nessas videoaulas, percebi uma diversidade de materiais: há aulas para repetição de vocabulário descontextualizado, há outras que trabalham a língua a partir de sentenças. Mas o que considero interessante é o fato de selecionar o que quero assistir e aprender sem sair de casa e sem a necessidade de exercícios repetitivos.

Também acesso vídeos que os meus amigos surdos postam no *Facebook*. Desses vídeos, muitas vezes eu consigo compreender o sentido da mensagem. Não consigo ainda fazer uma tradução simultânea, mas esse nem é meu objetivo, pois não pretendo tornar-me intérprete de Libras, pois entendo que nem todas as pessoas que sabem uma língua sabem desenvolver o trabalho de tradutores dessa língua. Existe formação específica para tradução.

O contexto do surdo parece semelhante. Há profissionais que optam por trabalhar a tradução Libras/Português, Português/Libras e buscam formação para desenvolver esse trabalho. Há outros que optam por trabalhar o ensino de Libras, assim sendo atuam ensinando a Língua Brasileira de Sinais para surdos ou ouvintes ou ainda, no processo educacional de pessoas surdas. Na falta de formação específica, há um exame de certificação que marca bem essa diferença, o Exame para certificar proficiência no ensino da Libras e o exame para certificar proficiência na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa denominado Prolibras²⁹.

²⁹Para maiores informações consultar: <http://www.prolibras.ufsc.br/edital.html>.

De acordo com minha experiência prático-profissional, esse exame é realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos em parceria com o Ministério da Educação e a Universidade Federal de Santa Catarina.

Até aqui, narrei minhas experiências de aprender Libras em cursos. A partir de agora, conto a experiência de chegar ao contexto do surdo com pouco conhecimento e aprender um pouco mais da Língua, mas em situações reais.

3.1.2 Meu aprendizado da Libras com os alunos surdos

Fevereiro de 2010, início do ano letivo, cheguei à escola ansiosa por conhecer meus alunos e iniciar meu trabalho.

Diferentemente do que havia sido programado pela direção da escola “Mundo dos Surdos”, iniciei o ano sem o apoio de uma intérprete. Isso se deu pelo fato de a profissional ter sofrido um acidente e, por esse motivo, teve de se afastar do trabalho por alguns meses.

Sozinha com os meus alunos, percebi como era difícil comunicar-me em Libras com os conhecimentos construídos nos cursos que fizera até aquele momento. A maioria deles baseado no ensino repetitivo de vocabulário solto, isto é, completamente descontextualizado e que, por isso, não permitia comunicação, interação em contextos reais de vida, como em minha sala de aula, por exemplo.

Todavia, eu estava na escola para trabalhar o conteúdo de Língua Portuguesa e eu tinha que “falar” com os meus alunos. Iniciei, então, com meu conhecimento básico de Libras, o que permitia dizer meu nome utilizando a datilologia:



Figura 15 Datilologia do meu nome

Fonte: <http://escritadesinais.wordpress.com/2010/09/07/alfabeto-manual-ou-datilologia/>

E também conseguia fazer o sinal que representava meu nome, questionar o nome e o sinal dos alunos e mais realizar o Português sinalizado que a Libras. Usar o Português sinalizado significa transpor para a língua de sinais a estrutura da nossa língua oral auditiva, muitas vezes ignorando que a Língua gestual tem gramática própria, conforme Quadros e Karnnop (2004).

Depois de um mês trabalhando praticamente sozinha, passei a contar com o apoio de professores proficientes em Libras para a tradução Português/Libras ou Libras/Português. Mas ainda assim, passei por momentos em que não havia intérprete, a comunicação tinha de acontecer, apesar das dificuldades. Os alunos e eu lançávamos mão de vários recursos para que nos entendêssemos: escrevíamos, desenhávamos, explicávamos de outro jeito, com outros sinais, entre outros.

Em dezembro de 2010, eu já conseguia comunicar-me com os alunos, na maioria das vezes sozinha. Apenas buscava apoio fora da sala de aula, quando não conseguia entender ou dizer algo, mesmo com a ajuda dos alunos.

Essa experiência com os alunos fez-me pensar sobre as práticas de ensino de Libras nos cursos que fiz. Os professores costumavam levar listas: listas de animais, listas de frutas, entre outras. Ficava imaginando, durante as aulas com listas, como seria quando chegasse à escola de surdos e me perguntava para que me serviriam aquelas palavras descontextualizadas. Mas, no fundo, eu sabia que não seriam úteis, por mais que fosse grande a boa vontade do professor.

Essa prática dos professores dos cursos deixava transparecer uma concepção de língua como conjunto de vocabulário que precisava ser memorizado pelo aprendiz para somente depois dessa memorização, aprender a se comunicar usando a língua.

Foi desafiadora a experiência de aprender a Libras com os alunos surdos e, ao mesmo tempo, tive a resposta de por que abandonara os cursos de Língua de sinais antes de concluí-los. Sentia que precisava de comunicação real, de discursos que acontecessem na vida prática e, portanto, fossem importantes de serem aprendidos. Pensava em como seria interessante um curso de Libras com base em gêneros textuais e comecei, então, a relatar essas considerações para os meus colegas, sempre que o grupo de professores da escola se reunia para elaborar propostas de cursos para a comunidade. Cabe ressaltar que muito foi mudado a partir daquelas conversas com meus colegas professores.

Encerro aqui a experiência de aprender Libras com os alunos surdos. Na próxima história, compartilho a experiência de ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos.

3.2 Ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos

Quando iniciei meu trabalho com surdos, recebi a sugestão de trabalhar com gêneros textuais:

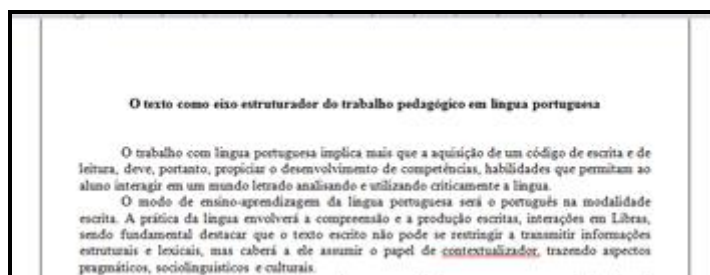


Figura 16 Recorte do plano anual

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Aceitei a sugestão pelo fato de que iria propor o trabalho com gêneros, caso a orientação fosse outra. Isso por considerar que o ensino de línguas com base em gêneros que circulam socialmente possibilita o trabalho com a língua em uso. Os gêneros textuais sugeridos pela supervisora para o trabalho com a Língua Portuguesa foram os seguintes:

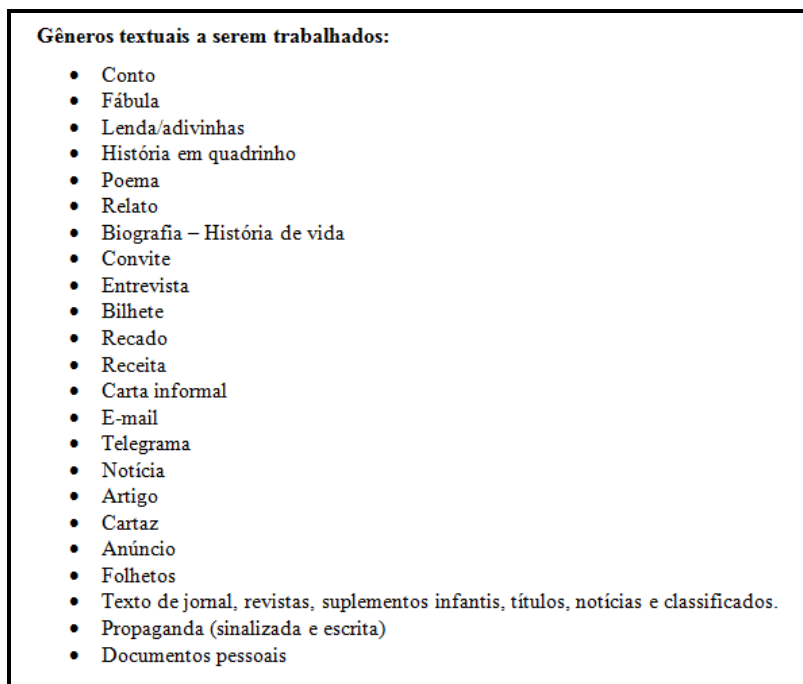


Figura 17 Gêneros textuais sugeridos

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Na lista havia 27 gêneros, entretanto foi possível trabalhar com apenas doze: Narrativa Sinalizada (História de Vida), Perfil, Fotografias; Conto (Conto Ilustrado), Tirinha, Documentos Pessoais, Notícia (vídeo e escrita), Reportagem, Entrevista, Panfleto, Legenda e Sinopse. Iniciei meu trabalho com o gênero História de Vida. Os trabalhos com os gêneros História de Vida, Perfil, Notícia, Reportagem e Entrevistas foram escolhidos por mim. Como sugestão da supervisora, trabalhei com os gêneros Fotografia, Legenda e Sinopse. Para atender a solicitação dos alunos, trabalhei os gêneros panfleto e Tirinha.

3.2.1 Gênero: Narrativa sinalizada (história de vida)

Meu objetivo principal ao trabalhar esse gênero com os alunos era de conhecê-los, além de trabalhar a estrutura da Língua Portuguesa, a leitura, a escrita, o vocabulário. A sequência didática proposta foi a seguinte:

Quadro 5SD: gênero história de vida

1ª oficina – 2 aulas	Primeira produção para levantamento do conhecimento prévio. Momento de compartilhar as narrativas sinalizadas. Em seguida, orientações para elaboração da narrativa escrita.
2ª oficina – 4 aulas	Leitura de uma narrativa de vida escrita para discussão dos sentidos do texto escrito e das ilustrações.
3ª oficina – 4 aulas	Exploração dos elementos do texto: título, autor, parágrafos de início, desenvolvimento e conclusão.
4ª oficina – 2 aulas	Exploração do vocabulário desconhecido do texto.
5ª oficina – 2 aulas	Entrega da produção final. Discussão do trabalho proposto.

Fonte: meu arquivo pessoal

Na primeira oficina, expliquei aos alunos que iria trabalhar com a história de vida, justifiquei minha escolha e questionei o que eles sabiam sobre o gênero. Eles se entreolharam e, além da expressão facial de negação, fizeram sinal negativo com a cabeça. Assim sendo, propus a narrativa sinalizada.

Com a ajuda de um intérprete, falei sobre a minha vida para os alunos. Meu nome, idade, onde nasci, quem era minha família, onde eu morava e com quem, minha formação, meu estado civil, filhos, o que gostava de fazer no dia a dia, meus sonhos etc.

Quando terminei, um a um eles contaram sobre suas vidas. Ao final, solicitei que em casa, escrevessem o que me disseram sobre eles. Expliquei que podiam acrescentar lembranças da infância, dos parentes, das brincadeiras, falar sobre seus animais de estimação. Além disso, deixei livre que colocassem fotos, desenhassem ou usassem recortes de revistas.

Estabeleci um prazo de uma semana para a entrega. E enquanto aguardava, trabalhei com uma história de vida do “Jornal Revelação”: dona Nina e seu Zezé: um amor construído para durar. O drama de um homem e suas duas noivas tem final feliz.

Nos anos 50, José Sebastião de Oliveira, o Zezé, acabava de servir o Tiro de Guerra, em Uberaba. Simpático, arrumou uma namorada, Eni Ferreira. Com poucos meses de relacionamento, resolveu pedir a moça em noivado. “Eu não gostava dela. Fiquei noivo por ficar”, Zezé se defende.

Emprego na cidade estava difícil arrumar. Eis que surgiu uma proposta de trabalhar na pedreira de Ponte Alta, cidadezinha a 40 km de Uberaba. Sem perder tempo, ele foi embora. Após alguns dias na cidade, conheceu Afênia de Souza Oliveira, a Nina, por quem logo se encamou.

Ele iniciou um namoro com Nina, mas continuou com a noiva de Uberaba. Naquele tempo, ainda tocava nos bailes nas fazendas, sempre arrumando um rabo de saia para se divertir. “Ele adiantava o relógio quando estava comigo para sair mais cedo e se encontrar com as outras”, conta Nina.

Tudo seguia muito bem para Zezé até que apareceu a sogra de Ponte Alta, que não aceitava o namoro da filha com um negro. Nina lutava pelo amor e, com a ajuda do irmão, Antenor de Souza Gargo, convenceu dona Avelina que Zezé era bom partido e, então, o casal ficou noivo.

O noivado de Uberaba continuava. Até que um dia, Eni descobriu que fazia parte de um triângulo amoroso. Foi até Ponte Alta para esclarecer tudo na sala da casa de Nina. Lá, estavam reunidos Zezé, suas duas noivas e as respectivas sogras. Os noivados foram desfeitos e as alianças devolvidas. “Na hora de entregar as alianças, eu tirei a da Nina do dedo e a da Eni da carteira”, relata Zezé.

A traição não foi o bastante para fazer Nina esquecer o amado. “Eu sabia que ele era mulherengo, sabia da outra noiva, da vida inteira dele, mas eu gostava dele... Gostava não, eu gosto, sou louca



Dona Nina morava em Ponte Alta e batalhou pelo amor de seu Zezé lutando, inclusive, contra a própria mãe que desconfiava do moço

Figura 18 História de vida

Fonte: <http://www.revelacaoonline.uniube.br/2009/354/5.html>

Tratava-se da história de um homem que morava em Uberaba, ficou noivo de uma moça também de Uberaba, mas depois disso mudou-se para Ponte Alta para trabalhar. Lá, conheceu dona Nina e se apaixonou por ela. Iniciaram um namoro e logo estavam noivos. Dona Nina teve de enfrentar a família para continuar seu relacionamento, pois sua mãe não aceitava o genro negro. Ele somente foi aceito pela mãe dela quando o irmão convenceu-a de que ele era um bom partido. Entretanto, a noiva de Uberaba descobriu o outro relacionamento de Zezé e foi até Ponte Alta acompanhada de sua mãe para esclarecer tudo. Assim, os noivados foram desfeitos. Mas como Nina ainda gostava de Zezé, eles continuaram

namorando por seis meses às escondidas. Até que um dia ela perguntou se ele tinha coragem de assumir o relacionamento com ela novamente, já que maior de idade, ela não mais precisava de permissão. Logo, Nina e seu Zezé se casaram, tiveram dois filhos e sempre estavam juntos.

Entreguei o texto aos alunos e solicitei que fizessem a leitura. Percebi que a maioria deles tentava sinalizar palavra por palavra e não conseguiam compreender o que liam. Então, expliquei que não era necessário sinalizar palavra por palavra. Se houvesse alguma palavra que não conheciam que ignorassem e tentassem entender a mensagem do texto.

Mas os alunos insistiam em sinalizar palavra por palavra. Eles apontavam a palavra com o dedo indicador, sinalizavam e olhavam para mim esperando que eu dissesse que estava certo. Por esse motivo, solicitei apoio da intérprete e mesmo que eles não tivessem lido o texto, pedi que tentassem observar onde estava o título e o que estava escrito nele:

Maria José: _amor... só conheço essa. Zé?

Judith: _É um nome, Zezé. É comum, por exemplo, quando a pessoa se chama José, apelidamos de Zé ou Zezé. Olhem no texto novamente e vejam se vocês encontram esse nome, José.

Um dos alunos encontrou e apontou o nome no texto.

Judith: _ Isso mesmo, José Sebastião de Oliveira. O aluno fez a datilologia.

_Ouvinte tem cada coisa! Maria José relatou.

_Por que, Maria José?

_Fazer isso com o nome das pessoas.

Judith: _Pode ser uma forma de diminuir o nome para ficar mais fácil e rápido para falar, pode ser um apelido, pode ser uma forma carinhosa. Vocês não se dirigem às pessoas com o sinal? Então, é um pouco parecido, é a forma do ouvinte se dirigir a alguém. Eles também acharam estranho o “seu” antes do nome masculino. Expliquei que poderia ser o equivalente a Sr, mas de maneira informal. Aproveitei para explicar o “dona” antes do nome da mulher. (Nota de campo, 22/02/10)

Retomando a leitura, pedi que os alunos encontrassem o nome do autor, da pessoa que escreveu o texto. Eles demoraram muito a encontrar, pois pensaram que o nome estava no meio do texto. Então expliquei que o nome do autor vem separado, muitas vezes no final, nas referências, mas naquele estava no início. Perguntei aos alunos em que aquele texto era semelhante ao que tínhamos trabalhado na aula anterior, no momento em que nos sentamos em círculo.

_Contamos a vida, falei de mim.

_E esse texto, conta da vida de quem? Mara apontou para as imagens e sinalizou:

_Homem, mulher... casado?

_Sim, são casados. Mas antes de casar, aqui conta que ele, o homem viveu um drama, um problema. Qual foi? (Nota de campo, 22/02/10)

Os alunos fizeram sinal de que não sabiam. Então solicitei que lessem o terceiro e o quarto parágrafos. Mas percebi que eles não entenderam. Fui mostrando no texto e enumerando cada parágrafo. Para que a leitura desse texto fluísse, propus algumas questões para que eles tentassem responder: 1) Qual o drama vivido por seu Zezé? 2) Mesmo vivendo um drama, podemos dizer que o senhor Zezé era um homem de sorte. Por quê? 3) Qual foi o final da história dos dois: dona Nina e seu Zezé? 4) Houve uma situação de preconceito nesse história, qual foi? Solicitei que eles conversassem uns com os outros, que trocassem informações, que um aluno podia ler o primeiro parágrafo, por exemplo, e outro aluno podia ler o segundo e assim por diante. Como as turmas nessa escola eram pequenas, no máximo de dez alunos, era possível trabalharmos muito próximos uns dos outros, em círculo. Às vezes eu solicitava essas trocas entre os alunos também pelo fato de não poder contar com o intérprete todo o tempo.

Um fato que considerei interessante em relação ao preconceito foi o de que eles demoraram a compreender o preconceito em relação ao negro, mesmo com o apoio da imagem. Apenas uma das colegas expôs para o grupo ter conhecimento sobre uma situação dessas com uma amiga.

Foram quatorze aulas para a conclusão dessa primeira proposta de trabalho. Depois da experiência, procurei pela supervisora para relatar sobre a demora e ela explicou-me que seria sempre assim. Que não era somente comigo que acontecia, mas com todos os professores, pois os alunos surdos demoravam mais para ler, compreender, produzir um texto, enfim, concluir as atividades. Senti certo alívio, pois pensei que a demora tivesse ocorrido somente por causa de minhas limitações com a língua.

Em relação ao trabalho com o vocabulário, percebi que os alunos tinham como hábito anotar palavras desconhecidas no final do caderno e associá-los a um símbolo criado por eles próprios. Por esse motivo, passei a levar para a sala o dicionário de Libras para que eles comesçassem a pesquisar o significado das palavras:



Figura 19 Dicionário impresso de Libras

Fonte: <http://30porcento.com.br/livro/9788531406690-DICION%C3%81RIO-ENCICLOP%C3%89DICO-ILUSTRADO-TRIL%C3%8DNG%C3%9CE--L%C3%ADngua-de-Sinais-Brasileira>

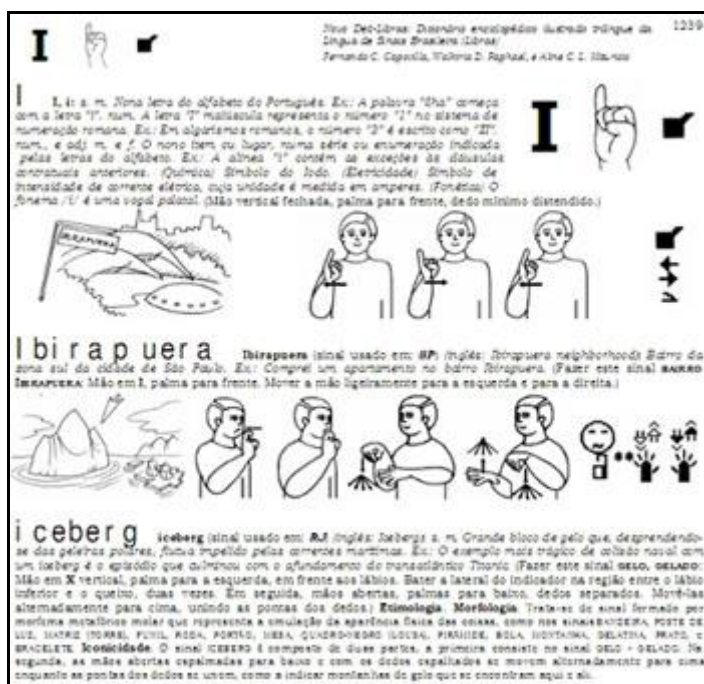


Figura 20 Página do dicionário de Libras

Fonte: http://www5.usp.br/15125/pesquisa-do-ip-analisa-sistemas-de-aprendizado-de-linguagem-para-surdos-e-deficientes-linguisticos/porta120120806_4/

Também passei a levar o *notebook* que, conectado à Internet, permitia o acesso ao dicionário *online* da Língua de Sinais. Esses recursos ajudavam muito a todos nós. Os alunos tinham muita facilidade para compreender os sinais do dicionário impresso e o dicionário *online* apresentava o sinal das palavras organizadas em ordem alfabética.

Em relação à produção escrita, os alunos entregaram o trabalho pronto. Fiquei muito arrependida de não ter oferecido espaço para que eles produzissem em sala, pois o texto da maioria deles havia sido redigido pela mãe, irmão ou outra pessoa. Havia texto em que

apareciam termos técnicos relacionados a patologias que levavam à surdez. Além disso, a letra do texto também era diferente da letra no caderno deles.

Recolhi os textos e guardei. Eles foram devolvidos posteriormente no portfólio de avaliação dos alunos. Por não ter-me sentido satisfeita com o fato de a maioria dos alunos não ter redigido eles próprios as suas história de vida, elaborei uma proposta de trabalho a partir do gênero perfil para que os alunos pudessem falar sobre si mesmos. É essa experiência que relato a seguir.

3.2.2 Gênero Perfil

Para o trabalho com o gênero perfil, a proposta foi a seguinte SD:

Quadro 6 SD do gênero perfil

Oficinas	Atividades	Conteúdos
Oficina 1 – 1 aula	Levantamento do conhecimento prévio sobre o gênero a ser trabalhado.	O que o aluno já sabe e o que é relevante saber sobre o gênero.
Oficina 2 – 4 aulas	Contato com textos autênticos (o gênero que circula socialmente).	- Aspectos discursivos e estruturais (características) do gênero, leitura com compreensão.
Oficina 3 – 4 aulas	Exploração de aspectos discursivos e linguísticos de forma contextualizada.	Questões de vocabulário, estrutura linguística, condições de produção.
Oficina 4 – 4 aulas	Produção.	Produção escrita do gênero.

Para o trabalho com o gênero perfil, decidi não levar um modelo. Assim, os alunos poderiam buscar o que fosse do interesse deles.

Na primeira aula com o gênero, escrevi a palavra perfil no quadro e perguntei quem conhecia a palavra, qual era o significado dela. Como ninguém apontou um sentido para a palavra, convidei os alunos para o laboratório, que já estava reservado para nossa aula.

No laboratório, expliquei que iria trabalhar com o “gênero perfil”. Solicitei que fizessem uma pesquisa sobre o gênero no *Google*. Nesse momento, percebi que nem todos os alunos eram familiarizados com o uso do computador para pesquisar. Assim sendo, permiti que os mais experientes ajudassem os outros e, junto à intérprete, eu fui apoiando conforme as necessidades: como ligar, busca pelo navegador, entre outros.

Apresentei três questões para apoiá-los em suas buscas: “O que é um perfil?” “Como é que se elabora um perfil?” “Onde encontramos perfis?” Foi assim que surgiu a proposta de criar o perfil no *Facebook*:

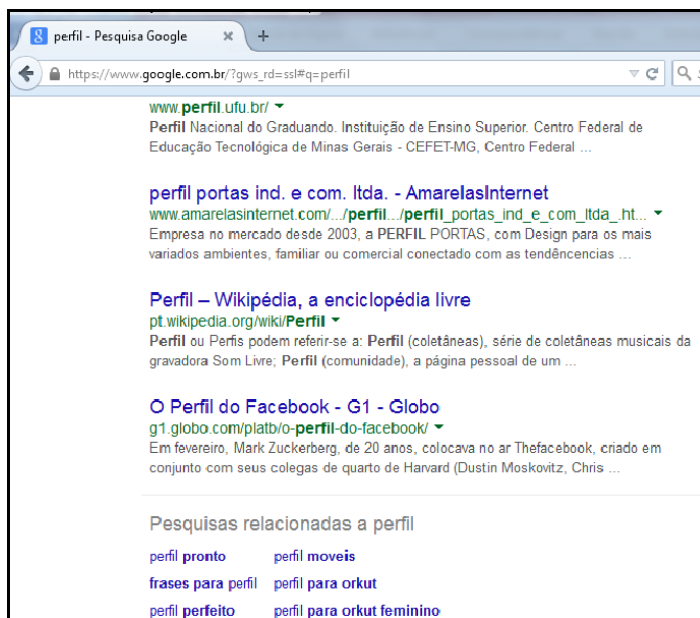


Figura 21 Busca por perfil

Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=perfil

Maria José: _Quero construir meu *Facebook*!

Maria Aparecida: _O que é?

Clarice: _Você cria o seu e pode ter amigos, conversar, ver fotos. Minha prima tem.

Maria Aparecida: _Eu também quero.

Judith: _Calma! Não sei se a gente pode. Preciso perguntar primeiro para a supervisora. (Nota de campo, 10/03/10)

Deixei os alunos com a intérprete, solicitei que continuassem a pesquisa e saí da sala para procurar a supervisora para relatar sobre o ocorrido e questionar sobre a possibilidade. Ela considerou interessante, mas explicou que eu deveria conversar com a diretora, se ela permitisse tudo bem, poderíamos realizar o trabalho. Mas admitiu que talvez não fosse possível porque o *Facebook* é geralmente visto como entretenimento. Fui à sala da diretora e relatei sobre o interesse dos alunos em relação à criação do perfil, falei das possibilidades de leitura que eles poderiam realizar, das postagens que necessitavam da escrita. A diretora permitiu. Assim sendo, voltei para a sala e o trabalho continuou.

Judith: _O que precisamos primeiro para criar o perfil? Vamos procurar no *Google*. Abaixo as ilustrações de duas das telas que surgiram na busca:

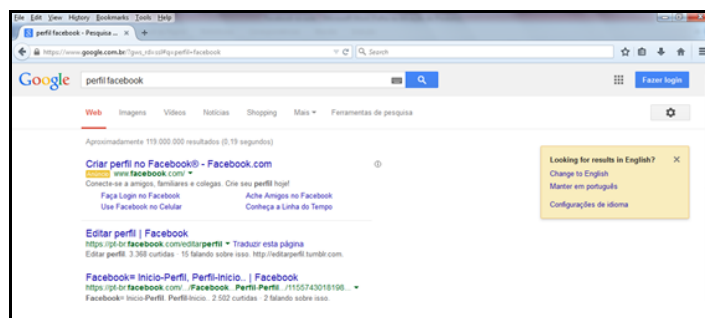


Figura 22 Busca por perfil Facebook no Google.

Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=perfil+Facebook

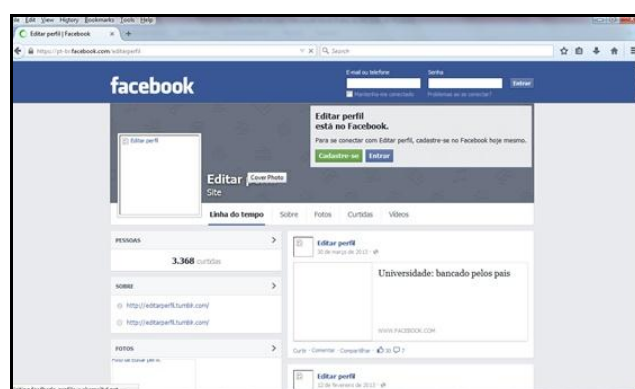


Figura 23 Perfil Facebook.

Disponível em: <https://pt-br.Facebook.com/editarperfil>

Maria Aparecida: _Não consigo!

Maria José: _Eu ajudo! Você precisa ter *e-mail*. Você tem?

Maria Aparecida: _Não!

Maria José: _ Então vamos criar um *e-mail*, *hotmail*.

Durante a aula, os alunos foram-se ajudando entre si, somente interferei quando solicitavam. Pedi que eles criassem o perfil e lessem os perfis dos colegas.

Depois de criarem a conta, eles foram adicionando os colegas, os professores da escola, a diretora, visitavam a página uns dos outros, adicionavam também outras pessoas conhecidas. Alguns alunos demoraram a entender que se não estavam em um computador pessoal não tinham foto para colocar no perfil, outros buscavam imagens no *Orkut* para postar no *Facebook*.

Adverti os alunos sobre as informações que podem ou não ser compartilhadas no perfil de uma rede social, por exemplo, sobre o fato de não ser interessante compartilhar o número do telefone celular, expliquei sobre questões de configurações de privacidade, a fim de controlar quem pode ou não acessar informações pessoais do perfil. Também os alertei sobre

a prática comum de postar o que a pessoa está fazendo, onde e com quem. Compartilhei com os alunos um fato ocorrido com uma família que viajou e postou no *Facebook* quando ainda saía de casa. No retorno, a casa estava vazia, sem móveis, sem nada e os ladrões ainda agradeceram, escrevendo no espelho de um dos banheiros da casa um agradecimento pela notícia da viagem no *Facebook*.

Avaliando o processo, considero que eles deram pouca atenção ao preenchimento do próprio perfil e leitura do perfil do outro, mas a atividade envolveu várias aprendizagens: criar a conta do *e-mail* para quem ainda não tinha, criar conta no *Facebook*, ler e preencher as informações necessárias para isso, adicionar os colegas, visitar outras páginas, postar fotos, entre outras. Até viver essa experiência, eu talvez não elaborasse um plano de aula pensando no *Facebook*. Isso porque eu não conseguia percebê-lo como possibilidade de aprendizagem; na minha concepção, ele servia apenas para diversão, passatempo.

No mesmo dia, a diretora me procurou e relatou que visitou o perfil dos alunos que a adicionaram e deixou um recado para eles, para incentivá-los a ler. Desde então, percebi que meus alunos não mais deixaram de usar o *Facebook*. Até os mais tímidos começaram a fazer postagens e comentar postagens dos outros. Muitos criaram uma segunda conta pelo fato de terem esquecido a senha da primeira. Hoje, os alunos surdos fazem postagens de vídeos em Libras e raramente os amigos também surdos deixam de curtir e/ou comentar em Língua Portuguesa.

Depois que os perfis no *Facebook* ficaram prontos, coloquei os alunos em contato com um perfil profissional e fiz alguns questionamentos:

Judith: _Como é o texto do perfil? É curto, longo? Como é?

Mara: _Pergunta e você só responde.

Judith: _Que tipo de pergunta?

Mara: _Nome, idade, trabalho, escola.

Judith: _As informações solicitadas direcionam a elaboração do perfil. Agora, vocês vão ver como é um perfil profissional. Um currículo, por exemplo, é um perfil profissional. Nele informamos: nome, data de nascimento, telefone para contato ou e-mail, escolaridade (formação), experiência profissional (trabalhos que já realizamos).

Um dos alunos me interrompeu para dizer que queria trabalhar, que precisava de ganhar dinheiro. Eu falei para o aluno que trabalhar era importante mesmo e que então, ele iria gostar da nossa próxima atividade que era preencher um perfil profissional em forma de formulário. (Nota de campo, 10/03/10)

Nessa proposta de atividade, percebi que os alunos não sabiam informações que eu considerava básicas, como o nome da mãe, endereço, número do telefone residencial e, ainda,

que eles não tinham documentos pessoais: CPF, RG, carteira de estudante, carteira de trabalho.

Solicitei como tarefa que eles trouxessem o nome dos pais, endereço completo (nome da rua, número da casa, bairro, CEP da rua) e número do telefone residencial para que pudessem preencher um perfil profissional.

Foram duas produções escritas para a proposta de SD utilizando o gênero perfil: a elaboração do perfil no *Facebook* e o preenchimento do perfil profissional, mesmo incompleto devido à falta de informações sobre documentos pessoais, por exemplo. A partir dessa experiência, percebi a necessidade de trabalhar com os alunos sobre como tirar os documentos pessoais.

3.2.3 O trabalho com os documentos pessoais

Para esta proposta, não elaborei uma SD. Fui com meus alunos para o laboratório de informática e lá, exploramos inicialmente o significado das siglas. Em seguida, solicitei que pesquisassem na Internet como tirar os documentos pessoais a partir das seguintes questões: (a) Como tirar o CPF – Cadastro de pessoa física? (b) Como tirar o RG – Registro Geral ou Carteira de Identidade? (c) Como tirar a carteira de Trabalho? (d) Como tirar carteira de estudante?

Sugeri que as pesquisas fossem realizadas em dupla. Expliquei que, depois de ler e compreender as informações sobre como tirar os documentos, eles poderiam elaborar um cartaz informativo para ser colocado no mural da escola ou apresentar para os colegas o resultado da pesquisa que realizaram em Libras, como uma “comunicação sinalizada” ou “comunicação em Libras”, assim como nós ouvintes realizamos comunicações orais.

Foram necessárias seis aulas para que os alunos concluíssem a atividade. Houve muito questionamento sobre o vocabulário, algumas siglas como CPF, RG, UAI³⁰, mesmo explicando pareciam ainda confusas para os alunos. Depois de concluírem a pesquisa, eles escolheram apresentar:

1ª dupla – CPF – Cadastro de Pessoa Física

_ O CPF pode ser feito no Banco do Brasil, Correios ou Caixa Econômica. Não precisa ser adulto, mas se tiver dezesseis anos, precisa dos pais junto. O

³⁰Unidade de Atendimento Integrado. Integra serviços de trânsito, segurança, trabalho, entre outros.

valor é de R\$5,00 no banco. Mas tem um lugar que é de graça, não paga nada, na UAI, mas não entendi direito.

Judith: _UAJ fica na Avenida que vai para o *Shopping*, indo no sentido do *Shopping*, passamos em frente. Avenida Santa Beatriz, depois informo o número para vocês. Eu quero acrescentar o significado da sigla, CPF. O que significa?

— Esqueci. Não lembro, não escrevi aqui.

Judith: — Cadastro de pessoa física. Por que tem pessoa física (gente) e tem pessoa jurídica (empresa), é diferente. Empresa tem CNPJ.

2ª dupla – RG — Registro Geral

— Também faz esse documento na UAI. Precisa levar certidão de nascimento, duas fotos pequenas e o CPF. Não entendi muito.

Judith: — Isso mesmo, mas pode tirar também na polícia civil, eu tirei a minha na Polícia Civil, não lembro o valor. Se levar o CPF, o número dele sai também no RG, que é o registro geral, que informa dados do cidadão: nome, data de nascimento, cidade que a pessoa nasceu, nome do pai, da mãe, impressão digital, assinatura da pessoa.

3ª dupla – Carteira de trabalho

— _Pode tirar na UAI e não paga. Precisa foto, e documento. Só.

Judith: — Mas que documento? Olha o que vocês anotaram.

Olhei as anotações dos alunos e percebi que eles haviam copiado tudo. Mas na hora de filtrar o que era importante não conseguiram, apesar de terem questionado enquanto faziam. Então completei:

Judith: — Para a carteira de trabalho precisa de RG, CPF, comprovante de residência (conta de luz, água, telefone) foto, mas na UAI também tira foto sem cobrar nada, assim como não cobra os documentos, aliás, não cobram a primeira via, se vocês perderem o documento, terão de pagar para tirar novamente. E a carteira de estudante?

4ª dupla:

— Precisa preencher papel e colocar foto. Só.

Judith: — Mas tem um valor, qual? Preenche os dados e envia para quem? Os alunos responsáveis pelas informações sobre a carteira de estudante também copiaram muitas informações no caderno, mas compreenderam muito pouco do que copiaram. (Nota de campo, 16/03/10)

Foi necessário que eu explicasse que era necessário pagar uma taxa pela carteira de estudante, que o valor cobria despesas em relação ao material, que havia um formulário específico a ser preenchido e, além disso, era preciso comprovar que estava estudando com uma declaração da escola, senão qualquer pessoa podia solicitar. Expliquei as vantagens da carteira de estudante em relação à meia entrada no show, no cinema, por exemplo.

Nesse trabalho, eu tinha como objetivo levar meus alunos para tirarem os documentos e não somente trabalhar da forma como trabalhei, com instruções de como e onde tirar. Mas percebi que era algo que deveriam fazer com a ajuda da família, no que dizia respeito aos documentos que necessitavam, taxas que precisavam pagar, como no caso da carteira de estudante, por exemplo. Cheguei a levar o formulário para que preenchessem, entretanto não foi possível concluir o processo, porque não havia dinheiro para que todos solicitassem a carteirinha. Senti certa frustração por isso. Hoje, talvez eu fizesse diferente, especialmente em

relação à carteira de estudante, buscaria o apoio da instituição filantrópica em relação à disponibilização do recurso financeiro para solicitação do documento.





Até aqui, narrei a experiência de trabalho sobre como tirar os documentos pessoais. A seguir, compartilho a experiência de trabalhar com fotos.









3.2.4 Gênero Fotografia





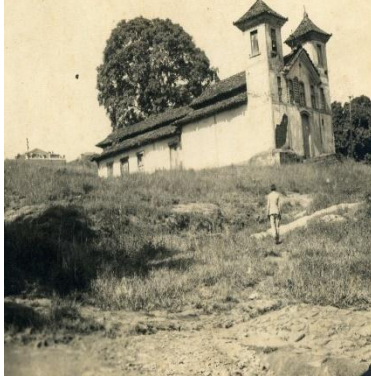



Trabalhar com a fotografia não fazia parte do meu plano de trabalho, nem da proposta inicial da escola. Entretanto, a supervisão da escola recebeu por *e-mail*, em março, mês de aniversário de 190 anos da nossa cidade, a sugestão da Prefeitura de Uberaba para trabalharmos com os alunos sobre a cidade a partir de fotografias que contavam a nossa história. Considerei a proposta interessante e organizei uma aula para que os alunos realizassem a comparação das fotos antigas e atuais e pudessem observar as mudanças realizadas, o progresso da nossa cidade e as consequências desse progresso para a população.







Marquei a aula no laboratório de informática, usei *data show* e telão e fui projetando as imagens de maneira a apresentar primeiro a foto antiga, depois a atual.

Quadro 7 Fotos da cidade de Uberaba

		<p>Avenida Leopoldino de Oliveira</p>
		<p>Rua Arthur Machado</p>

 <p>PRACA IGREJA NOSSA SRA. ABAZIA - UBERABA-MG 1950</p>		<p>Igreja Nossa Senhora da Abadia</p>
 <p>'STADIUM' U.S.C. FOL. GULACI. 11/2/1950</p>		<p>Estádio Uberabão</p>
 <p>UBERABA (Minas) - RUA JOÃO PINHEIRO</p>		<p>Rua João Pinheiro</p>
	 <p>Alexandra Oliveira</p>	<p>Antiga sede da Prefeitura de Uberaba</p>

 <p>PARQUE FERNANDO COSTA-EXPOSIÇÃO-UBERABA-MG-1950</p>		<p>Parque Fernando Costa: Exposição de Uberaba</p>
		<p>Catedral Metropolitana de Uberaba</p>
	 <p>foto Israel Garcia</p>	<p>Igreja de Santa Rita de Cássia</p>
 <p>Mercado—Uberaba</p>		<p>Mercado Municipal de Uberaba</p>

		<p>Grupo Escolar Brasil – Atual Escola Estadual Brasil</p>
		<p>Praça Rui Barbosa</p>
		<p>Cine teatro São Luiz</p>

Fonte: arquivos da escola

Alguns pontos chamaram a atenção dos alunos, como o córrego no meio da avenida central, a multidão que foi tomando conta das ruas na atualidade, as cores das fotos atuais, as inúmeras charretes como meios de transportes antigos e que hoje só se veem em filmes de décadas passadas, as vestimentas das pessoas, o fato de haver somente homens na rua no passado, entre outros.

Judith: — Que lugar é esse? Conhecem?

Os alunos fizeram sinal de que não conheciam. Então apresentei a foto atual.

Judith: — E agora, conhecem esse lugar?

Marcos: — Avenida do centro da cidade, esqueci o nome.

Judith: — Isso mesmo! É a avenida central de Uberaba, Avenida Leopoldino de Oliveira, é a avenida principal da nossa cidade.

Mara: — Nossa, que lugar feio!

Maria José: — Tem um rio no meio da rua?

Judith: — Tem um córrego. É menor que um rio.
 Clarice: — Hoje é mais bonito, colorido.
 Judith: — Tem diferença até nas fotos, hoje são digitais, essas por exemplo, recebemos por *e-mail*, não foram reveladas como se fazia antigamente, hoje quase ninguém revela, arquiva no computador ou mesmo em outro espaço.
 Judith: — Mas em relação à avenida hoje, temos um problema sério nessa avenida.
 Um aluno respondeu que hoje a avenida enche de água, estraga carro, moto, loja.
 Judith: — Em que sentido ganhamos e/ou perdemos com a mudança?
 Clarice: — Ficou mais bonito.
 Clarice: — Mamãe falou que não inundava.
 Judith: — Se não inundava, então tinha algo bom...
 Mara: — Ônibus, antigamente parece que não tinha.
 O mesmo aluno que relatou sobre as enchentes disse que antigamente não tinha fumaça, poluição.
 Judith: — Poderia ser diferente?
 Maria José: — Não sei. Eu gosto hoje, passado era feio, mas tem coisas ruins. Hoje bonito.
 Judith: — Perdemos muito! Árvores, verde, um pouco da paz, do sossego...
 Outro aluno apontou que hoje tem muitos carros e perigoso nas ruas.
 Maria José: — Perigoso bandido também.
 Judith: — Nossa cidade se desenvolveu. Ganhamos asfalto, transporte, rede de esgoto. Mas perdemos muito...
 Um dos alunos observou que não temos muitas árvores mais. Que o progresso e o dinheiro eram muito bons, mas tornavam a vida ruim.
 Judith: — Qualidade de vida é o que perdemos.
 Maria José: — As roupas eram diferentes! As pessoas andavam bem vestidas.
 Mara: — Hoje: elas se vestem diferente. Roupas curtas, chinelo.
 Maria José: — Por que só homens na rua? E as mulheres?
 Judith: — Nessa época, provavelmente elas ficavam em casa cuidando da casa, dos filhos etc.
 Maria José: — Que ruim! Ainda bem que eu não era dessa época. Hoje a mulher trabalha, estuda e o homem ainda tem que ajudar a cuidar dos filhos, da casa. No passado era ruim.
 Judith: — Ainda bem que mudou. Mas será que tem gente que pensa como antigamente: que mulher não pode trabalhar, tem que ficar em casa? Que não pode contribuir com o orçamento doméstico...
 Mara: — Tem, eu conheço gente assim. (Diário da aula do dia 17/03/10).

Sobre essa experiência, percebi, posteriormente, que não explorei como deveriam ser explorados os temas que surgiram a partir das imagens: desenvolvimento sustentável, violência que cresceu junto ao progresso, condição ainda submissa de algumas mulheres.

O trabalho com as imagens foi bastante tranquilo, em duas aulas consecutivas foi possível concluir a discussão. Utilizei uma terceira aula para uma produção escrita a partir das imagens e das discussões. Os alunos poderiam escolher um tema que considerassem relevante sobre o que discutimos.

Como destacaram dificuldades em produzir o texto, solicitei que cada um contasse o que mais havia despertado a atenção deles durante a apresentação dos slides e em nossa conversa. Quando eles fizeram seus relatos, expliquei-lhes que tudo o que disseram era o que podia ser escrito, era um texto.

Muito tempo depois dessa experiência com as imagens e das leituras que realizei para elaboração do capítulo teórico, estava passando de carro por um local em que havia uma propaganda de uma escola em um *outdoor*, parei no sinal vermelho e fiquei observando aquela imagem e associando ao que estava escrito. Era a imagem de uma mulher negra, exalando felicidade pelo fato de ter conseguido aprovação em um curso superior bastante concorrido (Medicina). Fiquei pensando em como seria importante desenvolver um trabalho de leitura crítica de imagens com os alunos, sem a necessidade ou obrigatoriedade de uma produção escrita.

3.2.5 Gênero conto ilustrado

Mesmo não explorando devidamente as imagens no trabalho com as fotos do nosso município, percebi que as imagens, sozinhas ou associadas à linguagem verbal escrita, tornavam as leituras em Língua Portuguesa um pouco mais tranquilas para os alunos surdos. Por esse motivo, elaborei uma SD para o trabalho com o gênero conto ilustrado. Escolhi inicialmente um conto infantil, não para infantilizar meus alunos, mas por ser um tipo de texto diferente daquele amontoado de palavras que geralmente aparece nos contos para adultos e que eram ignorados quando eu os selecionava e disponibilizava na biblioteca para leitura dos alunos. Compartilho a seguir essa proposta de trabalho.

Quadro 8 SD para trabalho com o gênero conto ilustrado

Oficina	Atividades	Conteúdos
1ª – 1 aula	Roda de conversa.	Levantamento do conhecimento prévio.
2ª oficina – 2 aulas	Leitura de um conto de forma coletiva a partir de slides.	Leitura e composição de sentidos.
3ª oficina – 4 aulas	Leitura de um conto impresso.	A linguagem para elaboração de um conto; Vocabulário; Gírias; Termos pejorativos.
4ª oficina – 4 aulas	Análise de um conto.	Elementos de um conto: fato (acontecimento), personagens, sequência temporal, espaço, narrador personagem ou não, diálogos.
5ª oficina – 1 aula	Produção final.	Conhecimento construído.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

No desenvolvimento dessa proposta, durante a conversa com os alunos para levantamento do conhecimento prévio, expliquei o seguinte:

Judith:— Nós vamos trabalhar a partir de agora com o conto. Quem sabe o que é um conto?

Mara: — É quando alguém conta alguma coisa que aconteceu com outra pessoa para a gente. Isso é um conto?

Judith: — Pode ser. Mas um conto pode envolver a gente também. Eu posso narrar uma história da qual eu participo. O que mais vocês sabem sobre o conto?

Clarice: — Conto é uma história que acontece.

Judith: — É uma história verdadeira ou fictícia?

Maria José: — Não sei, não sei não.

Judith: — Eu trouxe um conto para compartilhar com vocês. Vamos fazer a leitura de maneira coletiva. Utilizando o *data show* e o telão, fui passando os slides e solicitei que os alunos lessem, um ajudando o outro:

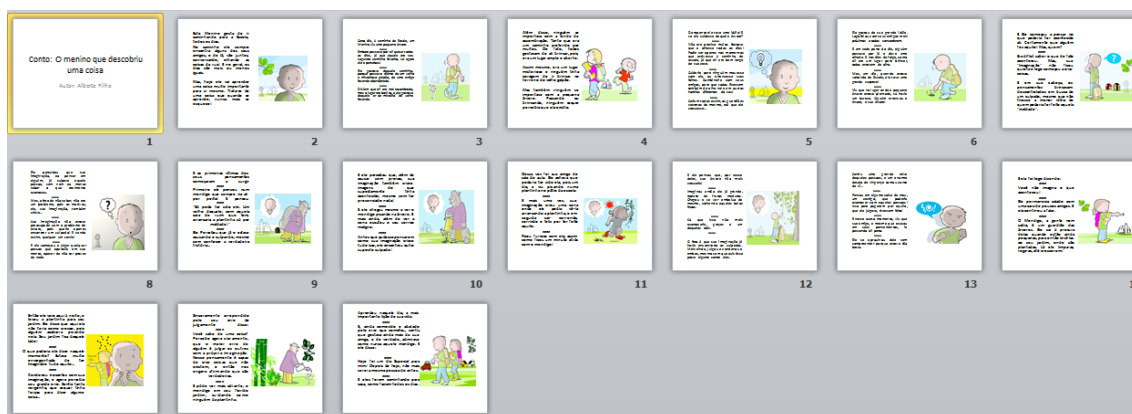


Figura 24Conto ilustrado

Fonte:http://sitededicadas.ne10.uol.com.br/conto_infantil_07p8.htm

A tendência dos alunos era observar as imagens e tentar compreendê-las sem a leitura da linguagem verbal. Em um primeiro momento eu até permiti, mas, posteriormente, solicitei a leitura do que estava escrito.

Na leitura coletiva, os alunos leram o texto em duas aulas e compreenderam a mensagem. Tratava-se de um conto intitulado “O menino que descobriu uma coisa”. Era a história de um menino que, no caminho da escola, descobriu uma árvore que começava a nascer. Ele decidiu entrar em acordo com os colegas para que cuidassem daquela árvore. Entretanto, um dia, ele se deu conta de que ela não estava mais no lugar em que deveria estar. Assim, o menino começou imaginar que haviam arrancado a árvore. Todavia, em meio a pensamentos maldosos, uma de suas amigas lhe conta que um mendigo que sempre estava por

perto, era, na verdade, um guardião das árvores e havia tirado a árvore daquele local para plantá-la em outro mais seguro. Assim, o menino se percebeu culpando injustamente outras de terem cometido uma atitude que ele reprovava. Ele se envergonhou pela raiva que sentira das pessoas que julgava serem culpadas, mas sentiu também alívio ao descobrir que nada do que imaginou havia acontecido de fato.

Depois da leitura no telão, entreguei o mesmo texto impresso e expliquei aos alunos que um conto era também uma narrativa e aquele conto que eles acabaram de ler era uma narrativa literária, mais curta, mais objetiva que um romance, por exemplo. Após essa explicação, solicitei que os alunos observassem o texto e atentassem para os elementos que formam necessários para sua elaboração. Aguardei alguns minutos e, depois questionei sobre os elementos:

Judith: — Que elementos foram importantes para compor esse conto?

As respostas foram: não sei, difícil ler, não consigo...

Judith: — E o que é que tem aí nesse conto que eu entreguei para vocês?

Clarice: — Menino, velho, árvore.

Judith: — E o que aconteceu nessa história?

Mara: — O menino pensou que alguém arrancou a árvore, ficou bravo, mas tinha um homem cuidando dela. Ele ficou com vergonha.

Judith: — Onde foi que essa história aconteceu? Em que lugar?

Maria José: — Quando ele ia para a escola.

Judith: — No caminho da escola. Na hora em que ele ia para escola.

Conforme os alunos iam respondendo eu ia anotando as respostas no quadro.

Depois fui apontando nas anotações:

O menino, o velho, acrescentei a menina e escrevi na frente – personagens.

O menino pensou que alguém arrancou a árvore, ficou bravo, mas tinha um homem cuidando dela. Ele ficou com vergonha – enredo

O caminho da escola – lugar, espaço

Tudo isso aconteceu em um determinado tempo

A história teve um conflito. Qual foi esse conflito? Um momento de tensão.

— Quando ele viu que a árvore tinha sumido.

Nesse conto, os fatos foram apresentados em uma sequência: Voltem lá no início do texto e vejam como é início dele: Alguém está introduzindo a história, fazendo uma introdução que dá ideia do que nós leitores vamos encontrar no texto. Quem faz essa introdução é um narrador, essa história está sendo narrada. Quem nos conta não participa da história, tem elementos aqui que nos apontam isso: ele, dele, sua. Mas o narrador poderia contar uma história da qual participasse, então utilizaria. Eu, meu, minha... Nos diálogos do texto até aparecem esses elementos, mas nos diálogos que o menino tem com a colega.

Tudo o que aconteceu, aconteceu em uma sequência. A introdução, no início nos dando uma ideia da história a ser narrada, depois o desenvolvimento até chegar ao momento de tensão, o conflito e, finalmente, a tensão se resolve, quando ele percebe o engano e se sente aliviado (Notas de campo, 24/03/10).

Quando terminei apaguei o quadro e os alunos ficaram me olhando. De repente, um dos meninos reclamou que não havia copiado. Eu então expliquei que não era necessário. Mas eles não ficaram satisfeitos:

Maria José: — Tem professor que escreve muito no quadro. Ouvinte lê o texto e entende. Surdo não conhece as palavras. É difícil para o surdo.

Judith: — Assim como é difícil para mim quando tenho que ler em inglês. É outra língua para mim, assim como é a Língua Portuguesa para vocês.

Marcos: — É simples falar que surdo e ouvinte são iguais. Se você vai perguntar as palavras, as pessoas não sabem para te ensinar e os professores, às vezes também não sabem para te ensinar.

Clarice: — Tem professor que vem aqui e escreve muito no quadro e ensina as palavras, ajuda a gente. Professora, minha prima estuda em outra escola e o caderno dela é bem cheio, está quase acabando e ano só começou. Por que aqui na escola é diferente, eu não copio e assim eu não vou aprender Português! Você só trabalha com texto, texto e mais texto, assim eu não vou aprender, eu preciso copiar. Minha prima disse que eu não aprendo gramática e ela sim, ela aprende a língua e eu não. Eu gosto de copiar, aprender palavras.

Judith: — Cada professor tem sua maneira de trabalhar e eu escolhi trabalhar usando textos, não acredito que copiar ajuda o aluno a aprender, eu nunca vou pedir para vocês ficarem copiando. Encher quadro para aluno copiar no caderno não significa ensinar bem nem garante que o aluno aprenderá muito ou de verdade. A gramática nós trabalhamos de um jeito diferente, principalmente quando elaboramos um texto e não em frases soltas.

Marcos: — Tem professor que é preguiçoso!

Judith: — Falta maturidade para vocês entenderem que não é só o professor que ensina. Vocês precisam aprender a aprender. É uma troca e é preciso a aprender a buscar, pesquisar.

Clarice: — Não adianta dizer que surdo é igual ouvinte, quando escreve um texto é diferente. E aí, quem corrige sabe disso?

Judith: — É por isso que se cobra tanto a formação de professores. Um texto de um aluno surdo não pode ser corrigido como o de um aluno ouvinte. Língua Portuguesa não é a língua do surdo e é importante considerar isso, mas também conheço surdos que escrevem bem a Língua Portuguesa. Vocês têm potencial para serem mestres e doutores, se assim quiserem, pois há doutores e mestres surdos e que são a prova da capacidade da pessoa surda. Um dos alunos que não é participante da pesquisa afirmou que não era possível o que eu estava dizendo.

Judith: — É sim, tive contato com professores surdos no Rio de Janeiro que ministram aula em universidade, que têm livros publicados. Vocês acham que o surdo do Rio de Janeiro é melhor que vocês?

O aluno mais uma vez se manifestou dizendo que eles eram melhores.

Judith: — Não, não são. É preciso buscar, fazer, se esforçar! (diálogo ocorrido em uma aula de Língua Portuguesa e registrado pela professora pesquisadora em 24/03/10).

Nesse dia, fui embora angustiada, desanimada pelo ocorrido. Eu sentia que estava empenhada e considerava que o que eu propunha era mais significativo que cópia e gramática descontextualizada.



Fonte: <<http://www.etcasa.com.br>>

Judith: — E aí, o que vocês entenderam?

considere a proposta do teatro estranha, mas aceitei. Eles encenaram e pude perceber que eles não somente leram como também compreenderam o texto.

Além de aprender que o teatro era uma prática comum no contexto da pessoa surda eu também, durante a discussão e trabalho com a linguagem do texto, sobre a possibilidade de escrita informal do conto, a utilização de gírias como “putz”, “figura”, “trocado” e dos termos considerados pejorativos (molambento, mendigo), também aprendi que há gírias em Libras:



Figura 26 Gírias em Libras

Fonte: <http://estudoingles.blogspot.com.br/2011/08/libras-existem-girias-na-lingua-de.html>.

Nesse dia, os alunos também queriam ensinar-me “palavrões”, mas me recusei a aprender, “imagine se alguém soubesse que a professora estava liberando o palavrão na sala de aula?” Eu só conseguia pensar em consequências desastrosas, e eles riram muito de mim por isso, me denominaram de medrosa, mas, mesmo assim, eu não quis. Posteriormente, por curiosidade, eu até aprendi alguns palavrões, mas não com os alunos.

Apesar de considerar que o conto não é o gênero mais apropriado para trabalhar o letramento crítico, tentei explorar as possibilidades que esse conto ilustrado apresentava: como a visão que a sociedade apresenta do mendigo, as considerações apresentadas no texto sobre o mendigo como um ser fétido e pedinte, a questão das desigualdades sociais, da situação de miséria em que vivem muitas pessoas, principalmente dos grandes centros urbanos, de como era a nossa realidade, se havia pessoas em condições semelhantes na nossa

cidade. No desenvolvimento desse trabalho, considerei interessante a relação que os alunos fizeram sobre a visão preconceituosa que algumas pessoas apresentam em relação à pessoa com deficiência precisar de esmola:

— Tem gente que pensa que porque a pessoa é surda ela precisa de esmola. Porque tem deficiência precisa de esmola. E não é assim, surdo estuda, trabalha (Notas de campo da pesquisadora, 26/03/10).

Um dos alunos relatou também que um amigo contou que estava com sua mãe andando pela rua e foram seguidos por uma mulher durante um tempo. Começaram a achar aquilo estranho. Mas, de repente, a mulher os abordou e disse ter percebido que ela tinha um filho deficiente e que precisava dar uma esmola para ele. Por mais que a mãe explicasse que filho dela não precisava, a mulher insistia, dizia que havia feito uma promessa de dar uma esmola a um deficiente. Até que cansada, a mulher permitiu que ela entregasse a esmola ao filho para que ela fosse embora.

Depois de ouvir a história, eu expliquei que aquilo tudo que o aluno narrou era um conto. Dava para imaginarmos a sequência de fatos acontecendo, as personagens, dava para pensar até mesmo em um lugar.

Nessa proposta, os alunos produziram um conto em duplas. Apesar de eles já terem realizado um trabalho em duplas comigo no laboratório sobre os documentos pessoais e também contarem com o apoio dos colegas no trabalho com o perfil, ali na sala, eu percebi que estavam trabalhando individualmente. Tive que solicitar que sentassem frente a frente e conversassem sobre o que iriam escrever, se utilizariam imagens ou não. Depois percebi que cada aluno redigiu um texto, consultavam os colegas em relação à escrita de algumas palavras por meio da datilologia. Posteriormente, eles contaram a narrativa para o grupo. Muitos envolveram os surdos em suas histórias, alguns contavam histórias de exclusão.

3.2.6 Gêneros Legenda e Sinopse

O trabalho com os gêneros Legenda e Sinopse não foi programado em uma SD. Aconteceu por solicitação da supervisora da escola, devido à campanha Legenda Nacional.

Nossa escola recebeu o convite para levar os alunos surdos ao Teatro Experimental da nossa cidade. Lá, eles assistiriam a filmes de curta metragem e teriam acesso a legendas.

Como tudo aconteceu muito rápido, pesquisei na Internet o que eu poderia utilizar para iniciar meu trabalho com o gênero Legenda e depois como gênero Sinopse.

Encontrei o vídeo “Campanha Legenda Nacional” e iniciei o trabalho com o gênero a partir desse vídeo. Tratava-se de um grupo de surdos, entre eles apenas um oralizado, apresentando suas opiniões sobre a necessidade da legenda em programas de televisão e no cinema. Depois de assisti-lo, os alunos se manifestaram:

Maria José: — Legenda muito importante para o surdo. Porque ouvinte ouve tudo e surdo perde muita coisa. É ruim ter que ficar perguntando.

Clarice: — Eu não gosto de amolar minha mãe para perguntar quando eu assisto um jornal, uma novela. Concordo que legenda é importante para o surdo.

Mara: — Legenda também ajuda a aprender Português. Não é fácil ler, às vezes passa muito rápido, mas mesmo assim, quanto mais a pessoa lê, mais aprende Língua Portuguesa.

Maria José: — Eu acho certo, tem que ter legenda para surdos. Mas também concordo que é difícil ler, não é fácil. Língua Portuguesa tem palavras pesadas.

Judith: — Vocês sempre falam em palavras pesadas. O que seria isso?

Mara: — Às vezes as pessoas querem dizer alguma coisa, daí elas usam expressões pesadas e fica difícil entender. Por exemplo, no jornal, vai dar uma notícia de que alguém morreu. Não usa a palavra morrer, usa outra mais difícil e a gente fica sem entender.

Judith: — É, geralmente usa faleceu. É porque as pessoas geralmente pensam que na hora de escrever tem que escrever difícil, porque o texto fica melhor, mas não pensam se ele é compreendido por todos. Acho que isso é um problema, porque ao invés de incluir o leitor, ele exclui.

Mara: — Concordo. Não tem que escrever difícil não, tem que escrever direito, mas não difícil. (Nota de campo, 05/04/10)

Nesse dia, durante duas aulas, o assunto foi a campanha sobre a Legenda. Os alunos sentiram-se motivados a dar suas opiniões sobre o que havia sido dito no vídeo.



Figura 27 Alunos e campanha Legeda Nacional

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HS67s4J1Uco>

Depois do vídeo, nas aulas seguintes, explorei outras possibilidades de uso da Legenda, mas solicitei que os próprios alunos pesquisassem na Internet no laboratório de informática. Então, eles pesquisaram a partir de três questões: 1) O que é uma legenda? 2) Para que servem as legendas? 3) Onde encontramos legendas? Além de responder às questões, os alunos compartilharam exemplos:



Figura 28 Legenda em mapas

Fonte: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=348&evento=5>

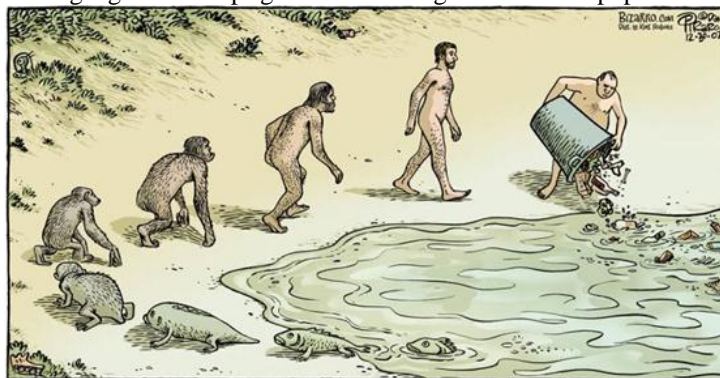


Figura 29 Legenda em fotos

Fonte: <http://vivoverde.com.br/faca-a-legenda-19/>



Figura 30 Legenda em fotos

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4WW9ohs2N7M>

Depois de explorar algumas possibilidades de uso da Legenda, solicitei a produção de Legendas a partir de imagens como nos exemplos a seguir (Figuras 31 e 32).



Figura 31 Imagem para produção de legenda[1]

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19877>



Figura 32 Imagem para produção de legenda[1]

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19877>

Também explorei as características do texto Legenda: informativo, relacionado à imagem, texto curto. Foi agradável trabalhar com legendas, pelo fato de os textos serem curtos e criados a partir de imagens, de acordo com a opinião dos alunos. A atividade avaliativa escrita, que era uma exigência da escola, também foi mais tranquila e menos demorada.

Depois deste trabalho, um aluno relatou que esse negócio de legenda era mentira, que ele ainda não estava vendo legenda em nenhum programa de televisão. Então expliquei que agora as televisões já têm essa opção, mas antes, as mais antigas não tinham. Apesar do engano, considerei interessante a observação do aluno.

3.2.7 Gênero Sinopse

O trabalho com o gênero Sinopse, como já afirmei anteriormente, foi sugerido pela supervisora da escola. Escolhi, como primeiro texto, a sinopse de um dos filmes apresentados para os alunos no Teatro Experimental de Uberaba. Tratava-se do curta-metragem “Retorno de Saturno”. O texto trazia informações sobre mudanças ocorridas exatamente no momento em que uma pessoa completa 29 de idade, de acordo com a astrologia. É o que ocorre com um homem que se vê desempregado, solteiro e com três filhos para cuidar sozinho.

Mesmo trabalhando textos curtos, como as sinopses dos filmes: “Retorno de Saturno”, “Vermelho como o céu”, “Meus filhos”, “Pro dia nascer feliz”, os alunos questionavam sempre se era para copiar e reclamavam muito da dificuldade na leitura:

Maria José: __ É para copiar, professora?

Judith: __ Não, é para ler e entender.

Maria José: __ Difícil, não sei palavras do Português!

Judith: __ Tente ler as palavras conhecidas.

Maria José: __ Mas se eu não copiar, não vou aprender Português.

Judith: __ Não adianta copiar e não ler, o importante é você conseguir ler, entender e formar uma opinião sobre o que leu. (notas de campo da pesquisadora, 12/04/10).

Devido às reclamações dos alunos, eu sempre elaborava questões que pudessem direcionar a leitura, embora isso me incomodasse um pouco. Perguntava sobre o título, as palavras que eles conheciam o significado. Solicitava a leitura de um ou de outro trecho. E, geralmente, eles conseguiam responder em Libras, apesar de que, depois, eles insistiam na leitura linear.

Retomando o trabalho com o gênero Sinopse, explorei o vocabulário dos textos que propus para leitura, o que caracteriza uma sinopse, qual a finalidade desse tipo de texto e, para a produção, solicitei que os alunos redigissem no caderno uma sinopse para o vídeo da campanha “Legenda para todos”. Considerei que, por ser em Libras e contar com a legenda escrita, ficaria mais tranquilo realizar a atividade, mas a maioria copiou o texto da legenda. Duas das alunas redigiram os seguintes textos, os quais compartilho conforme foram escritos:

Eu gosto muito de filme qualquer, te adoro filme. Também eu aprendi ler legendas. Mas algumas não conheço de palavra, só depende lei legendas. O

que quer aprendi palavras de contexto. (Texto da aluna Maria José, 13/04/10)

Eu gostar filme de legenda, história de surdos. Mas muito aprender palavras importante! Eu adora muito filme comédia e história normal e desenho! Sempre utilizando legenda! (Texto da aluna Clarice, 13/04/10).

Sempre que os alunos aprendiam uma palavra nova, eles empregavam aquela palavra no texto. Um exemplo é a palavra “contexto” que aparecia constantemente pelo fato de que eu sempre explicava que eles precisavam tentar compreender o sentido de uma palavra em determinado contexto, pois o significado variava conforme variava o contexto.

3.2.8 Gênero Tirinha

A proposta de trabalhar com a Tirinha partiu dos alunos. Penso que ocorreu devido ao apoio das imagens e também porque as tirinhas trazem textos curtos. Foi possível realizar a leitura em duas aulas. Para este trabalho, selecionei dois textos e elaborei questões para ajudar a desenvolver a leitura. A seguir a descrição da atividade que foi impressa e entregue aos alunos:

- 1) Leia a tirinha do Níquel Náusea:

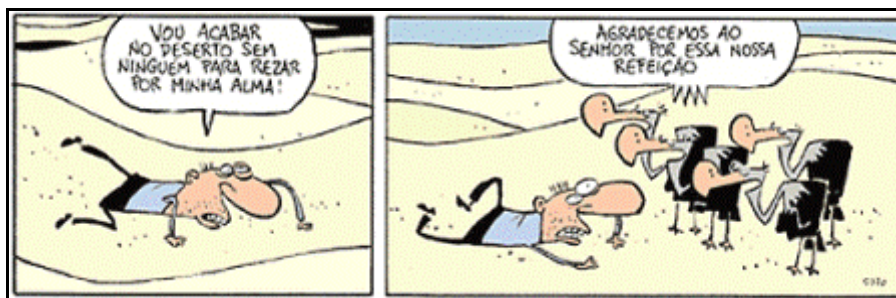


Figura 33 Tirinha de Níquel Náusea

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/>

- 1) Em que situação o homem se encontrava? O que aconteceu com ele?
- 2) Que animais eram aqueles que estavam no segundo quadro?
- 3) O que aquelas aves estavam aguardando?
- 4) Qual linguagem foi mais importante na tira? As imagens ou as palavras?
- 5) Seria possível produzir uma tira sem imagens?

A segunda proposta de trabalho foi a leitura de uma tirinha da Mafalda:



Figura 34 Tiriha de Mafalda

Fonte: <<https://ruidurbano.files.wordpress.com/2011/03/01508897200.jpg>>

Questionei primeiro se os alunos conheciam a menina da tira. Como a maioria afirmou nunca ter visto, falei para eles o nome dela e expliquei que geralmente as tiras em que ela aparece são críticas. Primeiro, solicitei que os alunos observassem as imagens. Em seguida, pedi que lessem a placa. Um dos alunos relatou que o telefone estava estragado. Confirmei a resposta do aluno, mas esclareci que estava escrito de outro jeito. Escrevi a frase no quadro e propus que tentássemos ler. O “não” foi rapidamente reconhecido, mas o funciona demorou um pouco mais para ser compreendido. Uma das alunas conseguiu. Na sequência, eu questionei sobre a crítica da tirinha. Os alunos leram, observaram as imagens, conversaram entre si e um deles disse que a menina havia ficado chateada porque ela queria usar o telefone e estava estragado. Reproduzi a sentença no quadro e questionei se era aquilo mesmo que o aluno havia entendido. Grifei a palavra humanidade, depois escrevi a palavra humano. Logo, a sentença foi compreendida e eu retomei a questão da crítica. Os alunos, então, compreenderam que a crítica era em relação ao ser humano.

Não solicitei produção escrita, pois, em minha opinião, não parece comum qualquer pessoa produzir uma tirinha. Considero que o trabalho com a tirinha foi rápido, pois com outros gêneros, como a história de vida, por exemplo, havia sido um pouco mais demorado.

3.2.9 Gênero Panfleto

Eu estava iniciando meu trabalho com o gênero Notícia. De repente, um aluno chegou atrasado e trazia consigo um panfleto. Ele entrou na sala, colocou o panfleto aberto sobre a mesa e solicitou que eu lesse. Disse ter encontrado o panfleto no caminho da escola e que não

havia conseguido ler e compreender tudo, por isso precisava de ajuda. Perguntei ao aluno se poderia ser em outro momento. Entretanto, ele insistiu. Concordei e pedi a todos que fizessem um círculo em volta da mesa para que todos pudessem visualizar. Solicitei que observassem as imagens. O aluno relatou que se tratava de um rodeio e que ele gostava muito. Queria ir, mas precisava saber o preço, onde era. Exploramos as imagens e, posteriormente, o que estava escrito.



Figura 35 Panfleto

Fonte: <http://www.agitouberaba.com.br/eventos/rodeio-os-inconsequentes/1906>.

Aproveitei para buscar outros panfletos disponibilizados aos professores e exploramos imagens, formas e mensagens. Expliquei que aquele panfleto que o aluno compartilhara com o grupo era um panfleto de divulgação de um evento, e os outros que eu havia mostrado divulgavam cursos. Perguntei se eles já haviam visto em postos de saúde panfletos sobre a Gripe Suína ou sobre outra doença. Expliquei que esses eram panfletos utilizados para orientar a população de como se prevenir ou como é que se transmite a doença, por exemplo. Explorei as características: tamanho da fonte utilizada para o texto, se havia destaque para títulos, a utilização de imagens ou não, a extensão do texto do panfleto, a disposição da informação.

Percebi que o aluno ficou satisfeito e, mesmo não tendo programado aquela aula, os outros alunos também se envolveram na atividade. Fui para casa pensando sobre o fato de que sempre eu decidia o que era importante para os alunos e como seria se eu oferecesse espaço para que eles me dissessem o que era significativo para eles.

Entretanto, eu já havia organizado nosso próximo trabalho e não teria tempo de modificá-lo para o dia seguinte. Assim, iniciei a proposta que eu havia elaborado a partir do gênero notícia.

3.2.10 Gênero Reportagem

Quando elaborei a proposta de trabalho em forma de SD, realizei uma pesquisa sobre o gênero e sobre temas que considerava interessantes de serem abordados com os alunos: CAS – Centro de Apoio ao Surdo (vídeo com legenda para surdos); “Surdos conquistam mercado de trabalho”; “Se tiver intérprete, eu agradeço!” “Falta intérprete para surdo nas escolas”; “Deficiente auditivo de apenas 17 anos é promessa no futebol”. Apresento minhas justificativas para cada um desses temas. O primeiro foi escolhido porque eu considerava necessário que os surdos soubessem o que era o CAS e onde se localizava. De acordo com o meu conhecimento prático-profissional (Connelly e Clandinin, 1988), o CAS é uma instituição mantida pelo Estado para oferecer apoio aos alunos surdos matriculados em escolas públicas. Geralmente, os profissionais do CAS atuam em parceria com os professores das escolas públicas a fim de oferecer o suporte necessário na inclusão educacional dos surdos. O CAS também atua no processo de formação de professores para Educação de surdos e no ensino de Libras para surdos, professores e seus familiares. Além disso, o CAS oferece o exame de certificação para atuação de profissionais na tradução e interpretação da Libras. Nosso município ainda não tinha um, mas já circulava a notícia de que o teríamos em breve, então, vi a necessidade de compartilhar com os alunos o que era o CAS, qual o trabalho que ele desenvolvia em relação ao apoio ao surdo, ao ensino da Libras para a família de surdos etc. Eu considerava importante que os alunos tivessem acesso a essas informações, principalmente para que entendessem que podiam contar com o apoio do CAS quando estivessem na escola para ouvintes.

Em relação ao segundo tema, “Surdos conquistam mercado de trabalho,” a escolha ocorreu pelo fato de os alunos sempre manifestarem o desejo de trabalhar. Assim sendo, realizei uma busca por textos que informavam sobre o surdo no mercado de trabalho e encontrei um que apresentava o surdo como repositor de supermercados ou empacotador. Levei esse texto, mas com a finalidade de problematizar a questão e apoiá-los na compreensão de que o surdo não necessariamente tem que desenvolver somente esses trabalhos. Não era minha finalidade depreciar essas ocupações, mas tinha como objetivo que meus alunos percebessem outras possibilidades de trabalho.

Os temas “Se tiver intérprete eu agradeço!” e “Falta intérprete para surdo nas escolas”, foram propostos pelo fato de que os alunos estavam preocupados se teriam ou não intérprete quando tivessem de sair da escola especializada para estudar nas escolas de ouvintes.

Já o tema “Deficiente auditivo de apenas 17 anos é promessa no futebol” ocorreu especialmente por um aluno que apresentava dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares como Língua Portuguesa, matemática, por exemplo. Esse aluno, além de amar o futebol, jogar muito bem, manifestava o desejo de ser jogador no futuro. Então, tive vontade que ele conhecesse essa história para que lhe servisse de incentivo para a busca da realização de seu sonho.

A sequência didática proposta para o trabalho com o gênero Reportagem ficou assim organizada:

Quadro 9 Sequência didática para o gênero Reportagem

1ª oficina – 2 aulas	Assistir a um vídeo de uma Reportagem legendada e discutir os sentidos compostos a partir da atividade. Instigar os alunos a argumentarem, se posicionarem criticamente em relação às ideias apresentadas. http://www.youtube.com/watch?v=WcLl_5sLwb0
2ª oficina – 5 aulas	Leitura de Reportagem impressa, atentando para os sentidos compostos, exploração do vocabulário (contextualizado), formação de opinião, expressão coerente com o tema, das características e estrutura desse tipo de texto, da linguagem utilizada para sua elaboração, da origem do texto, dos suportes de veiculação. “Surdos conquistam mercado de trabalho”. http://www.douradosagora.com.br/noticias/economia/surdos-conquistam-mercado-de-trabalho
3ª oficina – 4 aulas	Estrutura formal do texto; Elaboração de entrevista para se obter os dados necessários à elaboração do texto final da Reportagem. Trabalho estruturado a partir das seguintes questões: o que é uma Reportagem ; quais as suas características; qual a linguagem empregada para sua elaboração; utilização de uma entrevista para elaboração de uma Reportagem . Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=UGP98O61Exg com uma entrevista para que os alunos pudessem ter um exemplo de como ela é realizada.
4ª oficina – 2 aulas	Elaboração de uma entrevista para coleta de dados sobre pessoas surdas incluídas no mercado de trabalho.
5ª 6ª oficina – 2 aulas	Visita a uma empresa que emprega pessoas surdas para conhecimento da realidade vivida em nosso município e realização da entrevista pelos alunos, a fim de levantar dados para produção final.
7ª oficina – 2 aulas	Palestra com uma pessoa surda, com formação superior, bem colocado no mercado de trabalho.
8ª oficina – 2 aulas	Discussão sobre a experiência vivida e início da produção textual de forma coletiva.

Elaborado pela professora pesquisadora

Na elaboração dessa SD, eu tinha, como objetivos, que meus alunos lessem e pudessem compor sentidos, desenvolvessem a argumentação e, ainda, negociassem sentidos compostos a partir da leitura dos colegas. Considerava importante, também, que eles

conhecessem as características e estrutura do gênero Reportagem e pudessem responder às questões como: o que é uma Reportagem, para que ela serve e como é que se elabora uma.

Na primeira oficina, coloquei os alunos em contato com o gênero em forma de vídeo legendado por considerar que os alunos poderiam contar não só com o apoio das imagens, movimento, libras, mas com a informação escrita da legenda que esse vídeo oferecia.



Figura 36 Video legendado

O vídeo apresentava uma reportagem sobre o CAS de Brasília e tinha como destaque a informação “Alunos do CAS ficam sem merenda.” Além de abordar o trabalho desenvolvido pelo CAS: ensino da Libras, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, orientações a pais e professores de alunos surdos, aulas de teatro etc., a notícia expunha a informação de que, pelo fato de não ser uma escola regular, o CAS não estava recebendo recursos para merenda e almoço e a cozinheira havia sido transferida para uma escola pública. O vídeo apresentava depoimentos dos pais de surdos que frequentavam a instituição, profissionais e também dos surdos sobre a importância do CAS, principalmente no processo de inclusão educacional da pessoa surda. O objetivo da notícia era o de sensibilizar a população e motivá-la a realizar doações para que o CAS continuasse seu trabalho.

Sobre a escolha de um vídeo para a primeira oficina, justifico que percebi nesse recurso a possibilidade de os alunos compreenderem melhor a notícia, pois um vídeo apresenta como uma de suas características a multissemiose, a junção da imagem, do texto escrito na legenda, do movimento das pessoas etc., recursos este que podem favorecer o entendimento. Mas mesmo apresentando legenda, percebi a dificuldade na leitura por parte de alguns alunos, pois era necessário um tempo maior para a disponibilidade do texto na tela e também pelo fato de que os eles insistiam na leitura linear. O desconhecimento de qualquer palavra impedia que a leitura fosse adiante.

Clarice: — Passa rápido o texto. Não consigo ler.

Flávio — Também não consigo.

Os alunos reclamaram muito, mas pedi que assistissem assim mesmo e que depois conversáramos sobre o vídeo. (Nota de campo, 03/05/10)

Devido às reclamações, os alunos assistiram ao vídeo uma segunda vez com o apoio de uma professora intérprete. Posteriormente, discutimos os sentidos compostos a partir da leitura que fizemos do vídeo. Na oportunidade, os alunos questionaram:

Mara: — Por que o CAS de Brasília? Não temos aqui?

Judith: — Não temos.

Flávio: — O trabalho do CAS é importante para o surdo, aprender Língua de Sinais, teatro. Professor aprende libras e também trabalhar com surdos, mas falta dinheiro. De onde vem o dinheiro?

Judith: — É uma verba federal, assim como recebemos verba para a Educação, o CAS recebe para o seu trabalho. Falta recurso porque o CAS ainda não recebe em mesma proporção que as escolas.

Mara: — Bom se o CAS fosse aqui na nossa cidade.

Judith: — Realmente, o trabalho do CAS é importante, por exemplo, o exame de proficiência em Libras pode ser realizado pelo CAS, as pessoas que trabalham com tradução e interpretação da Libras e querem adquirir o certificado de proficiência precisam fazer o exame em outra cidade, como Uberlândia ou Florianópolis, por exemplo (notas de campo da pesquisadora). Fiquei sabendo que vamos ter um CAS aqui em Uberaba. Para nós será uma grande conquista. (Nota de campo, 03/05/10)

Na segunda oficina, propus a leitura de uma reportagem impressa, atentando também para os sentidos compostos, exploração do vocabulário (contextualizado), formação e expressão de opinião, exploração das características e estrutura desse tipo de texto, da linguagem utilizada para sua elaboração, da origem do texto e dos suportes de veiculação. O texto abordava o tema: “Surdos conquistam mercado de trabalho” a partir da informação de um surdo empregado em um supermercado, atuando como empacotador de mercadorias no caixa. No texto, o gerente tece considerações sobre o surdo ser um funcionário exemplar pelo compromisso e disciplina em relação ao trabalho e, ainda, sobre outras pessoas com deficiências atuando em outros setores (frios, padaria etc.). Os alunos iniciaram a leitura do texto tentando fazer a leitura linear, sinalizando palavra por palavra. Sobre o texto eles comentaram:

Maria José: — Constituição?

Judith: — Lei, Constituição Federal. Vocês sabiam que existe uma lei que garante o acesso de pessoas com deficiência ao trabalho? As empresas precisam contratar pessoas com deficiência. Funciona como uma questão de

cota estabelecida a partir do cálculo de uma porcentagem em relação ao número total de funcionários da empresa.

Maria José: — Isso é bom!

Judith: — Sim. E o texto? Vocês compreenderam o quê?

Clarice: — Surdo, trabalho, supermercado.

Judith: — E o que mais?

Mara: — Surdo trabalha direito.

Judith: — E o que o surdo fazia no supermercado? Os alunos voltaram ao texto e fizeram sinal negativo. Então solicitei:

Judith: — Leiam novamente o segundo parágrafo do texto. (Nota de campo, 04/05/10)

Como a maioria questionou como fazer, percebi que não conseguiam localizar o parágrafo, assim sendo, fui explicando, mostrando no texto e numerando os parágrafos que eram sete. Então os alunos leram novamente o segundo parágrafo. Eles foram lendo, sinalizando, apontando palavras e questionando significados. Na palavra “boca”, um deles apontou a própria boca.

Judith: — A palavra está certa, é boca mesmo, mas o sentido é outro. Por isso é importante considerar o contexto. Não se trata da boca, órgão do nosso corpo. Essa palavra pode ser usada em expressões, por exemplo, há várias expressões utilizadas na Língua Portuguesa: boca suja, bater boca, boca da noite. Expliquei as expressões e que ali no texto também estávamos diante de uma, “boca do caixa”:

Judith: — No supermercado tem o caixa, pessoa, funcionário que fica em determinado lugar em que você passa as coisas, as mercadorias que comprou e paga. Tem outra pessoa que vai pegando as mercadorias e colocando em uma sacola. Então, o surdo da notícia fazia o trabalho de pegar e colocar na sacola, depois entregar para a pessoa levar para casa. (Nota de campo, 03/05/10)

A partir daqui, a conversa tomou um rumo diferente, pois um aluno questionou se surdo poderia entrar no Probem - Programas Sociais de Apoio e Atendimento à Criança e ao Adolescente³¹ para trabalhar. Eu respondi que pensava que sim. Expliquei que o Probem era um programa que tinha como objetivo o bem-estar do menor. Expliquei que os jovens e adolescentes com necessidade de amparo social, de famílias mais carentes eram incluídos nesse programa. A partir do programa, os jovens tinham acesso a cursos, recebiam uma ajuda de meio salário mínimo, além de auxílio transporte e alimentação e que depois dos cursos eles eram encaminhados para as empresas que aderiam ao programa do menor aprendiz. Esclareci também que a maioria dos jovens depois dos dezoito anos acabava sendo contratada pelas empresas. O aluno quis saber com qual idade a pessoa poderia entrar no Probem. Respondi que depois dos quinze anos, mas que confirmaria depois. Posteriormente, pesquisei sobre o

³¹Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,1186>.

Problema para levar informações ao aluno, mas hoje, olhando para minha experiência, fiquei intrigada pelo fato de não ter instigado os alunos a buscarem eles próprios essas informações no *site* da prefeitura da cidade. Mais uma vez, senti que eu queria levar tudo pronto para eles.

Além da experiência com o texto, também convidei para compartilhar sua experiência de estudo e trabalho, um surdo já adulto, formado em Matemática e que trabalhava na área administrativa de uma empresa. Solicitei também que uma das professoras surdas da escola relatasse sobre o seu processo de formação na faculdade, a especialização que realizara posteriormente, o desejo do Mestrado etc. Eu não queria que meus alunos pensassem que surdo só pode trabalhar no pacote ou repondo mercadorias em prateleiras de supermercados como no exemplo do texto, sem nenhum desrespeito a essas tarefas, que também dignificam o ser humano. Apenas pretendia que eles soubessem que suas possibilidades eram ilimitadas.

Nas oficinas três e quatro, nós lemos Reportagens sobre questões do intérprete na sala de aula. Um dos textos trazia uma entrevista com uma pessoa surda relatando suas dificuldades na escola por não contar com uma intérprete de Libras, além da importância da aprendizagem da Libras por parte dos professores. Os alunos comentaram:

Maria José: — Fico preocupada se terá o intérprete quando todos sairmos daqui e formos para a escola de ouvintes.

Os outros alunos manifestaram a mesma preocupação.

Judith: — Vocês têm o direito de ter intérprete. Isso está na Lei Federal, na Constituição. Precisam cobrar. A escola precisa saber antes, que vocês estarão estudando lá no próximo ano e devem solicitar à Secretaria de Educação que terá de disponibilizar o profissional. Vou pensar em uma visita à escola para vermos isso. Vou programar. (Nota de campo, 07/05/10)

Nessa oficina eu também utilizei a entrevista como possibilidade de compor informações para elaborar uma Reportagem escrita. Também assistimos a um vídeo com uma entrevista para que os alunos pudessem ter um exemplo de como coletar informações e, posteriormente, pudessem anotar questões sobre as quais queriam esclarecimento em relação aos surdos que trabalhavam na empresa em que iríamos visitar na aula seguinte. Os questionamentos que eles levantaram foram os seguintes:

O que você faz? Qual o seu trabalho?

Seu trabalho é bom? Você recebe um bom salário?

Você sente dor nas mãos com o esforço repetitivo?

Você trabalha em pé ou sentado, por quê?

Quantas pessoas trabalham na empresa e quantas delas têm deficiência?

Tem ouvintes que ajudam os surdos? Como é isso?

Os funcionários da empresa trabalham sério?

Tem um chefe só ou vários?
 Se um funcionário faltar, outro fica no lugar?
 Se o funcionário ficar doente ele tem que apresentar atestado médico para comprovar?
 Como é sua comunicação com os colegas de trabalho? Você tem apoio de um intérprete de Libras?
 A empresa já ofereceu curso de Libras para os funcionários?
 É obrigatório o uso de uniforme de trabalho?
 Quais medidas de segurança são adotadas pela empresa para o trabalhador?
 Trabalhar em máquina de produção de shampoo e condicionador provoca dor?
 Os funcionários têm fiscal para avaliar o trabalho deles?
 Se, por acidente, o funcionário deixar cair um produto, o que acontece com ele?
 É preciso que o funcionário utilize somente sapato fechado?
 Há troca de turno na empresa? A empresa funciona de madrugada?
 Os funcionários recebem hora extra?
 Por que a “Skala” é importante para a nossa cidade?
 O que acontece se o funcionário chegar atrasado?
 Quais motivos levam à demissão?
 Quando o funcionário sai ou é mandado embora, ele recebe?
 Com que idade podemos entrar na empresa para trabalhar? (Nota de campo, 11/05/10)

Na oficina cinco, realizamos uma visita a uma empresa que emprega pessoas surdas para conhecer a realidade vivida pelo surdo no mercado de trabalho do nosso município e também pudessem realizar a entrevista a fim de conhecer o trabalho que o surdo desenvolvia. Na ocasião, a supervisora solicitou que participassem da atividade as turmas do sexto ao nono ano, pois ela considerava que a visita seria interessante para todas essas turmas. Posteriormente, transcrevi esses diálogos para que pudessem ser retomados, se necessário, pelos alunos.

Na sexta oficina discutimos sobre a experiência de visitar a empresa e um dos alunos relatou que foi bom visitar a empresa. Conhecer o trabalho do surdo.

Maria José: — Verdade, mas precisa estudar primeiro, trabalhar depois, quando formar. Agora, importante estudo. Judith falou uma coisa importante, surdo não é só para a fábrica, o supermercado, surdo pode muito mais.

Judith: — Isso mesmo, Maria José, vocês podem muito mais. Vocês têm um exemplo aqui na escola, a professora Fabiana, tem formação superior, especialização e, agora, já está planejando o Mestrado. Em minha opinião, ela vai ainda mais longe. (Nota de campo, 12/05/10)

Na oficina sete, os alunos assistiram à palestra de Pedro, pessoa convidada por mim para compartilhar sua experiência de estudo e trabalho com os alunos. Pedro é surdo

profundo, formado em Matemática, fez Especialização e trabalha na área administrativa de uma empresa. Em sua palestra, ele compartilhou as dificuldades vividas em seu processo de formação, principalmente pela falta de intérprete na faculdade. Meu objetivo com essa palestra era de que meus alunos percebessem que eles poderiam alcançar o posto profissional que desejassem se lutassem para isso e acreditassem que tinham potencial. Os alunos questionaram muito sobre a experiência de Pedro e puderam perceber que, como surdo, ele lutou muito para conseguir concluir a Graduação e, posteriormente, concluir a Especialização. Como não contava sempre com o intérprete, alguns colegas aprenderam a Libras para apoiá-lo. Pedro já estava empregado, tinha constituído família e almejava entrar no Mestrado.

Depois da palestra do Pedro, os alunos produziram textos considerando as experiências. O tema era o surdo no mercado de trabalho.

Maria José: — Não sei fazer texto.

Judith: — Por favor, sentem-se juntos, em duplas ou trios. Agora conversem sobre a experiência de visitar a empresa. Pensem no fato ocorrido, nos personagens envolvidos, quem foi à empresa? Quando isso aconteceu? Por que, causa ou motivo? Como tudo aconteceu? Como foi a visita? Vocês, alunos, quais professores, quem nos recebeu? (Nota de campo, 14/05/10)

No momento de produção os alunos perguntavam muito sobre questões estruturais da língua, como por exemplo, como a utilização de tempos verbais, uso do plural, grafia de algumas palavras etc.

Clarice escrevendo o texto grafou: “Surdo presica” e me mostrou:

Judith: — Clarice, não entendi! Em Libras ela sinalizou: “Surdo precisa”.

Judith: — Entendi. É assim que se escreve, fiz a datilologia:

P R E C I S A.

Clarice: — Obrigada!

Flávio grafou no quadro: Foi ir. Então expliquei:

Judith: — Flávio, é o mesmo verbo, mas tempos diferentes. Foi à empresa, por exemplo, aconteceu em um dia que já passou. Foi é passado do verbo ir. Não cabe utilizar os dois, depende do que você precisa dizer.

Flávio: — “Surdo ir” ou “Surdo foi”?

Judith: — “Surdo foi.”

Enquanto os alunos escreviam, eu passava perto deles e observava os textos. Marcos grafou: “O conversando”. Então expliquei que em Língua Portuguesa não colocamos o artigo antes do verbo, mas sim antes dos nomes, por exemplo, “Os surdos conversando sobre o trabalho na empresa.” Marcos então, grifou o “s” que coloquei junto do “o”. Então expliquei comparando as sentenças:

O surdo (apenas um surdo) é diferente de os surdos (mais de um). Não posso escrever “o surdos” ou “os surdo”. Nós, ouvintes, que somos orais, até falamos “os surdo”, mas para escrever, escrevemos “os surdos”. (Nota de campo, 14/05/10 - 17/05/10)

Em relação à produção de textos, alguns alunos escreveram sobre o que aprenderam na atividade, outros produziram um texto a partir do título “Empresa Inclusiva”. Compartilho um texto dos alunos sobre “inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho”:

Ouvinte e surdos o que igualdade precisa trabalhar qualquer coisa o lugar.
Mas é lei o surdo precisa trabalhar o que é lei precisa viver.
Antiga o surdo sofreu muito estudando muito muito progrediu conseguiu trabalhar.
Agora o que ele lá dentro empresa o trabalho dele lá não tenha interprete de libras mas o ouvinte não sabe como faz a libras como comunicar o surdo não entende como ouvinte falar também o surdo só falar a libras. Aproveitar pegar o papel escreve o papel depois mostra para o ouvinte para que entende ouvinte responde o surdo começou comunicar vai aprender libras todos ouvintes.(Texto da aluna Clarice, 18/05/10)

Nesse texto de uma das alunas, ela fala da igualdade entre surdos e ouvintes e da necessidade de trabalho do surdo e da lei relacionada ao surdo no mercado de trabalho. A aluna também relata que, antigamente, os surdos sofreram muito. O “muito” que a aluna repetiu indica intensidade que é marcada na Libras pela repetição, por exemplo, quando são muitos anos, os surdos não realizam o sinal de muito e depois de anos, eles intensificam mostrando expressão e, ao mesmo tempo, repetição do sinal de ano. A aluna relata em seu texto a dificuldade de comunicação entre surdo e ouvintes e alternativa da escrita para estabelecer comunicação e finaliza dizendo que todos os ouvintes irão aprender libras.

Nas oficinas nove e dez, os alunos relataram suas impressões sobre a experiência:

Maria José: — Cansada de ler, sou surda não sou obrigada a ler.
Mara: — Calma! Se você lê você aprende a escrever certo, aprende muita coisa.
Maria José: — Mas eu não sou obrigada.
Judith: — Eu tenho tentado propor outras atividades, por isso trago vídeo, organizo visitas, assim, além de conhecerem outras possibilidades para um mesmo gênero, vocês não cansam tanto.
Maria José: — Mas eu sou surda e não quero ser igual ouvinte.
Judith: — Nem eu quero que sejam iguais. Todos nós somos diferentes.
(Nota de campo, 19/05/10)

Outros alunos relataram a necessidade de troca entre surdos e ouvintes para aprenderem a língua um do outro, a importância dos estudos, alguns relataram sobre a história do Marcelo que venceu sozinho, não podendo contar nem com intérprete, inclusão do surdo no trabalho e na escola, o direito ao intérprete para comunicação com o surdo, a importância

da Libras para o surdo, um dos alunos escreveu em seu texto que igualdade é ouvinte e surdo falando em Libras, o papel da empresa na inclusão do surdo no mercado de trabalho.

Para desenvolver essa SD foi quase um mês de trabalho e, para mim, um grande exercício de paciência. Os textos eram extensos e foi cansativo para os alunos lerem.

3.2.11 Gênero Notícia

Elaborei esta SD pensando em analisar o gênero notícia. As aulas aconteceram todas as quartas feiras, de 31/10/2012 a 12/11/2012. Elaborei uma SD que, mesmo respeitando as etapas que as compõem, pudesse abrir espaço para que os meus alunos fossem mais ativos, mais participativos. Mas ainda assim eu fiz a escolha do gênero. O desafio foi trabalhar a SD em doze aulas.

Primeira Produção

Judith: — O que vocês entendem por notícia?

Mara: — Notícia seria algo que acontece no mundo todo e isso se propaga de forma coletiva, de forma informativa às pessoas.

Clarice: — Notícia seria, por exemplo, problemas em outros países ou aqui mesmo, algo que estivesse acontecendo e que fosse trazido e mostrado para todos.

Judith: — Onde podemos ver notícias?

Mara: — Jornais, televisão, revista.

Judith: — Quem aqui vê essas notícias na televisão?

Maria José: — Ver na televisão é difícil porque às vezes não tem legenda e computador, revista, jornal, algumas palavras no texto eu não entendo. Em alguns momentos eu chamo a minha mãe e pergunto para tentar entender o contexto do que está sendo divulgado. É complicado, difícil.

Judith: — Por que é difícil?

Maria José: No jornal, por exemplo, têm sempre palavras difíceis, palavras novas que eu ainda não conheço. Às vezes, eu até conheço o sinal, mas não consigo associar o sinal com a palavra escrita.

Mara: — Às vezes, são palavras novas, palavras pesadas, palavras com significados diferentes. Isso às vezes complica para que a gente possa entender que significado essa palavra está trazendo no texto.

Judith: — O que seria essa expressão pesada, palavras pesadas.

Mara: — Essa expressão pesada seria naquele sentido de novo, que a gente não conhece o significado.

Clarice: — Por exemplo, às vezes, eu vejo uma notícia de alguém que morreu. Na notícia não usam a palavra “morrer”, usam outra palavra que não conhecemos, então fica difícil o entendimento.

Maria Aparecida: — Notícia, a gente tem mais acesso através da Internet.

Judith: — Vocês disseram coisas interessantes sobre a notícia. Nós já trabalhamos com esse gênero. Agora eu gostaria que vocês produzissem uma. Pensem em um acontecimento, pode ser aqui da escola ou outro que vocês queiram e apresentem na notícia de vocês.

— Você quer texto escrito ou pode ser de outra maneira? Eu não sei escrever texto de forma informativa. É meio complicado a utilização das palavras de forma correta, às vezes acontece de escrever errado alguma palavra.

— Pode ser de outro jeito, não precisa ser somente escrito não. Outra coisa, pode usar também imagens ou outros recursos, a câmera... Vocês também não precisam ficar quietinhos não. Conversem uns com os outros, troquem opiniões, questionem as dúvidas entre vocês e a gente também. (Diário de aula, 31/10/12)

Depois dessa conversa sobre o que os meus alunos entendiam ser uma notícia, onde poderiam encontrar uma, solicitei a primeira produção e expliquei que não era necessário que produzissem uma notícia escrita, eles podiam lançar mão de outros recursos, como a câmera de vídeo, por exemplo, mas todos redigiram. Compartilho a seguir o que cada um dos alunos que estavam presentes no dia da atividade escreveu:

Adoro ver jornal porque tem muito palavras pesado, nova e é bom conhecer as palavras novas.

Tem dia quando eu vejo jornal mostra palavras novas, única coisa que eu faço pergunto pra minha mãe e ela fala o significado e eu entendo bem claro. (Texto da aluna Mara – 31/10/12)

Eu pergunta minha mãe também meu pai que aconteceu pessoa. (Texto da aluna Clarice – 31/10/12)

Agora difícil Jornal. movimento libras surdos e Progandas,interprete. (Texto da aluna Maria Aparecida – 31/10/12)

Todos dias manhã televisão jornal da manhã minha mãe e eu todos dias muito ver televisão, mas palavras não conhecer. Jornal da Manhã muitos problemas. (Texto da aluna Rosa – 31/10/12)

Mas eu só pesquisa na Internet é muito problema, briga, bate com carro... eu nunca vi que é propaganda com televisão de jornal, então eu só principalmente perguntar pra minha mãe e não conhece a palavras de Internet é só isso. (Texto da aluna Claudia – 31/10/12)

Eu entender pouco que duvida mas eu não conhecer pouco palavra é muito a começa difícil então tenho muito duvida não conhece nome TV Jornal manha e trade, mas eu tenho quero conhecer mas aprende a palavra jornal. eu ver pouco TV Jornal que acontecer coisa diz não entender, eu tenho ver ler mais a revista pouco conhecer, eu tenho duvida coisa mas TV Jornal palavra nova e difrenete entãomas eu sempre duvida TV Jornal porque eu entende só comudade só porque eu entende claro cuimdade minha mamãe ensina Jornal conversa me é claro entender pouco eu gosto de mais ver novela palavra entende claro, mas só tenho mais duvida ver é difícil palavra legenda pesado muito não conhece mais pouco, tenho curiosidade muito legenda Tv Jornal. (Texto da aluna Maria José– 31/10/12)

Na primeira produção, eu percebi que, em vez de produzir uma notícia, os alunos relataram, em forma de texto, as dificuldades do surdo em compreendê-las: falaram da necessidade de sempre ter alguém da família disponível para traduzir para a Libras o que é dito na notícia televisiva, por exemplo. Os alunos também relataram sobre o fato de ser a notícia uma forma de aprender a Língua Portuguesa, de ampliar vocabulário na língua alvo. Na mediação da atividade, chamei a atenção dos alunos para as multissemioses presentes na elaboração e divulgação das notícias. Solicitei que eles pensassem em acontecimentos que considerassem interessantes e escrevessem uma notícia sobre um deles. Mas como já socializei anteriormente, eles produziram um texto relatando as dificuldades em compreenderem uma notícia pelo fato de não compartilharem a língua oral da comunidade em que viviam.

Na sequência, solicitei que eles levassem para a sala de aula alguma notícia pela qual tivessem interesse. Ninguém levou e quando eu questionei o porquê, justificaram afirmando que tinham muitos trabalhos a serem realizados por aqueles dias. Dessa forma, eu tentei uma alternativa para desenvolver o meu trabalho. Sugeri que fôssemos para o laboratório de informática, sem nenhum texto impresso, pois assim eles poderiam buscar, ler e compartilhar o que considerassem interessante. Durante a experiência, os alunos colocaram-me em contato com um jornal na Internet que acontece em Língua de sinais e na língua oral ao mesmo tempo “Jornal Visual da Redeminas”. Utilizei essas notícias e somente depois os alunos trabalharam com um texto escrito, mas somente para leitura. Foi interessante partir de algo que eles sugeriram como primeiro contato com o gênero e na realidade quem estava tendo o primeiro contato com o gênero em Libras era eu.

Eles acessaram notícias com temas diferentes no Jornal Visual e também no *Youtube*. Os temas eram: varizes, segurança nas ruas e, o abandono da escola por parte dos adolescentes para envolvimento com o trabalho, passeatas e moradia para pessoas com deficiência.

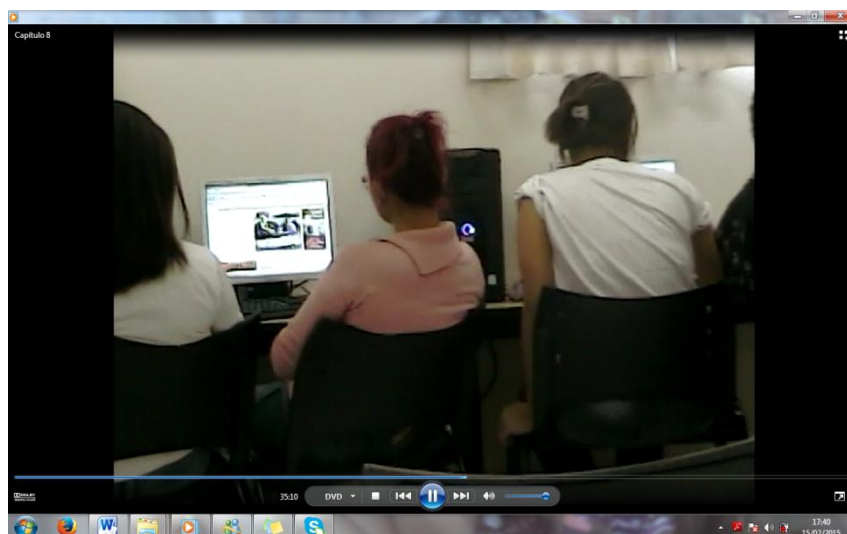


Foto 8Aula no laboratório

Fonte: arquivo pessoal

Durante essa aula, os alunos reclamaram da rapidez das legendas de alguns vídeos:

Maria José: — As Legendas quase sempre aparecem rápido e não dá tempo de ler tudo.

Mara: — Há muitas palavras novas e expressões pesadas da Língua Portuguesa.

Judith: — O que seriam essas expressões pesadas? Dê um exemplo para nós.

Mara: — Essa expressão pesada seria naquele sentido de novo, que a gente não conhece o significado, não tem costume de entender o que seria essa palavra. Isso para nós seria o pesado, aquilo que a gente não conhece, algo que ainda não conseguimos abstrair o significado. (Nota de campo, 07/11/12)

Em relação às notícias em Libras, muitas vezes os alunos, mesmo os proficientes na utilização da língua, reclamaram da velocidade em que a Língua de Sinais foi executada:

Clarice: — Para mim não ficou muito claro não, a língua de sinais estava muito rápida.

Mas mesmo com essas reclamações, os alunos compreenderam muito das notícias que acessaram:

Maria José: — Eu fiquei sabendo que as mulheres, por ficarem muito tempo em pé, às vezes arrebentam varizes, veias nas pernas. Essas veias podem ser as mesmas veias que arrebentam durante a gestação?

Judith: prestem atenção no texto que depois vamos discutir.

Mas a aluna insistiu na pergunta.

Judith: — Devido à pressão, a criança vai crescendo no útero, pressionando os órgãos e dificultando a circulação do sangue, ocasionando varizes.

Mara: — Não estou entendendo. Parece que é grátis a casa!

Maria José tentou ajudar o entendimento da colega explicando:

— A prefeitura parece que está dando algumas casas grátis. Só que tem que ter cuidado, tem uma documentação para ser preparada. Estão selecionando grupos, inclusive, entre os grupos está nosso colega Fulano. Parece que está tendo muita discussão, porque eles estão tentando construir casas para as pessoas com deficiência.

Mara: — Não sei, não sei se é certo, mas é alguma coisa que a gente pode ver depois.

Maria José: — Mara, a minha dúvida é: será que as varizes que aparecem quando a gente é solteira são iguais as que aparecem quando a gente engravida?

Mara: — Eu não sei, eu penso comigo que sim, que sejam iguais e que o tratamento é o mesmo.

Clarice: — Não, não, eu vi que quando elas são verdes, verde mais forte e mais alta na pele, elas precisam de tratamento diferente. É diferente, por exemplo, da veia que é usada para exame de sangue no braço.

Mara: — Olha, eu não sei, eu não entendo muito bem, porque se a gente for olhar, tem várias veias verdes e fortes na nossa pele, são muitas, muitas mesmo. Por exemplo, às vezes quando a gente vai fazer Educação física, você vê as marcas das veias nas pernas das pessoas. Às vezes, na coxa tem umas varizes roxinhas. Isso tudo são varizes?

Clarice: — Eu tenho muitas nas coxas, na parte de trás.

Maria José: — Eu não sei! É engraçado, por exemplo, nós temos marcas aqui nos braços, nas axilas, nas coxas são diferentes, parece que é outra coisa.

Clarice: — Parece que veias são mais no tom de verde e varizes são mais no tom de roxo e estrias mais avermelhadas. A gente tem que ter cuidado, não pode usar roupa muito apertada, trabalho que você tem que ficar em pé, tem um esforço mais físico. Homens também têm varizes? Em homens eu ainda não vi. Só em mulheres.

Maria José: — Mas parece que quando a mulher está grávida é que ela tem mais varizes.

Mara: — Eu acho que não só durante a gravidez, mas também outras coisas podem ocasionar o surgimento de varizes.

Maria José: — Quais seriam essas outras coisas?

Mara: — Muitas, muitas mesmo! Nem sei te falar...

Maria José: — Algumas pessoas precisam ir ao médico, se tratar, ter um cuidado diário também, porque parece que tem alguns acessórios, remédios às vezes ajudam a tratar varizes mais densas. Às vezes, eu vejo que as pessoas têm varizes, mas fico calada, não comento, não critico. Varizes é um tipo de coisa que a gente tem que preocupar. Teve uma vez que eu fiquei até cismada, fiquei sem dormir preocupada com isso.

A discussão anterior aconteceu entre os alunos

Judith: — E a estrutura da notícia da Internet? O que essa notícia está trazendo? Qual o foco dessa notícia? O que ela tem de diferente daquela que existe lá no jornal impresso. Quero que vocês prestem atenção em tudo dessa notícia que vocês estão tendo acesso através da Internet.

Maria José: — Eu entendi muito pouco, estou com várias dúvidas. Voltei várias vezes à notícia pela Internet, mas mesmo assim não foi possível todas as respostas para minhas dúvidas.

Clarice: — Para mim também não ficou muito claro. Eu não consegui entender muitas coisas. A língua de Sinais estava muito rápida. Parece que esportes, como natação, levantamento de pesos são ruins para a saúde, faz com que as pessoas arrebenhem muitas veias. Parece que essas veias mais verdes já estão mais velhas, mais enfraquecidas, elas podem aparecer com exercício de natação, é bom para a saúde, mas tem as suas consequências. Tem também a notícia de crianças trabalhando no corte da cana, que isso é errado, que as crianças precisam estudar primeiro, o trabalho é a segunda opção. Até mesmo pela questão da idade. Outra notícia é em relação aos policiais, cuidar mais, olhar mais, dar mais segurança nas ruas, porque as pessoas estão ficando com medo de sair de casa, porque está tendo muitos malandros nas ruas e isso faz com que as ruas fiquem mais perigosas que antigamente, a polícia militar precisa ter um olhar mais direcionado para isso.

Maria José: — O que você tirou como experiência disso tudo?

Clarice: — É errado, os adolescentes de 12 a 16 anos deixando a escola para trabalhar. As pessoas não tem que abandonar os estudos para irem trabalhar porque o estudo é o mais importante na vida, a aprendizagem, a pesquisa. Segundo lugar sim, vem o trabalho. Eu não concordo que essas pessoas abandonem a escola, essas pessoas devem buscar um esclarecimento melhor para elas.

Maria José: — Eu acho que as pessoas estão se confundindo. Elas têm que ter consciência de que a escola é um lugar primordial. O trabalho é bom, o trabalho você vai conseguir dinheiro, salário, mas você precisa de conhecimento, você precisa estudar, conhecer, aprofundar na pesquisa, saber o significado de certas palavras, conhecer profundamente a Língua Portuguesa. Ainda sabemos muito pouco, mas na escola temos a oportunidade de aprender muito mais de Português, de matemática,

aprofundar nesses conhecimentos para nos tornarmos pessoas melhores de conteúdo e viver melhor na sociedade.

Rosa: — Eu estava assistindo um vídeo no *Youtube* sobre a questão de votos. Uma discussão política e eles queriam proibir esse tipo de movimento, passeatas. Eu não entendi muito bem.

Clarice: — Desculpa, eu gostaria de complementar a fala da Rosa. Esse vídeo traz o seguinte: por exemplo, as pessoas antigamente faziam passeatas, movimentos na busca de votos. Diante disso, instigavam, pediam, chegavam a mandar que as pessoas dirijam o voto a elas. Mas a gente deve lembrar o seguinte, que o voto é secreto, o voto a gente não deve ficar divulgando, mostrando para os demais não. O voto é meu, a gente tem que resguardar o nosso voto. Não tem necessidade desse tipo de movimento mais. Só lembrando que o voto é secreto.

Um dos alunos que não era participante da pesquisa comentou que antigamente os surdos não ingressavam tanto na escola como hoje, que eles eram minoria.

Maria José: — Tem que lembrar também que hoje os surdos ainda são minoria nas escolas e que algumas pessoas também acham que os surdos vão contaminar os outros que estão ali. Na verdade não é isso, eu só queria deixar claro o seguinte, o Flavio está falando da história do surdo no passado, eu estou falando da atualidade, no geral as pessoas estão desinteressadas em estudar, aprender, elas estão desistindo do estudo. Eu não estou falando da Educação de surdos.

Maria José: — A gente fica pensando o que vai acontecer com essas pessoas, o que vai ser do futuro delas?

Mara: — A maioria desiste dos estudos porque acha que os conteúdos estão pesados, muito complicados. Isso não significa que a pessoa é burra, ela tem capacidade de aprender. Tem que ter foco, tem que ter objetivo nos estudos. Eu acho que o estudo é importantíssimo para a pessoa, mesmo que seja ruim, mas a gente tem que se esforçar para continuar estudar sempre.

Clarice: — É importante estudar sim! O estudo é o mais importante, é primordial. Depois é que vem o trabalho. Tem que estudar, fazer as tarefas, cumprir com as obrigações que os professores pedem para fazer. (Nota de campo, 07/11/12)

Olhando para a experiência que vivi com os alunos surdos, percebi que, se oferecermos espaço para os alunos buscarem, eles podem surpreender-nos. Pela discussão, parece claro que os alunos foram além da leitura dos vídeos, mas eu senti dificuldade em lidar com assuntos tão diversificados, talvez por esse motivo, não consegui intervir nas discussões, mas, ao mesmo tempo, aparentemente, não fiz nenhuma falta ali e vi meus alunos assumirem o posto que eu tanto desejava, o de protagonistas do cenário educacional.

Olhando para minha experiência, eu agora talvez possa apontar um caminho, que eu poderia ter seguido, ou seja, eu perdi a oportunidade de instigar, de motivar a pesquisa, a busca por informações que apoiassem meus alunos e a mim também no entendimento dos temas e na construção de conhecimentos sobre eles. Percebi também o quanto ainda é difícil aceitar o fato de que nós, professores, não sabemos tudo, não temos de apresentar respostas prontas para todos os questionamentos e que o momento da aula é um momento de construção de conhecimentos junto aos alunos.

Perdi a oportunidade de preencher o espaço vazio, do novo, daquilo que surge e precisa ser aproveitado por professores e alunos. Talvez por esse motivo muitos professores de Língua Portuguesa ainda se prendam ao ensino de regras gramaticais. Parece mais fácil decorar as regras, compartilhá-las em sentenças no quadro de giz para que os alunos possam anotar no caderno, decorá-las e posteriormente devolvê-las em avaliações escritas.

Em outra oficina, eu também quis colocar os alunos em contato com o texto escrito. Mas dessa vez eles também escolheram o tema: “Preconceito contra o surdo”. Era uma notícia sobre uma professora surda que havia concluído sua pesquisa de Mestrado e trazia reflexões sobre a Educação de surdos e a luta contra o preconceito: “Raio X da Educação de surdos”. Nessa experiência, eu percebi que foi mais tranquilo o trabalho com a leitura, pois a maioria dos alunos tentou ler sem sinalizar palavra por palavra e depois discutimos os sentidos do texto que tratava de uma pós-graduada cuja dissertação problematizava o preconceito que a pessoa surda sofre no processo educacional. Apenas um dos alunos usou o marcatexto para grifar as palavras que não conhecia.

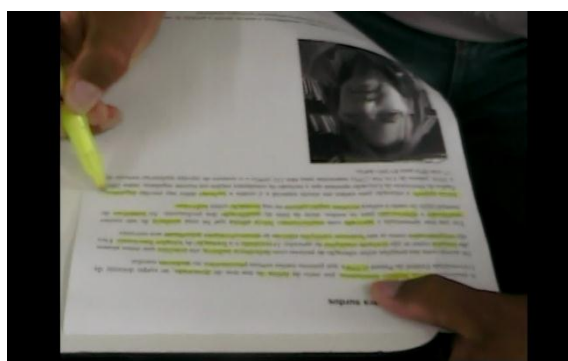


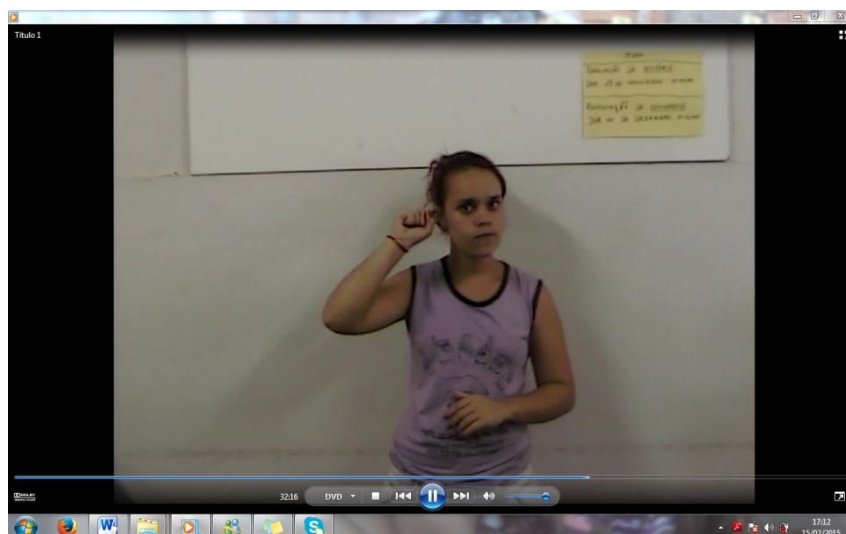
Figura 37 Texto para leitura – aula do dia 14/11/12

Fonte: arquivo pessoal

Penso que essa leitura não linear pode ter acontecido pelo fato de que os alunos não estavam muito preocupados em relação ao que estavam desenvolvendo comigo, era como se a minha presença na escola não tivesse o mesmo peso que tem a presença de um professor. Lembrei-me do fato de que todas as vezes que, como professora do grupo, eu os convidava para uma aula no laboratório, eles levavam o caderno e faziam anotações, mas no momento em que eu passei de professora a pesquisadora e os convidei para uma aula no laboratório, os alunos não levaram o caderno para anotações. Não que eu considere necessário, mas parece importante para eles anotar o que professor comenta. Senti que eles perceberam o momento comigo como algo diferente da aula, algo que dispensava o compromisso. Em conversa com eles eu percebi que eles não me viam como professora, professora eram as que, na experiência, estavam apoiando-me com a Libras. Essa situação parece semelhante ao que ocorre quando o surdo está estudando na escola de ouvintes, eles veem o intérprete como professor.

Também fez parte da SD uma visita à escola em que os alunos se matriculariam no ano seguinte para cursar o Ensino Médio. Lá eles se reuniram com a diretora, a coordenadora pedagógica e alguns professores para conhecerem o local e em que condições seriam recebidos por todos. Os alunos demonstraram bastante curiosidade em relação à presença do intérprete em sala de aula e nós, professores, esclarecemos como a contratação desse profissional poderia ser negociada com a Secretaria de Estado de Educação. Essa visita serviu de base para a produção final que teve início com uma discussão sobre a experiência de visitar a escola e, mais uma vez, os alunos relataram a preocupação com a presença ou não do intérprete de Libras na sala de aula e em relação ao preconceito. Apesar dessa preocupação, demonstraram entusiasmo com a escola e gostaram do espaço físico. Dessa vez eu não solicitei uma notícia escrita, mas abri espaço para que os alunos noticiassem da forma que considerassem interessante. O trabalho foi realizado em grupo e um de meus objetivos era de que os alunos não ficassem com a ideia fixa de gênero como algo estático, incapaz de mudar, possível de ser produzido de uma única maneira. O interessante seria que eles percebessem que os gêneros podem ser produzidos de modos diferentes, dependendo da criatividade de cada aluno no uso da linguagem.

Meus alunos escolheram realizar a produção a partir do trabalho desenvolvido com o gênero notícia utilizando a filmadora. O tema proposto por eles para essa produção foi o preconceito do ouvinte em relação ao surdo:



— Nós surdos sofremos muito preconceito, vamos mudar essa visão. As pessoas precisam respeitar o nosso jeito de aprender, não somos burros. Precisamos da Libras e não de críticas. Os ouvintes precisam aprender a serem felizes junto com o surdo. Precisamos de união, sem problemas uns com os outros. Os surdos são pessoas como as outras pessoas. (Maria José, Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 05/12/12).



— As pessoas ouvintes não conhecem verdadeiramente a nossa cultura surda, o que é ser surdo. Nós surdos somos inteligentes, não somos inferiores ao ouvinte. Quando a gente tem um grupo de amigos ouvintes que tem interesse em aprender a Libras e que acredita no surdo, a gente cria um elo de amizade muito forte. (Mara, Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 05/12/12).



— Na sociedade temos muitas pessoas que sentem medo. Por quê? Sofrem preconceito. É grande ainda o preconceito. Pessoas surdas precisam interagir com as pessoas ouvintes. Ter uma troca. Infelizmente a gente sabe que a comunicação entre o surdo e o ouvinte é difícil porque o surdo usa a Libras enquanto o ouvinte usa a fala, mas tirando a forma de se comunicar, surdo e ouvinte são iguais. (Clarice, Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 05/12/12).

Compartilhei aqui, apenas parte do que as alunas disseram, pois o texto que elas criaram em vídeo ficou muito extenso. Considerei interessante na produção das alunas o que elas disseram sobre o Preconceito. Houve o envolvimento de todos os alunos, inclusive aqueles que não eram participantes da pesquisa na realização deste trabalho.

De acordo com o relato da maioria dos alunos, antigamente essa questão do preconceito era mais forte, agora estávamos vivendo um momento de mudanças, mas ainda existem pessoas que têm preconceito em relação ao surdo, que os consideram inferiores, que não valorizam a Libras, que não se interessam pela surdez. Os alunos também relataram sobre a questão de as famílias obrigarem o surdo a se oralizar, a frequentarem sessões de Fonoaudiologia para treinarem fala. Houve relatos de alunos que fingiam mal-estar para não irem ao fonoaudiólogo. Os alunos relataram também que as famílias justificam essa oralização devido ao medo de os filhos serem discriminados pela utilização de uma língua diferente, por isso, segundo eles, a maioria dos surdos tornam-se oralizados.

Os alunos perguntaram também o que eu pensava sobre o preconceito e como se eliminava isso na sociedade. Respondi que tínhamos que parar, pensar e analisar que o preconceito é um conceito que formulamos diante de algo que não conhecemos. Acrescentei

que nós precisamos conhecer para entender e que esse conhecimento pode vir principalmente a partir da experiência, da relação, da convivência, da oportunidade de estarmos juntos, aprendermos juntos, como o que acontecia conosco. Falei aos alunos que, para algumas pessoas, parece mais fácil excluir e a própria História da Educação é cheia de exclusões, pois antigamente, nem todas as pessoas estudavam, porque as escolas, inicialmente eram voltadas para a elite, para as pessoas de alto poder aquisitivo e somente homens.

Houve um tempo em que as mulheres não podiam frequentar a escola. Elas aprendiam os serviços domésticos, enquanto os homens iam para a escola, estudavam, formavam-se em direito, medicina e as mulheres ficavam lavando, passando, costurando, organizando a casa, cozinhando, cuidando de filhos. As mulheres que tinham boa condição financeira podiam contar com empregados, até mesmo escravos, para esses serviços, mas ficavam em prol dos filhos e maridos.

Na época dos senhores feudais, por exemplo, eles eram ricos, tinham muitas plantações de café, mas as mulheres, elas tinham como obrigação: casa, marido e filhos. Com o tempo essa história foi se modificando, as mulheres passaram a ter acesso à Educação, mas somente podiam fazer magistério, ser professoras e não outra profissão. Então, houve época em que nem todo mundo tinha direito à Educação. Depois que a Educação passou a ser direito de todos é que a história começa a mudar: a construção de escolas e envolvimento político sobre essa questão, os recursos, as verbas disponibilizadas para a construção e manutenção de escolas, para a formação de professores para atuarem na Educação. Mas se procurarmos, nas grandes cidades, por exemplo, algumas pessoas ainda têm de dormir em filas, nas portas das escolas para tentar conseguir uma vaga para o filho estudar. Isso permite questionarmos se realmente há escolas para todos. Mas já há um pouco mais de compromisso político com a Educação. Quem mora, por exemplo, na zona rural, se não tiver acesso a uma escola próxima a sua residência, a prefeitura precisa oferecer transporte para as pessoas irem para outras escolas.

3.3 Críticas dos alunos em relação a minha proposta de trabalho

Foram muitas as críticas dos alunos em relação a minha proposta de ensino de Língua Portuguesa. Essas críticas surgiram para mim sob a forma de reclamações.

Minha proposta de leitura não linear e que eles insistiam em realizar sinalizando palavra por palavra do texto escrito deu margem à primeira crítica dos alunos em relação ao meu trabalho. Na concepção deles, se eles deixassem de compreender qualquer palavra do texto, todo o entendimento ficaria comprometido. Eles ainda acrescentavam que, fora da escola estariam prejudicados, caso fossem realizar um teste escrito como forma de inclusão no mercado de trabalho.

Maria José foi apontando palavra por palavra do texto, sinalizando cada uma delas e olhando para mim aguardando um olhar de aprovação. Então expliquei que não precisava sinalizar as palavras uma a uma. (Notas de campo da pesquisadora – 11/03/10)

Clarice: — Se tem um grupo de palavras que não sabemos o significado, como que a gente vai entender? Se na escola a gente não consegue entender essas palavras, lá fora, como é que faz? Em uma prova, por exemplo, como é que vou fazer a prova se eu não conheço as palavras? O que vai ser de mim? E se eu for fazer uma prova em uma entrevista de trabalho? Como vou fazer se não conheço as palavras ali escritas, se isso não me dá condições de responder, de realizar essa prova? Eu preciso estudar para que eu aprenda e consiga. Aí a pessoa não tem acesso ao trabalho e como ela vai fazer para ter um salário fixo, adquirir bens, ter carro, essas coisas? Como? Não tem como! (Nota de campo, 07/11/12)

Outra crítica dos alunos ocorreu em relação ao meu trabalho com a leitura de textos. Segundo eles, se não realizassem muitas cópias do quadro, se não estudassem gramática como a maioria das pessoas estudam, a partir da memorização de regras e vocabulário, eles não aprenderiam Língua Portuguesa, embora eu insistisse em mostrar para eles que nós estudávamos regras de outra maneira, principalmente em momentos de produção e correção de textos.

Clarice: — É para copiar, professora?

Judith: — Não, é para ler e entender.

Clarice: — Difícil, não sei palavras do Português!

Judith: — Tente ler as palavras conhecidas.

Clarice: — Mas se eu não copiar, não vou aprender Português.

Judith: — Não adianta copiar e não ler, o importante é você conseguir ler, entender e formar uma opinião crítica do que leu. (notas de campo da pesquisadora, 04/03/10).

[...] _eu não copio e assim eu não vou aprender Português! Você só trabalha com texto, texto e mais texto, assim eu não vou aprender, eu preciso copiar. (Nota de campo, 24/03/10)

Meus alunos também me criticavam quando eu tentava mostrar para eles que eles tinham potencial para o que quisessem na vida, desde que lutassem pelos seus objetivos.

Entretanto, apesar de sempre afirmarem que surdo era igual ao ouvinte, eles próprios se colocavam em situação de inferioridade devido à condição de não ouvinte e vestiam neles próprios o rótulo da limitação.

Clarice: — Não adianta dizer que surdo é igual ouvinte, não é. Surdo não sabe escrever direito Português. (Nota de campo, 24/03/10)

Também foi motivo de crítica dos alunos em relação a minha proposta de trabalho, a concepção que eu tinha sobre a avaliação escrita. Eu permitia que eles consultassem o caderno, conversassem uns com os outros, continuassem sentados em círculo que era a maneira pela qual nos sentávamos todos os dias. Mas eles tinham uma concepção de avaliação como prova, como produto. Sob a perspectiva deles, dia de prova era dia de devolver o conteúdo que o professor ensinou e eles memorizaram. Mesmo que eu explicasse que era dia de registro escrito, pois era preciso apresentar algo escrito no portfólio de avaliação para os pais e que para mim, importava muito mais o nosso trabalho no dia a dia, mas eles pareciam não aceitar.

Eu insistia no pensamento de que o dia de avaliação era também um dia de construção de conhecimentos, de troca de ideias, momento de aprender junto com o outro, na concepção dos alunos era bem diferente. Uma das alunas foi categórica e nervosa relatou:

Maria José: — Eu não vou olhar no caderno. É prova, não pode! Nenhum professor deixa! (Nota de campo, 14/03/2010)

Outro apontou para o colega e sinalizou que tinha aluno conversando, fazendo leitura no caderno.

Todas essas críticas dos alunos foram diminuindo com o tempo. Em relação à leitura, as questões propostas apoiavam a utilização de estratégias, como *scanning*, por exemplo e, conseqüentemente, o linear nessas atividades ia perdendo espaço. Entretanto, compreendo que no trabalho com gêneros não é suficiente ficar preso somente a estratégias como *skimming* e *scanning*.

No que diz respeito às potencialidades, percebi que os alunos ao final de um ano de trabalho já não destacavam tanta dificuldade. Realizavam o trabalho conforme conseguiam e sempre faziam referência às histórias de surdos bem sucedidos com as quais estiveram em

contato durante o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com o gênero Notícia em que eu destaquei questões sobre o surdo no mercado de trabalho.

Também deixaram aos poucos de cobrar a cópia, talvez porque sempre havia algo para ler e discutir, o que exigia tempo, não sobrando espaço para cobranças. Entretanto, houve momentos em que eu propunha pesquisas na Internet durante aula no laboratório de informática e a maioria dos alunos copiava trechos que talvez nem entendessem e de uma maneira bem diferente daquilo que conseguiam produzir sozinhos.

Confesso que essas críticas causaram em mim muitos sentimentos negativos: desânimo, frustração, angústia e até vontade de desistir da experiência com a surdez. Mas, ao mesmo tempo, eu percebia como desafio a ser vencido por mim mesma. Demorou um pouco eu perceber que eu não precisava mudar as pessoas. Independente do que eu pensava sobre ensino e sobre aprendizagem de Línguas, elas tinham suas concepções e, diferente de mim, talvez essas questões não fossem as principais preocupações na vida delas. Mesmo que eu considerasse que aprender a Língua Portuguesa facilitaria a inclusão do surdo no mercado de trabalho, isso sim era primordial para os alunos.

Minha experiência com a surdez colocou-me a frente de várias tensões, como a minha limitação em relação à Língua de Sinais, a supervalorização do letramento da letra e, consequentemente, a necessidade de quase sempre exigir um produto final escrito no trabalho com gêneros. Também me deparei com uma prática docente em que eu pensava estar em uma perspectiva mais contemporânea e percebi que, na realidade, ainda não estou, devido à dificuldade que tive em aceitar, por exemplo, o teatro como forma de produção de sentidos. Percebi dificuldades minhas em trabalhar com gêneros, em sair da limitação imposta por estratégias de *scanning* e *skimming* as quais, por si só não permitem o desenvolvimento do pensamento crítico.

3.4 Compendo sentidos da experiência

Nesta seção, apresento a composição de sentidos da experiência que vivemos, meus alunos surdos e eu, a partir de três temas: “A convivência entre surdos e ouvintes: nossos momentos de arrogância; “Vivendo diferentes experiências de letramentos” e “Empoderamento.”

3.4.1 A convivência entre surdos e ouvintes: nossos momentos de arrogância

Realizei esta pesquisa com o objetivo principal de compreender a experiência vivida entre meus alunos surdos e eu, professora ouvinte e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Fui para o contexto de pesquisa levando comigo concepções do que era ser professora, mesmo que não soubesse como era a experiência de colocá-las em prática na Educação de pessoas surdas. Minhas concepções se chocaram com aquelas que os alunos apresentavam. Nossas histórias se entrecruzaram e cada um de nós, imbuído de nossas arrogâncias, provocou momentos de tensões entre nós durante a vivência da experiência.

Minha arrogância fica posta principalmente quando narro a história: “Ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos”. Nela, percebo que decidi não somente a maioria dos gêneros a serem trabalhados, como também os temas para estes gêneros. Não questionei os alunos sobre o que seria interessante aprender em Língua Portuguesa. Impus o meu currículo, não considerando, como propõe Freire (1981), que o currículo precisa ser constituído considerando as aspirações, anseios e esperanças dos alunos.

Mesmo aceitando as sugestões da supervisora da escola em relação ao trabalho com os gêneros Fotografia, Legenda e Sinopse e, ainda, a proposta dos alunos em relação à leitura de Tirinhas e Panfleto, mostrei-me tão arrogante que não elaborei propostas de trabalho a partir de sequências didáticas. Simplesmente cumpri a obrigação de atender a alguns desejos, mas deixando que os meus se sobressaíssem e principalmente, conforme destaca Crochík (2012), submetendo os alunos às minhas vontades, o que para o autor é também uma forma de exclusão.

Também fui arrogante quando considerei que minha proposta de ensinar Língua Portuguesa com base em gêneros era superior à concepção dos alunos que vinham de uma cultura da cópia e de memorização de vocabulário. Por essa concepção que eles apresentavam, eles também tentavam impor suas perspectivas.

Deixei transparecer a arrogância também nos momentos em que eu queria impor a minha maneira de ler um texto, menosprezando a concepção de leitura linear (Kleiman, 1999) que os alunos estavam habituados a realizar.

Percebi a arrogância do tempo imposto pela instituição e, aqui, cabe ressaltar, da maioria das instituições de ensino, para realização de avaliações escritas pelos alunos surdos, embora eu não tenha determinado tempo para esta atividade. Houve bimestre em que os alunos precisaram de cinco aulas para concluir a avaliação escrita.

Nesse sentido, parece interessante tecer considerações também sobre o tempo destinado ao desenvolvimento de propostas didáticas. Como exemplo, posso citar o trabalho com o gênero História de vida durante quatorze aulas, quase três semanas seguidas. Em experiências anteriores, já desenvolvi o trabalho com esse mesmo gênero com alunos ouvintes e foi mais rápido, não alcançando duas semanas.

Essa experiência parece apontar inadequações quando se pensa em inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas projetadas para alunos sem essas necessidades: a não flexibilização do tempo, a rigidez e homogeneização em instrumentos de avaliação, a distribuição de pontuação em propostas avaliativas com supervalorização da prova escrita sobre outras possibilidades; a não disponibilização de recursos diversificados sejam eles materiais impressos, recursos tecnológicos; o pensamento cristalizado de que aula e aprendizagem somente podem acontecer dentro do espaço da escola, principalmente entre as quatro paredes da sala de aula.

Assim sendo, torna-se interessante o que Pimentel (2012) considera que, para a inclusão aconteça de fato é necessário investir em adaptações curriculares, reestruturando objetivos, modificando a prática, buscando recursos didáticos que atendam às diversidades e também, flexibilizando o tempo proposto ao ensino e aprendizagem. Além de mudanças nos instrumento de avaliação, conforme Pimentel (2012) e Denari (2008).

Também parece arrogante, e excludente, a supervalorização do letramento escolar sobre todas as outras formas de produção de sentidos em escolas projetadas para pessoas sem necessidades educacionais especiais. Principalmente, considerando que os surdos afetam os letramentos de tal forma que as instituições superiores já estão oferecendo cursos de Letras/Libras.

De igual maneira, apresentei também uma postura arrogante quando, por meio de atitudes, deixei transparecer que o letramento das letras, que fizeram parte da minha vida desde criança, era para mim superior a outros letramentos, como o teatro ou mesmo qualquer outra forma de produzir sentidos, conforme Cope; Kalantzis (2012), tão presentes,

principalmente nos contextos de pessoas com deficiência e que eu havia inclusive discutido em Almeida (2008).

Fui extremamente arrogante quando da escolha dos participantes desta pesquisa quando selecionei alunos que apresentavam uma posição de destaque e excluí participantes que se isolavam, de acordo com Crochík (2012), ao passo que eu poderia ter me aproximado desses estudantes para compreender o porquê desse isolamento em relação ao grupo.

Em meio a tantas posturas arrogantes, minhas e de meus alunos, vejo a necessidade de abriremos portas, nós, ouvintes, para que o surdo entre no nosso mundo e ele para que nós possamos entrar no mundo deles, conforme Lugones (1978). Somente assim nos libertaremos dessa perspectiva arrogante e deixaremos de ignorar e de excluir o outro. Também é preciso nos abrir para o diálogo, ouvintes e surdos, o que implica, conforme Freire (1997, 2011) e Rubem Alves (2008), saber ouvir, colocar nossas opiniões, mesmo que temporariamente entre parênteses para realmente ouvir.

Depois de estudar academicamente a experiência que tive com a surdez, quero assumir uma postura não arrogante em minha prática profissional, seja no trabalho com alunos com ou sem deficiências.

3.4.2 Vivendo diferentes experiências de letramentos

No contexto educacional das pessoas e principalmente na interação entre meus alunos surdos e eu, vivemos diferentes experiência de letramentos.

Com os alunos, comecei a aprender o letramento além da letra:



Figura 38 Símbolo universal da surdez

Disponível em: <http://www.crtcentec.com.br/artigos-simbolo-internacional-de-surdez/>

Com os surdos, aprendi que o símbolo da surdez serve para identificar que é uma pessoa surda que está conduzindo um carro, por exemplo, isso para evitar constrangimentos se o condutor surdo for abordado por um guarda de trânsito ou surpreendido por um em algum trecho bloqueado. O símbolo de identificação simboliza a necessidade de, em uma abordagem, o policial de trânsito mudar o processo de comunicação auditiva com apoio de um apito para a comunicação visual com apoio de luz.

Não somente no trânsito, mas também no contexto das pessoas surdas, a utilização da comunicação por luz acontece. No caso de um professor de pessoas surdas, quando entra em sala de aula e não consegue a atenção dos alunos devido às conversas entre eles, basta piscar a luz várias vezes e eles param a conversa na hora para prestarem atenção. As mudanças de horários para troca de professores, horários de lanche e saída também ocorrem por sinal luminoso.

Também com os surdos comecei a aprender de maneira significativa a comunicação por meio da Libras, uma língua visual-espacial em que o corpo, as expressões faciais, o movimento expressam sentidos:



Figura 39 comunicação em Libras

Disponível em: <http://www.cursodelibras.com.br/curso-de-libras>

Com os surdos, passei a considerar o teatro como uma linguagem, um texto e até mesmo, como na experiência com meus alunos, como possibilidade de compor sentidos. Mesmo que eu já tivesse lido a respeito do teatro em aulas de línguas em teses e dissertações, não conseguia me imaginar em experiências de trabalho com o teatro nas aulas de Língua Portuguesa, talvez porque eu ainda me sentia presa ao texto escrito e o teatro se difere da

forma tradicional escrita por envolver movimento, expressões, dança, emoção, entre outros aspectos.

No contexto do surdo, eu passei a utilizar também a datilologia, que, diferentemente do que muitos pensam, não é a língua utilizada pelas pessoas surdas. A datilologia consiste em um sistema de representação das letras dos alfabetos de línguas orais. Ela é utilizada em nomes próprios e também para nomear algo cujo sinal ainda não foi criado. Vejo a importância de ressaltar que os nomes das pessoas não são sempre representados pela datilologia, os surdos geralmente atribuem um sinal às pessoas ouvintes com as quais convivem e, ao invés de fazer a datilologia do nome sempre que se refere à pessoa, ele utiliza o sinal da pessoa. O meu sinal, por exemplo, é a letra J em datilologia com o movimento voltado para a pinta que tenho no lado direito do pescoço.

O alfabeto da Língua Portuguesa é assim representado na datilologia de acordo com a Figura 40.

Além da datilologia, o toque também é comum no contexto dos surdos, tão comum que, depois de uns seis meses de contato diário com eles, me percebi tocando os ouvintes para que me olhassem, como se tocassem uma pessoa surda. O ouvinte costumamos chamar pelo nome; já o surdo, quando não está nos olhando, temos que tocá-lo. Entretanto, percebo que o toque ainda continua evadido da sala de aula, e ainda, que o toque incomoda as pessoas, conforme Almeida (2008).



Figura 40 Alfabeto manual ou datilologia em Libras

Disponível em: <<http://escritadesinais.wordpress.com/2010/09/07/alfabeto-manual-ou-datilologia/>>

Analisando a experiência, percebo que aprendi muito no contexto da pessoa surda e que, mesmo utilizando recursos como vídeos, computador conectado à Internet, coloquei os alunos principalmente em contato com o letramento das letras, do texto escrito em linguagem verbal. Foram raras as ocasiões em que não solicitei um produto escrito. Não considerei o envolvimento dos alunos com outros letramentos.

3.4.3 Empoderamento

Durante a experiência com os alunos surdos, percebi que, independente de proporcionar o contato dos alunos com gêneros, organizar SDs e trabalhar com a Língua Portuguesa, meu desejo era ver meus alunos empoderados. Isso porque eu estava mais preocupada com eles fora do espaço tradicional da escola. Eu percebia que as necessidades deles eram necessidades da vida real: como o desejo de ingressar no mercado de trabalho, de sentirem se incluídos pelo grupo de trabalho do qual fizessem parte, de romperem com as barreiras comunicacionais.

Eu desejava também que meus alunos rompessem com a visão inferior que tinham deles mesmos em relação aos ouvintes. Além disso, eu queria que eles conhecessem seus direitos de cidadãos surdos: o direito ao intérprete, por exemplo, de frequentarem a escola comum e, ao mesmo tempo, poderem contar com o AEE para surdos ou com o CAS em relação a materiais específicos, adaptações de recursos e currículos, orientações aos seus professores etc.

Eu almejava que meus alunos surdos desenvolvessem a autoconfiança, reconhecessem e valorizassem o potencial que tinham. Por isso, fiz questão de compartilhar com eles histórias de pessoas também surdas e que eram bem sucedidas. Eu não queria que eles se sujeitassem às perspectivas arrogantes que os consideravam inferiores. Minha vontade era de que eles pudessem perceber que poderiam ir além, realizar seus sonhos de ingressar em Curso Superior, por exemplo.

3.4.4 O que os surdos têm a dizer aos ouvintes

Foi muito marcante para mim durante toda a experiência com alunos surdos alguns relatos deles relacionando ouvintes e surdos. Compartilho, em forma de poema:

O ouvinte precisa aprender a calar. Aprender a sinalizar, aprender a libras para se comunicar com o surdo
Ouvinte precisa conhecer a cultura surda
Pessoas ouvintes precisam interagir com os surdos
Surdo precisa de professor bilíngue: que saiba Língua Portuguesa e Libras.
Por que só o surdo tem que ser bilíngue? É injusto!
Ouvinte precisa conhecer a surdez, entender o “ser surdo”
Ouvinte não pode ser indiferente ao surdo
Ouvinte não é o dono da razão
Nós surdos não excluimos o ouvinte
Parece difícil ouvinte aceitar diferença entre surdos e ouvintes
É só a forma de comunicar
(Almeida, 2015, poema construído com base nos diários de aulas gravadas em vídeo)

Ser Surdo

Ser surdo é utilizar uma língua que pode ser vista
É falar com as mãos, expressões e com o corpo
Ser surdo é ser gente e como gente
Ter sentimentos de amor, tristeza,
Alegria e dor
Ser surdo é ter a visão mais aguçada
É gostar de conviver com surdos e ouvintes
É estar conectado nas redes sociais
É fazer amigos a todo o tempo
Sem olhar a condição de deficiência ou não
Ser surdo é saber conviver com respeito
E ao mesmo tempo aprender a lidar com o fantasma
Aquele chamado Preconceito e que geralmente resulta em exclusão
Ser surdo é ser gente. E como gente
É ser diferente
Ser surdo é ter identidade surda
É viver em um mundo multicultural
Sem deixar de valorizar a própria cultura
Normal para o surdo é ser surdo
É sentir o mundo a partir dos sentidos preservados
(ALMEIDA, J. M. S. 2014. Poema de composição da autora com base nos textos de campo).

Escrevi este poema utilizando a voz dos meus participantes em diálogos que compunham os textos de campo e também a partir da minha experiência com a surdez. Considero interessante levar em conta o que o surdo relata sobre si mesmo, pois a surdez, diferentemente do que muitos pensam, não é um problema, não precisa ser considerada como falta. Por não conhecer, muitos acreditam que o surdo é mudo, que eles podem não aprender, mas, como relatam os próprios surdos:

(...) eu não sou burra, eu só não sou ouvinte, eu sou surda. Eu tenho os meus objetivos, eu tenho as minhas metas, quero estudar, quero concluir uma

faculdade. E a gente sofre, as pessoas surdas sofrem muito com essa questão. Principalmente com a palavra mudo, sempre que a gente ouve essa palavra “mudo”, a gente tenta explicar, mas não adianta e só de ouvir essa palavra, isso me magoa, machuca a gente, porque, olha só, se referir a mim “muda”, não, espera aí, para! Eu não sou muda, eu sou surda. As pessoas que tem esse tipo de visão estão muito erradas, por favor, parem com isso, porque a gente sofre muito com isso, é muito ruim. (...) a partir do tratamento fonoaudiológico, do trabalho com fonoaudiólogo, o surdo consegue falar, agora “mudo”, mudo eu não sou! (Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

Outro fato que aprendi durante a experiência e que incomoda os surdos é a questão de alguns ouvintes acreditarem que, se o surdo usa aparelho auricular, ele pode ouvir todos os sons e que o fato de falar próximo ao aparelho facilita a compreensão da fala oral. Entretanto, a questão parece diferente:

Eu não gosto que fica falando perto do aparelho, é muito ruim, é chato. Tem pessoas que acham que tem que falar perto do aparelho para a gente ouvir, não, tem que ter uma distância, acho melhor, acho mais cômodo. Muito próximo me dá uma sensação ruim, estranha mesmo. Outra coisa, também a percepção do som é muito diferente, a vibração é estranha. (Maria José - Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

Eu não gosto quando eu vou ao dentista. Aí você fica ali, um tempo na espera. Depois, aquele barulho, vai me dando aquela aflição de estar no lugar. Logo eu desisto até de olhar a revista. (Mara, Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

Algumas pessoas ficam olhando, principalmente os ouvintes, elas acham que estamos ouvindo alguma coisa e ficam ali observando, parece que estamos dentro da televisão. (Maria José, Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

A professora que me apoiava com a Libras no momento relatou que, apesar do uso do aparelho auditivo, saía do colégio sem ter escutado nenhuma palavra e era em casa que aprendia o que tinha sido ensinado na sala de aula com uma professora particular ou com o apoio da mãe dela.

Algo que também considero interessante destacar em relação à pessoa surda e que, por desconhecimento as pessoas geralmente acreditam, é que se falarem alto, quase gritando, a pessoa vai ouvir:

Às vezes eu estou em um lugar e aí as pessoas ficam me olhando e gritando: ei, ei, ei... Lugar cheio, lotado e as pessoas começam a me olhar. Eu não gosto, não acho isso certo. Já conversei isso com a minha mãe, minha mãe também concorda comigo e me pede paciência. Ela explica que as pessoas tentam se comunicar e são muito expansivas na comunicação (Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

Outro equívoco que pode acontecer na relação ouvinte e surdo, é associar a surdez a sofrimento, como aconteceu com a aluna Mara:

Eu estava em um determinado lugar e uma pessoa me cutucou e falou assim:
—Olha para mim!
Eu olhei e falei:
—Oi! Tudo bem? E a pessoa disse:
—Eu estou olhando e parece que você sofre! Você tem alguma coisa sofrida em você...
—Não, não, eu não tenho problema nenhum não!
(Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

A aluna que viveu essa experiência e a compartilhou em sala de aula é surda oralizada e consegue compreender a fala do ouvinte pela leitura labial. Para a aluna, foi muito desagradável essa observação que partiu de ouvinte desconhecido, ou seja, que não fazia parte do convívio dela.

Parece comum também que algumas pessoas ouvintes considerem que os surdos são muito mais inteligentes que os ouvintes, como destacou a aluna Maria José, depois que a colega Mara relatou-nos o fato anterior:

É engraçado porque tem algumas pessoas que acham que os surdos são muito inteligentes desde crianças, que trazem algo perfeito neles. (Recorte do diário de aula gravada em vídeo, 31/10/12).

Há surdos que se destacam na escola, no trabalho, na sociedade etc., assim como alguns ouvintes. Surdos às vezes comentem faltas, como todo ser humano, às vezes se sobressaem em algumas ocasiões e em outras não. Alunos surdos, por exemplo, conversam em sala de aula, em alguns momentos são indisciplinados, precisam que alguém lhes chame a atenção, “colam” nas avaliações, entre outras coisas. O que parece diferenciar o surdo das outras pessoas é a forma de interagir, ou seja, a utilização de uma língua visual-espacial e não a língua oral.

Existe também uma perspectiva arrogante (LUGONES, 1978) que vê os surdos como pessoas complicadas, considerando que se você conversa com um ouvinte perto deles, eles logo pensam que estão falando mal deles. Entretanto, durante a experiência que vivi com surdos não tive essa percepção. O que percebi foi curiosidade, uma curiosidade que considero normal. Em um momento da composição dos textos de campo, eu conversava oralmente com

a intérprete de Libras que estava em sala de aula comigo e uma aluna nos observava atentamente. De repente, ela sinalizou que estava de olho em nós. Perguntei por que, e a aluna respondeu que era porque nós estávamos conversando e ela queria saber o que estávamos falando. Pediu para traduzirmos. Então, a intérprete relatou que eu estava perguntando sobre como ela aprendeu a Libras para trabalhar com o surdo. A aluna pediu desculpas. Mas percebi que eu é quem deveria pedir desculpas, pois geralmente nós, ouvintes, não nos importamos se o surdo nos entende ou não. Precisamos atentar para esses detalhes, lembrar que, em meio aos surdos, nós devemos preocupar-nos em incluí-los na conversa, de maneira que eles não se sintam isolados, excluídos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA...

Realizei este estudo com os seguintes objetivos: (a) Narrar, descrever e analisar minha experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos; (b) Compreender a experiência vivida e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem; (c) Analisar as práticas de letramentos presentes na experiência vivida.

Para alcançá-los objetivos, busquei responder às seguintes questões: (a) Que currículo é esse construído nessa experiência? (b) Quais letramentos estão presentes na experiência vivida?

Principalmente na história de ensinar Língua Portuguesa, eu percebi que meus alunos surdos não faziam a separação entre mundo do trabalho, vida fora da escola e mundo da escola. Percebi, assim, que o currículo que eles propunham e que eu tentei organizar a partir de temas relevantes no contexto do surdo era um currículo de vida, baseado em experiências reais. Entretanto, observei que eu proporcionei pouco espaço para que os alunos compartilhassem os temas que eles consideravam interessantes para a vida deles.

Assim, por muitas vezes, eu impus minhas concepções de aprender uma língua aos alunos e eles também tentaram impor suas concepções para mim. Senti-me inflexível e arrogante nesses momentos, pois ao invés de flexibilizar e tentar adaptar minha proposta aos anseios deles, ignorei-os, por julgar que a minha proposta era superior, era o melhor e não deixava brechas para questionamentos. Desconsidere todas as histórias de ensinar e aprender línguas que foram construídas por eles e das quais eles fizeram parte até então.

Ao mesmo tempo, precisei aprender a lidar com a resistência, pois a perspectiva arrogante talvez me tenha conduzido à espera de alunos que aceitariam o que eu tinha para oferecer e considerava bom. Entretanto, a realidade colocou-me a frente de pessoas que também compartilhavam perspectivas arrogantes e queriam impor a sua própria vontade e, assim, o currículo que construímos foi um currículo permeado por descobertas, por aprendizagens, mas também por muitas tensões.

Pude perceber, também, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, que existe um currículo dominante que prescreve o ensino de regras. Por esse motivo, minha experiência foi marcada por descontinuidades, em que eu tentei romper com o tradicional e continuar o

trabalho com gêneros, por considerar que assim estaria ensinando língua em uso e que seria mais significativo que trabalhar regras descontextualizadas. Mas, ao mesmo tempo, senti minha desorganização em relação ao trabalho com a gramática da Língua Portuguesa que poderia ter um lugar privilegiado, algumas vezes de maneira planejada, e não apenas nos momentos de produção de textos escritos pelos alunos. Eu parecia apresentar a ideia que muitos professores têm de deixar a gramática de lado. Entretanto, depois desta pesquisa, eu compreendo e considero a importância de estabelecer, durante o planejamento de uma SD quais conhecimentos estruturais determinado gênero me possibilita trabalhar.

Além disso, pensei estar proporcionando um trabalho significativo a partir da utilização de gêneros na sala de aula. Mas tradicionalmente exigi dos meus alunos, na maioria das vezes, uma produção escrita. Assim, acabei por excluir inúmeras outras possibilidades como o teatro, as imagens, entre outras.

Descobri que, mesmo após leituras e discussões em grupos de pesquisa sobre a elaboração de SDs, falhei nesse processo. Algumas vezes ignorei etapas, como o levantamento do conhecimento prévio do aluno e, em outras, consideraria produção como produto, principalmente no sentido de algo concreto, palpável e, algumas vezes, desconsiderando as discussões dos alunos como momento de produção.

Percebi também que eu não compreendia bem o que era trabalhar com gêneros. Eu precisava explorar o texto para leitura, compreensão, discussão e ainda ir além, explorando a forma, os movimentos do texto para criar uma notícia, como era a introdução do tema do texto, qual a língua utilizada para relatar ou criticar, por exemplo, dependendo do gênero que eu estava trabalhando. Compreendi também a importância de os alunos perceberem que não há somente uma forma de se produzir um determinado gênero, que eles podem criar outras possibilidades, mas explorei pouco esse aspecto.

Ao mesmo tempo, com a experiência de trabalho com gêneros, pensei nos diversos professores que sentem vontade não somente de seguir orientações dos parâmetros para o trabalho com gêneros, mas principalmente de desenvolver um ensino voltado para a realidade dos alunos, entretanto talvez sintam as mesmas dificuldades que eu senti e não possam contar com um grupo de estudos para algumas compreensões. Talvez pesquisas sobre experiências de trabalho com gêneros no ensino de Línguas possam apoiá-los.

Também percebi que, considerando a alfabetização, a leitura ou os letramentos, preciso preocupar-me com as questões éticas e políticas envolvidas no ensino de línguas, buscando relacionar ensino na escola e vida lá fora.

Aprendi, nos estudos sobre letramentos o quanto ainda me vejo presa ao texto escrito em linguagem verbal no trabalho com a Língua Portuguesa, mas senti a vontade de libertar-me frente a tantas possibilidades que esses estudos nos apresentam no trabalho com a linguagem. Senti vontade de viver novamente a experiência de ser professora de Língua Portuguesa de alunos surdos e fazer diferente.

Ampliei minha visão de texto e passei a valorizar ainda mais as diversas formas de contato com o mundo, por meio dos sentidos, e, assim, as múltiplas possibilidades de compor sentidos a partir do visual, tátil, espacial, entre outras.

Percebi os meus letramentos ainda em constituição e, principalmente, que sempre haverá algo novo devido às constantes transformações a que estamos expostos no mundo. Por isso, pode ocorrer que eu aprenda com os meus alunos que, muitas vezes, serão mais competentes que eu em algumas práticas de letramentos.

Olhando para minhas experiências passadas com a leitura, quando ainda era criança, compreendi o porquê de me prender tanto ao letramento da letra e também de valorizar a notícia, principalmente impressa. Essas práticas fizeram parte da minha vida desde a infância. Mas hoje, sou capaz de projetar mudanças para meu trabalho futuro, envolvendo outras práticas.

Ainda no que diz respeito aos letramentos, observei que muito ainda tenho que aprender e mudar, pois passei a preocupar-me com as multissemioses e valorizá-las no trabalho com a linguagem apenas no contexto educacional do surdo, espaço em que o corpo, a expressão, o movimento, as imagens etc. muito têm a informar. Entretanto, vi derrubada a minha crença de que tudo que se diz com palavras pode ser igualmente expresso por imagens, pois aprendi que poderá haver mudanças significativas que podem afetar os detalhes e, por conseguinte, a composição de sentidos. Compreendi que diferentes linguagens geram diferentes sentidos e que essas diferenças não são negativas.

Aprendi também que letramentos múltiplos envolvem as multissemioses, mas não se reduzem a elas, pois envolvem também o contato dos alunos com as culturas locais e os letramentos valorizados pela escola.

Percebi, depois do estudo teórico sobre o letramento, que letramento escolar difere dos letramentos do mundo. Assim sendo, vi a necessidade de refletir sobre como não reduzir minha prática ao letramento escolar, mesmo que esse trabalho ocorra neste contexto. Talvez seja interessante que os letramentos do mundo encontrem passagem nos portões da escola e invadam esse espaço, a fim de tornar a Educação mais significativa.

Percebi a relevância dos estudos sobre letramentos e currículo, principalmente quando se discutem minorias linguísticas e até mesmo a inclusão de alunos com deficiência, muitas vezes desconsiderados nesses estudos e excluídos do processo educacional.

Realizar esta pesquisa possibilitou-me ampliar a minha perspectiva sobre a surdez. Compreendi que não basta defini-la do ponto de vista socioantropológico em contraposição à perspectiva biológica, sendo necessário percebê-la como diferença e, ainda, respeitá-la no sentido de não impor minhas concepções “ouvintistas” em relação aos meus alunos surdos, seja na elaboração do planejamento, no desenvolvimento das aulas, no processo de avaliação ou na construção do currículo.

Apreendi que a inclusão vai além das bases legais e aspectos operacionais e requer principalmente uma postura de respeito frente à diversidade, pois mesmo que eu possa contar com todos os recursos necessários para incluir meu aluno surdo, eu excluo e marginalizo quando eu desconsidero seus desejos e anseios.

Devido a esta pesquisa e, principalmente à escolha dos meus participantes diretos, percebi como reduzido o meu conceito de participação, escolhendo participantes que mais questionavam e excluindo os que ficavam quietinhos, calados. Esses poderiam ser participantes mais instigantes. Por isso, vi aqui uma fragilidade na minha pesquisa e a necessidade de desenvolver algum estudo com um desses participantes em pesquisas futuras.

Concluo este estudo, sentindo que eu poderia ter ido além do ponto em que cheguei, mas ele foi para mim muito significativo em relação às construções e desconstruções que me ele me possibilitou, não somente em relação aos alunos surdos, mas também considerando alunos sem deficiências. Muito ainda preciso mudar, tanto ainda tenho a aprender.

Pensando nisso, algumas possibilidades de pesquisas surgem:

- ✓ Estudo sobre como as pessoas com sua subjetividade transformam os letramentos e a leitura;

- ✓ Sobre quais práticas de letramentos alunos da escola pública se envolvem fora do contexto escolar;
- ✓ Como ocorre a leitura das pessoas com deficiência visual considerando o desenvolvimento do sistema de informação digital acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracteres ampliados e, ainda, diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro;
- ✓ Ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros: da teoria à prática;
- ✓ Letramentos no contexto educacional de alunos com deficiência visual.

Penso que esta pesquisa, apesar da subjetividade que caracteriza a experiência, possibilita compreender a experiência de ser professor ouvinte no contexto de aprendizagem de pessoas surdas. Mas nos leva a questionar: como incluir o outro sem considerar que aprender Libras é que vai me incluir no mundo do outro? Pensamos, muitas vezes, em como incluir a partir de proposições legais, estudos teóricos e não pensamos que a experiência prática é marcada por tensões que apenas um estudo teórico não permite compreender. Necessitamos, ainda, de muitas pesquisas sobre a experiência professor ouvinte e alunos surdos.

Senti meu estudo limitado: pela dificuldade de comunicação com os surdos e necessidade de sempre ter a presença de um intérprete. Quando não podíamos contar com a presença desse profissional, não somente a pesquisa ficava prejudicada, mas principalmente o processo de ensino e aprendizagem; pela dificuldade com o tempo proveniente também da dificuldade em estabelecer uma proposta de pesquisa que me permitisse compreender minha experiência academicamente.

Considero que a aprendizagem maior que essa pesquisa proporcionou foi sobre a minha própria prática como professora de Língua Portuguesa. Percebi que muito preciso mudar e aprender em relação às minhas aulas: “o que propor”, “como propor” e “por que propor”, considerando sempre as vozes de quem estiver percorrendo comigo o caminho da experiência.

Ainda bem que esta pesquisa para mim não é o fim, mas o início de uma postura diferente que quero assumir como professora e como pesquisadora, menos arrogante e mais aberta ao diálogo e à aprendizagem com o outro.

O que é o fim?

Perguntei a mim mesma
Será que ele existe?
O fim é o início de outros caminhos
É o recomeço
Abrir-se às novas possibilidades
Portanto, não há final
Há sempre o início
Algo novo está por vir
O recomeço
Definição
Análise
Redefinição
Mudança
E quando pensamos que tudo acabou
Começamos de novo
É esse movimento contínuo
E não linear
Que nos move
Em busca do
Conhecimento...

REFERÊNCIAS

- 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 2007, CRISTÓVÃO, V. L. L.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; SILVA, M. M. **Elaboração de sequências didáticas para o ensino de língua estrangeira**: uma produção coletiva. In: Tubarão – SC, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/132.pdf>>. Acesso em: 02 fevereiro 2009.
- ALMEIDA, J. M. S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. Uberlândia, 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.
- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora planeta do Brasil, 2008. 276 p.
- AMIN, M.; LÚCIA, M.; VERA, O. **Um mistério a resolver**: o mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. 24 p.
- ARAÚJO, M. T. A. **Alfabetização e letramento**: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos. Belo Horizonte, 2010. 154 p. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais.
- BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola editorial, 2007. 150 p. (Na ponta da língua, 19).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1953]. 476 p.
- BARRETO, F. A. M. **Elaboração de uma sequência didática centrada no gênero cartum**. João Pessoa, 2007, 81p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.
- BARRETO, L. M. S. **Diálogos do cotidiano**: a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para alunos com surdez na escola comum. Campinas, São Paulo, 2010. 104 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes editores, 2014. 284 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2010. 707 p.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2006. 294 p.
- BIASE-RODRIGUES, B.; HERMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise do gênero na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In BIASE-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. B. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 238 p. (Coleção leitura, escrita e oralidade).

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 206 p.

BONDÍ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **RBE: Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BORBA, F. S. **Introdução aos estudos linguísticos**. 13. ed. Campinas: Pontes editores, 2003. 331 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. 256 p. (Estratégias de ensino, 30).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação especial: área de deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP. Série Diretrizes, v. 6, 1995.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância. Cadernos da TV Escola v. 1, 2000.

_____. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC, 2001.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

CARMOZINI, M. M.; NORONHA, S. C. C. **Surdez e libras: conhecimento em suas mãos**. São Paulo: Hub Editorial, 2012. 111 p.

CASTRO, G. V. M. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: “- Você sabe o que é criança deficiente? – É criança professora!”** Belo Horizonte, 2011. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. B.;

CAVALCANTI (orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. V. 8, nº 2, 2002, Marília: ABPEE/FFC – Unesp – Publicações, 2002. ISSN 1413-6538.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. 10. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004. 263 p.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V. Narrative inquiry. In: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. **Reviewing qualitative research in the social sciences**. New York: Routledge, 2013. cap. 12, p. 166-179.

_____. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. Tradução de: Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.

_____; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: bordeland spaces and tensions. CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. United States of America: Sage, 2007. cap. 2, p. 35-75.

_____; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 502-528.

_____; CONNELLY, M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. 179 p.

_____; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 211 p.

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Teachers as Curriculum Planners**: Narratives of Experience. New York: Teacher College Press, 1988.

_____. CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004, p.. 327-353.

_____. CLANDININ, D.J. **Narrative and education**. Canada: Journals Oxford, 1995.

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. Telling teaching stories. **Teacher Education Quarterly**, 1994. P 145- 158.

_____. CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners**: narratives of experience. New York: Teachers College Press, Columbia University; Toronto: OISE Press, Ontario Institute for Studies in Education, 1988. 231 p.

_____. CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry**. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade.** Campinas: Mercado de letras, 2010. 87 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies.** Cambridge University Press, 2012.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Curriculum: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005. Série cultura, memória e curriculum, v. 2. pp 103-114

CORREIA, D. A. (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola, 2007.

CRAIG, C. J.; HUBER, J. Relational reverberations: shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts. CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.** United States of America: Sage, 2007. cap. 10, p. 251-279.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, prática e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva.** Campinas: São Paulo, 2005. 119 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2008. 352 p., il.

_____. SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação especial e inclusão educacional: Formação profissional e experiências em diferentes contextos.** Uberlândia: Edufu, 2011. 244 p.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DIAS, T. R. Educação de surdos, inclusão e bilinguismo. In: Mendes, E. G.; ALMEIDA, M. A. E.; WILLIAMS, L. C. DE A. **Temas em Educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental.** Rio de Janeiro, 2006. 163 p. dissertação (Mestrado Em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação.

DÍAZ, F. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, prática e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 4. Ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2005. 232 p.

DOLABELLA, A. R. V. **Mídias, letramento e formação: construção de saberes sobre o discurso jornalístico na escola.** Belo Horizonte, 2010. 348 p. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos**

na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

_____. SCHNEUWLY, B. **O oral como texto:** como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar: (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. e colaboradores. **Inclusão escolar e Educação especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DUBOC, A. P. letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

DUBOC, M. J. O. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: pontos e contrapontos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva:** formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

ELY, M. et al. **On writing qualitative research:** living by words. Philadelphia: Falmer press, 1997. 411 p.

_____. ;VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research:** living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001, 411 p.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003. 167 p. (Série cultura, memória e currículo, 5).

FABRI, A. E. **O papel desempenhado pela Língua Brasileira de Sinais na produção escrita de alunos surdos.** Campinas: São Paulo, 2001. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FÉLIZ, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva:** interações sociais, representações e construções de identidades. Campinas, São Paulo, 2008. 212 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

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

FESTINO, C. G. Os avanços tecnológicos: o fim da literatura? In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

FOX, M. **Talking hands:** what sign language reveals about the mind. New York: Simon e Schuster, 2007. 354 p.

FRANCO, A.; ALVES, A. C. S.; ANDRADE, R. C. **Construtivismo:** uma ajuda ao professor. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1997. 128 p. (Coleção apoio).

FREIRE, P. **O processo de alfabetização política.** Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1126#page/2/mode/1up>>. Acesso em: 01 maio 2014.

_____, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. 148 p.

_____. **Pedagogia da tolerância.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora paz e terra, 2013. 399 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. 218 p. (O mundo hoje, 21).

_____. **Educação e mudança.** 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011. 211 p.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva:** formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: parábola editorial, 2009. 87 p. (Estratégias de ensino, 14).

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças dialogam? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

_____. **Linguagem, surdez e Educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

GONCALVES, A. V.; SANCHES, J. P. O Ensino da leitura por meio de sequências didáticas. In: SEMINÁRIO DO GEL, 56., 2008, **Programação...** São José do Rio Preto: GEL, 2008. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=3945-08>>. Acesso em: 08 maio 2009.

_____; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento:** A (re) escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2013. 268 p.

_____; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento:** entre a teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de letras, 2011. 352 p.

GONDIN, O. A. **Quando incluir é excluir:** um estudo discursivo do surdo na escola. Uberlândia, 2011. 248 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

GRAFF, H. J. Os Labirintos da Alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GROSSI, M. E. A. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais:** o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. Belo Horizonte, 2008. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

GUIMARÃES, Revista Nova Escola. **O quebra cabeça das modalidades organizativas:** como distribuir atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. Ed. Especial, n. 21.

HAHN, R. S. S. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português:** olhares de surdos e ouvintes. Campinas: São Paulo, 2012. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

HAMILTON, M.; BARTON, M. Understanding literacy as social practice. New York: Routledge, 1998. cap.1, p. 3-15.

HENRIQUES, A. **Ensino e aprendizagem da geometria métrica:** com auxílio do software cabri-geometre II. Rio Claro: UNESP, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.

HILLA, C. V. D.; RITTER, L. C. B. Sequências didáticas para o ensino da leitura e da escrita em estágios supervisionados de língua portuguesa. **Teoria e Prática da Educação**, v.9, n.1, p. 65-76, jan./abr. 2006.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda cultural editora e distribuidora LTDA, 2008. 192 p.

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEARNING. London: Articie, 2003. Anual.

JORDÃO, C. M. birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). In: **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

JOSSELYN, R. The ethical attitude in narrative research: principles and practicalities. CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.** United States of America: Sage, 2007. cap. 21, p. 537-566.

JÚNIOR, F. S. C. **Letramentos: para um mundo melhor.** Campinas: Editora Alínea, 2009. 105 p. (Coleção humanismo e salutogênese).

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** New York: Cambridge, 2012. 454 p.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 175 p.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 122 p.

_____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990. 144 p.

KING, T. You're not the indians I had in mind. In: _____. **The truth about stories: a native narrative.** Canadá: Anansi, 1993. cap. II, p.31-60.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995. 294 p. (Coleção letramento, educação e sociedade).

_____.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de letras, 2005. 271 p. (Coleção ideias sobre linguagem).

- _____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004. 102 p.
- _____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.
- _____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes editores, 2007. 82 p.
- _____. MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de letras, 1999. 191 p. (Coleção ideias sobre linguagem).
- _____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Disponível em: <
http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>
. Acesso em 09 set 2007. 10 p.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.
- _____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 220 p.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010. 213 p. (Educação em ação).
- LANA, P. **Práticas de letramento na trajetória de jovens e adultos de camadas populares.** Belo Horizonte, 2008. 141 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.
- LIMA, M.S.C. **Surdez, bilinguismo e inclusão:** entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas: São Paulo, 2004. 216 p. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas.
- LIMA-SALLES, H. M. M.; NAVES, R. R. (Orgs.). **Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos.** Goiânia: Cênone editorial, 2010. 192 p.
- _____. (Org.). **Bilinguismo dos surdos:** questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. 196 p.
- LOPES, M. C. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal _H** - Suplemento _H na Escola, Novo Hamburgo (RS), p. 2-2, 12 nov. 2005.
- LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. 392 p.
- LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.
- LOPES, M. C. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104 p.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 237 p. (Sérieducultura, memória e currículo, 2).

LUGONES, M. Playfulness, “world”-travelling, and loving perception. **Hypatia**, a journal of feminist philosophy, v. 2, n. 2, p. 3-19, June 1987.

LUZ, R. D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013. 192 p.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Conhecimentos de línguas estrangeiras. In: **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 101 p. (Série cultura, memória e currículo, 1).

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de letras, 2012. 336 p. (Coleção letramento, educação e sociedade).

MAGALHÃES, E. M. S. **Letramentos múltiplos em (inter)ação**: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no final do ensino fundamental. Belo Horizonte, 2010. 293 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Interação**: Goiânia, 2006. p. 185-196. V. 31.

_____.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p. (Pontos e contrapontos).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. 296 p. (Educação linguística, 2).

MARTELOTTA, M. E. et al. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. 254 p.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINEZ, M. A. Função auditiva e paralisia cerebral, in S. Limongi. **Paralisia cerebral**: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência. Carapicuíba (SP), Pró-Fono, 2000.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

MCNIFF, J. My story is my living educational theory. CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. United States of America: Sage, 2007. cap. 12, p. 308-329.

MELLO, D. **Subversão do currículo e formação de professores**: ensinando e aprendendo língua inglesa no Curso de Letras. Uberlândia: Ed. do Autor, 2012. Disponível em: <<http://gpnep.blogspot.com.br/2013/06/blog-post.html>>. Acesso em: 01 jan 2014.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A. (Orgs.). **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 180 p.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, 2005. 295 p. (Linguagem, 14).

MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

MONTE MOR, W. Critical literacies: meaning making and new epistemological perspectives. In: **Revista Eletrônica Matices and Lenguas Extranjeras**. n. 2, dez. 2008.

MORGAN-FLEMING, B; RIEGLE, S.; FRYER, W. Narrative inquiry in archival work. CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. United States of America: Sage, 2007. cap. 3, p. 81-98.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 211 p. (Série cultura, memória e currículo, 4).

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. 136 p.

OLIVEIRA, H. A. D. ; GAGLIARDI, E . **Sequência didática como gênero de discurso**. Intercâmbio, São Paulo, v. x, p. 101-111, 2001.

PAIVA, J. Proposições curriculares na Educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2007. Série cultura, memória e currículo, v. 4.

PEREIRA, M. C. C. et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearsona Prentice hall, 2011. 127 p.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINNEGAR, S. DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative. In: CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. United States of America: Sage, 2007. cap. 1, p. 3-34.

QUADROS, R. M.; KARNNOP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESENDE, V. B. **Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes**. Belo Horizonte, 2010. 195 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

RIBEIRO, V. M. (Org.). et al. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. 287 p.

_____. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 17-40

RIBETTO, A.; VASCONCELOS, G. A. N.; SGARBI, P. FILÉ, V. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. (Estratégias de ensino, 29).

_____. (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de letras, 1998. 232 p. (Coleção letramento, educação e sociedade).

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009. 128 p. (Estratégias de ensino, 13).

_____. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 248 p.

_____, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____ **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?** In BENTES, A. C.; SIGNORINI, I. [Re]discutir: texto, gênero e discurso (orgs.) São Paulo: Parábola, 2008.

_____ **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993. 205 p. Tradução de: Seeing voices: a journey into the world of the deaf.

SANDERS, L. **Todo paciente tem uma história para contar:** mistérios médicos e a arte do diagnóstico. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2010. 326 p. Tradução de: Every patient tells a story: (medical mysteries and the art of diagnosis).

SAPIR, E. **Linguística como ciência:** ensaios. São Paulo: Acadêmica, 1969.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de letras, 2004. 239 p. (As faces da linguística aplicada).

SENNA, L. A. G. Erro produtivo e segregação cultural: a descrição de estados de desenvolvimento proximal na alfabetização contemporânea. In: SENNA, L. A. G. (Org.). **Letramento: princípios e processos.** Curitiba: Ibpx, 2007.

_____ (Org.). **Letramento: princípios e processos.** Curitiba: Ibpx, 2007. 382 p., il.

SIGNORINI, I. (Org.). [Re]discutir: texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 222 p.

SILVA, J. L. **Letramento:** uma prática em busca da (re) leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. 220 p.

SILVA, A. B. P. **O aluno surdo na escola regular:** imagem e ação do professor. Campinas: São Paulo, 2000. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família:** entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'. Campinas, São Paulo, 2005, 274 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SILVA, J. A. **Representações sociais de ensino:** um estudo etnográfico no campo da educação especial. Belo Horizonte, 2011. 174 p Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.

SILVA, G. M. **Lendo e sinalizando textos:** uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. Belo Horizonte, 2010. 222 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, R. R. **A educação escolar do surdo:** minha experiência e professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas/SP. Campinas: São Paulo, 2003. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SILVA, S. B. Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I. FERRAZ, M. J. **A língua materna na Educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho.** Portugal: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica, 1997.

SIMÕES, F. M. **Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA.** Belo Horizonte, 2010. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

SOUZA, M. A. A. Objetivos dos cursos de letras e a formação de professores de inglês. *In:* TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação especial.** Porto Alegre: Meditação, 1997.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 270 p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 125 p.

_____. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p. 89-113

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília. Inep/Reduc, 1991.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 02abr2014.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de Educação multicultural. *In:* VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores.** Uberlândia, 2007. 244 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, R. Q. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira. *In:* TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes editores, 2014.

SPINASSE, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol.1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <www.revistacontingentia.com>. Acesso em: 12 mar 2013.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, Sistema integrado de bibliotecas Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 8, p. 465-488, maio 2006.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

240 p. (Linguagem, 57). Tradução de: Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012. P. 69-92.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

TAGATA, W. M. It's mine! Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

TAVARES, R. R.; BRYDON, D. (Orgs.). **Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá**. Maceió: EDUFAL, 2013. 149 p.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014. 289 p.

TAKAKI, N.H. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social (?).n.: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2011. P. 17-48.

TELLES, J. A. **A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. Trab.Ling.Aplic., Campinas, (34): 79-92, jul/Dez. 1999.

TFOUNI, L. V. Letramento: mosaico multifacetado. In TFOUNI, L. V. (Org.) **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de letras, 2010. 256 p. (Coleção letramento, educação e sociedade).

TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: Edufu, 2008. 438 p.

VETTER, D. Towards a critical stance: citizenship education in the classroom. In: O' SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds). **Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives**. Rotterdam Sense Publishers, 2008. p.105-111.

VIANNA, P. M. M.; D'AVILA, M. M.; RAMOS, M. I. B. **Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: deficiência auditiva**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. 241 p., il.

VILLAR, M. A. M.; JÚNIOR, J. C. L. **Aspectos biológicos da deficiência auditiva**. Rio de Janeiro: Unirio, 2008. 137 p.

VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de letras, 2010. 311 p.

_____.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In* KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

WIELEWICKI, V. H. G. Narrativas multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes de controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2003. 200 p. (Série conversas com, 1).

XAVIER DE LIMA, L. H. M. Videogames, letramentos e construção de sentidos. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores, 2014.

ZYCH, A. C. **Avaliação do processo de escolaridade e de pessoas surdas em suas interações no contexto social**. Campinas, 2003. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ANEXOS

ANEXO I – Alfabeto datilológico



Disponível em: <http://comissaoexecutivademissoes.blogspot.com.br/2012/06/missoes-especiais-aprenda-o-alfabeto.html>

Anexo 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para maiores de 14anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Judith Mara de Souza Almeida, aluna do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e da Prof. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística, dessa mesma instituição.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como se deu a experiência vivida entre professora ouvinte e alunos surdose suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Na sua participação você será filmado durante 10 aulas de Língua Portuguesa. Essa filmagem será convertida em texto, ou seja, todo diálogo ocorrido em Libras será transformado em texto escrito pela professora pesquisadora. Esses textos de cada aula serão analisados de uma forma interpretativa e crítica e, a professora pesquisadora irá compor histórias a partir deles. Você também poderá ser fotografado e essas imagens, bem como aquelas retiradas de vídeos provenientes das filmagens das aulas poderão ser utilizadas no corpo do texto.

Os dados serão publicados, mas em nenhum momento seu nome e dos outros participantes serão divulgados. O material gravado será desgravado após a transcrição dos dados para a pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa há possíveis riscos de constrangimentos por de sua parte pelo fato de estar sendo filmado (a) durante as aulas ou ainda por ver divulgado algum diálogo pessoal. Os benefícios serão a possibilidade de compartilhar uma experiência de trabalho com o aluno surdo que possa contribuir para a inclusão desse aluno e também com o professor que atua com o aluno surdo ou com perda auditiva seja na escola comum ou especial. Há também a possibilidade de os alunos se beneficiarem com a aprendizagem da Língua Portuguesa com base em textos que circulam socialmente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação e você ainda terá total acesso aos dados da pesquisa em qualquer momento, sendo-lhe garantido total sigilo e liberdade para excluir dados com os quais não concordar.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dilma Maria de Mello ou Judith Mara de Souza Almeida, o endereço e telefones encontram-se listados abaixo.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Pesquisadoras:

Judith Mara de Souza Almeida

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica –
Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Prof. Dra. Dilma Maria de Mello

Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica –
Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4531

Uberlândia,de.....de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar voluntariamente do projeto citado acima, após ter sido devidamente esclarecido (a).

Participante da pesquisa