



UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÃO PROFESSOR SURDO / ALUNOS SURDOS EM
SALA DE AULA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS BILÍNGUES
E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES**

MÔNICA ASTUTO LOPES MARTINS

Piracicaba-SP
2010

**RELAÇÃO PROFESSOR SURDO / ALUNOS SURDOS EM
SALA DE AULA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS BILÍNGUES
E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES**

MÔNICA ASTUTO LOPES MARTINS

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da UNIMEP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba-SP
2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Orientadora)

Prof^ª Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP-RP)

Prof^ª Dra. Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP)



DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha mãe, inesquecível Prof^a Helena Astuto – *in memoriam*, que me aceitou, me amou, me cuidou, me ensinou, me incentivou e me preparou para a vida neste mundo. Ela foi a grande responsável pela minha descoberta da linguagem e pelo meu despertar para a educação.

Também, dedico a todos os profissionais e surdos que caminharam comigo e a todas as pessoas envolvidas com a educação.



AGRADECIMENTOS

- Agradeço primeiro a Deus, por estar sempre próximo de mim, principalmente nas horas mais difíceis, iluminando os caminhos e dando-me forças para superar as dificuldades e conseguir realizar este trabalho.
- Aos meus pais Helena (*in memoriam*) e Lopes pelo amor, carinho e educação que me deram, incentivo ao estudo e por tudo o que eu sou hoje.
- À minha orientadora Prof^ª Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, que esperou ansiosamente não pelo término do trabalho e sim pelo início de uma nova história. Sua atenção, respeito, paciência e compreensão das minhas limitações e falta de tempo, conduziram-me a não temer desafios.
- À Prof^ª Dra. Ana Claudia Lodi, responsável por me pescar do Rio de Janeiro e me incentivar a tentar fazer o mestrado no interior de SP. Agradeço pelo seu olhar apontando-me o caminho e também por acreditar e apostar na importância de desenvolver pesquisas com os próprios sujeitos surdos, tornando-os atores e autores de sua própria história.
- À Prof. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, pela sua sabedoria, ensinamentos, reflexões e contribuições valiosas dadas à minha pesquisa no exame de qualificação.
- À minha irmã de alma surda, Laura Jane pelas inúmeras interpretações, pelo seu apoio constante, pelas trocas de idéias e experiências durante a jornada, estando sempre disponível, e também por acreditar e estar sempre contribuindo para a valorização do sujeito surdo.
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP e seus professores por tudo que me ensinaram durante o curso de mestrado, contribuindo para a minha formação docente.
- Ao corpo docente da UNIMEP, à interprete de LIBRAS Lara Ferreira dos Santos e funcionárias da Secretaria do PPGE Angelise e Elaine, agradeço pela presença, acolhida e exemplos de dedicação profissional demonstrado ao longo do curso de pós-graduação.
- Às caronas de Elomena, lhe agradeço pelas oportunidades de diálogos, entre piadas e seriedade durante as aulas do mestrado, como também pela oportunidade de trocar sinais diferentes paulista / carioca, afinal todos somos diferentes.
- Ao meu ex-aluno surdo Nilson, o meu muito obrigado pela sua colaboração como “fotógrafo” e “cinegrafista” amador durante as filmagens de minhas aulas com crianças surdas envolvidas na pesquisa.
- A todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram na realização dessa pesquisa, principalmente na fase das filmagens.
- Aos meus alunos surdos, todas crianças e adolescentes surdos pelas oportunidades de troca e aprendizagem.
- A todos os amigos (surdos e ouvintes) por torcerem pela minha conquista e pelo meu sucesso.
- À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à Leila Blanco, pela licença concedida durante os meus estudos.
- A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio à pesquisa, concedendo bolsa.



*“E escrever sobretudo na língua materna de vocês.
A língua de meus pais. Minha língua adotiva.
A gaiivota cresceu e voa com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo com que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.
Minhas mãos são bilíngües.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo
“Não é bom deixar vocês”.*

*(Emanuelle Laborit, na sua obra autobiográfica O Voô da Gaiivota - 1994)
A autora é uma atriz surda francesa de teatro que ganhou o Prêmio Molière
de atriz revelação em 1993 pelo seu papel na peça teatral Os Filhos do Silêncio,
cujo título original é “Children of a lesser God” – Filhos de um Deus menor.
- Prêmio Molière - 1993*

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a refletir sobre a importância da atuação do professor surdo, que ganha novo espaço no cenário educacional no contexto da abordagem bilíngüe na educação de surdos. Para tanto, se faz necessário pesquisar interações, interlocuções e a construção de significações entre professor surdo e aluno surdo durante o processo de ensino-aprendizagem, mediados pela linguagem. Neste contexto, a LIBRAS é a língua de instrução compartilhada por professor e alunos nos processos dialógicos, colaborando para o desenvolvimento da criança surda. O professor surdo atua como principal elemento da mediação num processo de aquisição e uso da LIBRAS para a construção do letramento na Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Discute-se também questões relativas às concepções de linguagem e de língua (LIBRAS e Português), pedagogia surda e a formação do professor surdo. Nessa investigação, foi utilizada como metodologia a análise microgenética, com fundamentação teórica pautada na abordagem histórico-cultural apoiada nas proposições de Vygotski e Bakhtin. A pesquisa focalizou a atuação da professora-pesquisadora surda durante suas aulas com um grupo de cinco crianças, também surdas, na faixa de etária de 9 a 10 anos, matriculadas numa escola da rede pública municipal, sendo que as crianças estavam na fase de letramento bilíngüe. As transcrições e as análises de dados foram realizadas a partir de videogravações, nas quais foram evidenciadas enunciações produzidas em episódios interativos da relação professor surdo e alunos surdos. Para a transcrição foram utilizadas cenas corridas (fotos seqüenciais) e transcrição da LIBRAS. As análises indicam forte presença de diálogos por compartilharem da mesma língua e da mesma identidade, professora e alunos, apesar do domínio restrito da LIBRAS por parte das crianças. Revelam também a importância da presença do professor surdo bilíngüe, cujo papel favorece o processo de construção de conhecimentos por parte das crianças surdas, possibilitado pelos inúmeros diálogos e reflexões metalingüísticas que interferem significativamente no desenvolvimento das elaborações conceituais e na transformação da subjetividade da criança surda.

Palavras-chave: Surdez, processo de ensino/aprendizagem de língua, Professor Surdo, LIBRAS, aquisição de linguagem, letramento da L2, educação bilíngüe.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the relevance of deaf teachers' work, a professional who begins to have a new role in education in the context of deaf people education bilingual approach. For doing this, we considered necessary to investigate interactions, interlocutions and the construction of sense between deaf teachers and deaf pupils in the teaching-learning mediated by language. In this context, Brazilian Sign Language (LIBRAS) is the language of education shared by teacher and pupils in dialogical processes collaborating for the development of deaf children. Deaf teachers contribute as a focal element of the mediation in a process of acquisition and use of LIBRAS for the construction of literacy in the Portuguese Language as a second language (L2). We discuss also questions related to the conceptions of language and tongue (LIBRAS and Portuguese), deaf pedagogy and deaf teachers' training. In this investigation, a microgenetic analysis was used as a methodological tool, and a cultural-historically approach based in Bakhtinian and Vygotskian propositions was the theoretical ground. The research focused on deaf teacher-investigator during her lessons with a group of five deaf children, from 9 to 10 years old, enrolled in a county school for bilingual literacy acquisition. The transcriptions and the analyses of data were carried out from video recordings, in which deaf teacher and deaf pupils were shown up enunciations produced in interactive episodes of the relation. For transcription and analysis, we used video recordings for selecting situations of enunciation in interactions teacher-pupils and pupils-pupils. Transcription focused on sequential scenes instead of photos and translated LIBRAS utterances do Portuguese.

The analysis indicates teachers and pupils dialogue almost all the time because teacher and pupils share the same language and the same identity, despite the limited command pupils have of LIBRAS. Analysis also showed the importance of the presence of bilingual deaf teachers, whose role favors the process of knowledge construction by deaf children, something the many dialogues and metalinguistic reflections that positively affect the development of conceptual elaborations and the transformation of subjectivity by deaf children.

Keywords: Deafness, language teaching-learning process, Deaf Teachers, LIBRAS, language acquisition, second language literacy, bilingual education.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I: LIBRAS e Português: processos de aquisição, uso e ensino-aprendizagem	03
1.1. LIBRAS e seu lugar no desenvolvimento de linguagem da pessoa surda	07
1.2. Bilinguismo: tornar-se bilíngue em função de um ambiente social mais amplo que demanda o português	09
1.3. Língua de sinais é base para desenvolvimento do sujeito e aquisição de outra língua	13
1.4. Aquisição da L2 requer estratégias especiais	21
1.5. Pedagogia Surda, Pedagogia Bilíngüe, Pedagogia Visual?: Diferentes olhares e concepções	25
Capítulo II: Letramento	30
2.1. Letramento em segunda língua para surdos	33
2.2. Ressignificando o letramento bilíngue	36
Capítulo III: O Professor Surdo / Prática em Sala de Aula	48
3.1. Reflexões sobre o professor e diálogos sobre a formação do professor surdo	48
3.2. A influência da formação do professor surdo no processo de ensino-aprendizagem e práticas na L1 e L2	51
3.3. Professor Surdo: uma identidade em construção	59
3.4. Necessidades de atuação e formação de professores surdos	63
Capítulo IV: Os olhares da pesquisa	66
4.1. Cenário da Pesquisa	66
4.2. Sujeitos Participantes da Pesquisa	67
4.2.1. Alunos Surdos	68
4.2.2. Características dos alunos surdos	68
4.2.3. Professora-Pesquisadora	70
4.3. Metodologia de Pesquisa	73
4.4. Coleta de dados:	75
4.5. Transcrição de dados em LIBRAS	76
Capítulo V: Análise dos Dados	81
5.1. Papel do Professor Surdo na construção da LIBRAS	82
5.2. Papel do Professor Surdo na significação das vivências das crianças surdas	90
5.3. Papel do Professor Surdo na construção do letramento do português pelas crianças surdas	96
5.4. Papel do Professor Surdo no processo de formação e subjetividade da criança surda	101
Considerações Finais	108
Referências bibliográficas	113
ANEXOS	120
Anexo 1 -Tabela de Notação e Transcrição da LIBRAS	120
Anexo 2 - Trechos de Transcrição	124
Anexos 3 e 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e carta de autorização	127
Anexo 5 – Notas sobre LIBRAS e sua evolução	129

INTRODUÇÃO:

Entre os grandes desafios do cenário educacional na área da educação de surdos, se percebe a necessidade de apresentar à área acadêmica, um aspecto pouco conhecido que é a formação e a atuação do Professor Surdo. Com esse trabalho, espero discutir, explicar e colaborar para a superação de muitas das dificuldades que atualmente os surdos enfrentam no processo de ensino-aprendizagem da L1(Língua Brasileira de Sinais) e da L2 (Língua Portuguesa). Este estudo pretende ainda, levantar questões a serem aprofundadas e reflexões para novos caminhos para a educação de surdos dentro de uma abordagem bilíngüe e contribuindo assim, para uma Pedagogia Surda.

A escolha desse tema surgiu justamente pela minha própria experiência profissional, meu trabalho nas instituições e escolas como professora surda. Assim, esta pesquisa focaliza a relação entre professor surdo e alunos surdos, mostrando como suas interações e interlocuções nas dinâmicas de uma sala de aula podem contribuir, no contexto de práticas bilíngües para o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, principalmente na construção dos conceitos e significações na LIBRAS e na língua portuguesa como L2.

Quero lembrar, que o meu ingresso no curso de Mestrado, que aconteceu após alguns anos de experiência profissional, permitiu que eu pudesse aprofundasse meus conhecimentos em estudos que salientam a questão do desenvolvimento de linguagem da criança surda com base nas reflexões de Vygotski e Bakhtin.

Para as discussões e reflexões sobre o processo de aprendizagem de língua e linguagem e a atuação do professor surdo, o trabalho foi organizado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo são discutidos e abordados os diferentes aspectos da aquisição da linguagem e de língua e suas problemáticas no que refere-se ao ensino da língua (LIBRAS e língua portuguesa) dentro de um trabalho bilíngüe. Nele, apresentam-se alguns aspectos teóricos sobre as especificidades dos surdos, a aprendizagem de segunda língua (L2), a importância da LIBRAS no desenvolvimento do sujeito e na formação da subjetividade da criança surda, como também as diferentes concepções de pedagogia voltadas para o universo surdo.

No segundo capítulo são discutidos e abordados o conceito e as práticas sociais de letramento, bem como aspectos relacionados ao processo de letramento em L2 para surdos, e outras questões sobre importância do letramento visual e do desenvolvimento da linguagem para as suas ressignificações e construções de conceitos.

No terceiro capítulo deste trabalho, são destacadas as reflexões sobre a situação educacional dos professores surdos e profissionais surdos que estão se constituindo nos espaços educacionais. Também são levantadas reflexões sobre a atuação e formação do Professor Surdo no atual cenário educacional e a construção da identidade docente surda. Discute-se sobre o professor surdo ganhando espaço no contexto educacional, abordando as lutas e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem numa educação bilíngüe.

No quarto capítulo são apresentados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, a descrição do cenário de pesquisa e a caracterização dos alunos surdos envolvidos no estudo. São apresentadas as notas de transcrições da LIBRAS e a descrição dos procedimentos de coleta e de transcrição de dados, posteriormente analisados em uma perspectiva microgenética.

No quinto capítulo são apresentados os episódios e análises. Observam-se os processos de significações construídas nas interações e interlocuções entre a professora surda e as crianças surdas, durante o processo de desenvolvimento de conceitos e sentidos. São abordadas as práticas bilíngües e a importância do papel do Professor Surdo na construção de conhecimentos dos alunos surdos.

Finalizo com as considerações finais sobre o trabalho retomando as idéias principais do estudo e levantando questões problemáticas, focalizando especialmente reflexões sobre a importância da presença da atuação/formação do professor surdo no contexto educacional bilíngüe.

CAPÍTULO I:

LIBRAS e Português: processos de aquisição, uso e ensino-aprendizagem

“Há no mundo uma quantidade de línguas e todas elas são compreensíveis. Se, porém, não conheço o sentido das palavras, serei como um estranho diante daquele que fala e também o que me fala será para mim um estranho” (Primeira Carta de Paulo aos Coríntios 14,10-11)

As pessoas surdas em geral não têm acesso a língua oral utilizada pela comunidade majoritária ouvinte, assim durante suas vidas se não são criadas condições para seu acesso às línguas de sinais, ficam privadas de uma variedade maior de experiências de construção de conceitos e de informações. Existe uma crença de que o surdo tem dificuldade de abstração, essa crença é justificada pela falta de qualidade de informação e escolarização oferecida aos alunos surdos. Na verdade, quando ocorrem, durante o aprendizado da criança surda as dificuldades, elas estão relacionadas com as experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias que muitas encontraram durante o seu percurso escolar, não havendo nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez (GOÉS, 1996; GOLDFELD, 1997; SACKS, 1998).

O que falta aos surdos é o acesso a uma língua que eles dominem plenamente e que lhes permita pensar com toda a complexidade necessária ao desenvolvimento.

A privação de uma língua compartilhada pode ser muito prejudicial para o desenvolvimento da criança, pois pode trazer dificuldades para que o surdo tenha possibilidades de entrar numa rede de significações do mundo intelectual e cultural no qual está inserido, levando a desencontros de idéias, dificuldades de comunicação, de socialização e ao isolamento. Pois a língua é que permite a construção partilhada entre os interlocutores.

A ausência de uma comunicação efetiva e plena traz vários problemas e muitos professores e familiares desconsideram a capacidade dos surdos de criarem suas próprias (re)elaborações e formas de expressarem suas idéias e pensamentos.

Percebe-se que não pensamos sem linguagem e a aprendizagem da linguagem é, evidentemente fundamental, pelo fato da língua se constituir para além das atividades sociais, escolares, se desenvolvendo na cultura e sendo o principal mediador nos processos de constituição da subjetividade.

Como a vida já é considerada dialógica, então não podemos conceber o sujeito surdo fora das relações com o “outro”, pois é através das relações que está centralizada a linguagem e de como são atribuído os sentidos para essa interação, que proporciona a constituição de sujeitos como produtores de enunciados.

Existem pesquisas (SACKS, 1998) que abordam a questão sobre a capacidade das crianças surdas em criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo sendo aquelas que não tiveram oportunidades ou não foram expostas a nenhuma língua de sinais¹. Essas crianças ao sentirem o desejo de se expressarem, ao criarem ou inventarem sinais, muitas vezes, pela força da gestualidade acabam desenvolvendo um sistema de gesticulação manual que poderá até ser parecido ou apresentar formas semelhantes com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas, isso porque a gestualidade permite relações de iconicidade com ações ou objetos, mas esta semelhança ocasional não significa facilidades nas relações dialógicas.

A capacidade de comunicação linguística é vista como uma das principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento das potencialidades da criança surda, por meio da qual ela se integra socialmente às atividades escolares e extra-escolares. Já que a linguagem é o principal meio norteador da forma como as crianças surdas constroem o conhecimento, na mediação do processo de internalização de conceitos e significados culturalmente desenvolvidos.

O que se observa é que um dos maiores problemas é a forma como a linguagem é concebida na educação de surdos, que durante muitos anos, foi marcada por práticas inadequadas e repetitivas, por entender que o sujeito surdo apropria-se do conhecimento por meio de atividades mecânicas e de memorização, o que muitas vezes, levavam os alunos a enfrentarem obstáculos durante as atividades de leitura e escrita e

¹ As línguas de sinais são aquelas línguas gestuais-visuais que se caracterizam pelo uso das mãos, dos olhos, do rosto, da boca, enfim, do corpo todo. Elas são compostas por 5 (cinco) parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal) que a distingue das línguas oral-auditivas. Segundo Strobel (1995, p.1) As línguas de sinais representam a resposta criativa das pessoas surdas para a experiência visual da surdez.

desenvolvimento das suas performances na comunicação. Assim, dependendo do modo como o professor concebe a linguagem, ele poderá favorecer maiores dificuldades na aquisição e aprendizagem da língua e no letramento do ensino da língua portuguesa como uma segunda língua (L2), como também em quaisquer disciplinas que façam parte do conteúdo escolar.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a utilização da linguagem no processo de aprendizagem de conceitos e mediação de conhecimentos também provoca mudanças nos processos de desenvolvimento das funções superiores e das formas culturais de comportamento da criança, pois ela envolve não a internalização por meio de atividades mecânicas e sim por meio da relação dialógica da criança com o mundo ao seu redor.

Assim, compreende-se a importância da relação de ensino entre o professor e aluno, ser vista como um lugar de práticas de linguagem, que não deve ser limitada às atividades mecânicas ou somente ao uso generalizado de “canais visuais” ou recursos concretos meramente visuais nas práticas de letramento, nas quais pensa-se que o sujeito surdo só aprende espontaneamente pelo que vê ou percebe visualmente. É preciso viabilizar um espaço de aprendizagem que possibilite ao aluno surdo a compreensão de uma língua e, mais amplamente, da realidade em que vive. Práticas de letramento reduzidas podem impedir o desenvolvimento de conceitos complexos que são necessários para a compreensão de uma língua.

Há também outra problemática muito comum nas escolas, principalmente com professores ouvintes, está fato de que muitas vezes, eles recorrem à prática simultânea de ambas línguas sem considerar particularidades e diferenças, impondo aos surdos um ensino ou uma prática de letramento tradicionalmente voltada para crianças ouvintes e não para os surdos. A questão principal a ser levantada, não é apenas o uso da linguagem oral, dos sistemas combinados ou da LIBRAS, mas sim como se compreende a linguagem escrita e os processos de ensino-aprendizagem.

É preciso entender que o uso que as crianças surdas fazem da linguagem em seu cotidiano e de como eles representam o mundo é a partir de sua leitura de mundo, de seu modo de ver e de significar aquilo que está ao seu redor. O processo de letramento das crianças surdas na língua portuguesa deve ser definido como L2 – segunda língua, o que é diferente para crianças ouvintes, que já possuem uma bagagem de significações

construídas e memória auditiva na modalidade oral desta língua antes de chegarem à escola.

A concepção de língua como atividade discursiva e mediadora é que vai possibilitar a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem que apresente o aluno surdo como um interlocutor ativo na construção de conhecimento, durante a valorização do diálogo, do uso da língua de sinais e do letramento nas atividades escolares e sociais.

É preciso repensar a necessidade da presença de professores surdos bilíngües e também de outros profissionais ouvintes bilíngües capacitados para atuarem na mediação de conhecimento entre as crianças surdas, que contribuam para as possibilidades de melhor desenvolvimento social, cultural e lingüístico das crianças surdas. Pois o que se encontra muitas vezes na escola, é que o professor só lida com a escola e fala das coisas da escola, ignorando muitas vezes as possibilidades de mediação das vivências das crianças surdas.

Hoje, há tentativas de superar o modelo tradicional de ensino voltado para surdos, buscando-se um investimento numa educação sob uma perspectiva bilíngüe, embora sejam poucas as oportunidades de interação entre o professor surdo com os alunos surdos, devido à carência de profissionais surdos no campo da educação como também pela recente busca de formação de professores bilíngües.

A aquisição lingüística depende de outros interlocutores e, no caso das crianças surdas, depende da presença de professor surdo e de adultos surdos que possam auxiliar na entrada do universo social e simbólico mediado pela língua em comum. Assim, nota-se que a linguagem não pode se realizar a partir de um parâmetro, ou de uma mera apresentação de modelos prontos visando o emprego de regras gramaticais ou através de cópias de modelos. É preciso que vivencie a língua, estimule o raciocínio e o pensamento simbólico e conceitual das crianças surdas por meio de desafios, de perguntas, de jogos, de histórias, e enfim da dialogia que segundo Bakhtin (1992; 1995) é um fundamento da enunciação, no qual todas as vozes que nos constituem circulam nos enunciados durante as relações dialógicas – que podem ser entendidas como relações semânticas, quando há o contato/confronto e encontro de enunciados com suas respectivas significações complexas.

O autor, ainda destaca que o importante é a enunciação, isto é, o “falar” que interage, durante a contação de histórias, jogos, narrativas, atividades, etc. Fazendo com que o aluno surdo tenha todo esse arsenal à sua disposição para organizar o seu pensamento, propiciando-lhes, também, o acesso a uma multiplicidade e variedade de elementos pertencentes à língua portuguesa, além de outros símbolos não linguísticos.

1.1- LIBRAS e seu lugar no desenvolvimento de linguagem da pessoa surda

O letramento em L2 para as crianças surdas se apóia na idéia de que elas devem ser instruídas partindo do pressuposto de que a língua de sinais constitui-se como L1, sobre a qual serão feitas as interlocuções e mediações de signos, numa construção de conceitos e significações. Neste sentido, o ensino e a educação de surdos deve passar por uma mudança de concepção de sujeito e de língua, pois a criança surda precisa ser vista como alguém com potencial e com as mesmas possibilidades de aquisição de língua (BOTELHO, 1998; PEREIRA, 2000) desde que consideradas suas características lingüísticas.

Assim, é importante destacar que existem ainda muitos equívocos e discriminações que os surdos infelizmente sofrem, sendo rotulados pelos professores na escola. Muitos professores dizem que os surdos desconhecem palavras e expressões básicas e cotidianas da língua escrita, dizem de forma injusta que eles possuem “pobreza de vocabulário”. Isso não é verdade, não se trata de uma patologia lingüística relacionada à surdez, e sim origina-se na falta de estudo e contextualização do material escrito, na falta de reflexões e suportes teórico-práticos sobre a questão do desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua para o surdo (L2).

Um aspecto importante é que o letramento da língua portuguesa (L2) por crianças surdas não ocorre da mesma forma que a aquisição do português por crianças ouvintes, já que para estes o português é a sua primeira língua e eles têm contato direto através do canal oral-auditivo, estabelecendo algumas relações com os sons das palavras que ouvem e os modos de grafar as palavras escritas. No caso das crianças surdas, elas não têm esta experiência anterior e auditiva com o português, e então a língua vai se configurar como segunda língua, cabendo a elas a tarefa de aprender a modalidade escrita sem a vivência da

modalidade oral, apoiando-se principalmente em sua linguagem e em sua construção de conceitos por meio da língua de sinais para sua aquisição.

A língua de sinais ao se configurar como atividade mediadora para o letramento da criança surda, no contexto escolar, é que vai possibilitar que os surdos manifestem suas capacidades de internalização e interpretação dos signos envolvidos no ambiente social em que vivem, garantindo assim que desenvolvam seus processos psíquicos mentais em níveis mais elaborados e a aquisição da escrita.

É importante que haja a contextualização do letramento numa segunda língua, inserindo a criança surda nas práticas de letramento visual e exploração da escrita existente nos espaços escolares, na vida social e cotidiana. É fundamental que a criança surda desenvolva simbolicamente conceitos e representações em sua primeira língua, que é a língua de sinais. O conhecimento de uma língua possibilitará à criança surda o acesso às informações e aos significados necessários para a sua melhor compreensão da outra língua.

Ressalta-se que a criança surda quando mergulha num processo simbólico (imaginação, escrita, gestos, desenhos, enunciações, etc), envolvendo as imagens sensoriais, poderá ver, significar e re-significar o mundo principalmente por meio da linguagem que permite a expressão dos pensamentos e funciona como um elo de ligação com o mundo exterior. É assim, que a criança surda vai percebendo e constituindo a sua subjetividade através da atribuição de sentidos às suas ações e no desenvolvimento de sua percepção.

Observa-se que a capacidade dos sujeitos surdos em desenvolver o seu pensamento visual não deve ser vista como uma atividade mecânica ou relacionada apenas à sua percepção visual e memória visual obtida através da captação de imagens fotográficas. O desenvolvimento da sua percepção é antes de tudo, considerada por Vygotski (2001, 1995, 1994) como uma atividade que envolve os processos mentais psicológicos superiores mediados pelos signos. Cada sujeito, com suas experiências de linguagem, pode ver de modo diferente a mesma cena contextualizada, podendo até mesmo fazer inferências e intervenções com o objetivo de explorar mais detalhes pertinentes, significá-los coletivamente de acordo com o uso que fazem da língua e a intensidade das experiências dialógicas.

Daí, quanto aos modos de apreensão e internalização de língua por parte dos alunos surdos, é fundamental o uso da linguagem para a formação de suas atividades mentais e processos psicológicos superiores que podem auxiliar na constituição de conceitos e subjetividade.

O contato linguístico com pares favorece a aquisição e uso da língua de sinais, permitindo ao surdo o acesso à dimensão simbólica e a constituição de sua identidade. O acesso e o domínio da língua de sinais coloca o surdo em posição de sujeito que desenvolve conhecimento, problematiza, constrói conceitos e que diante da língua escrita pode pensar e refletir sobre hipóteses aprendendo. A LIBRAS² configura um substrato para o desenvolvimento da linguagem que favorece uma série de outros desenvolvimentos, inclusive o da língua portuguesa na modalidade escrita.

1.2- Bilinguismo: tornar-se bilíngue em função de um ambiente social mais amplo que demanda o português

A educação de surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas por, entre outros motivos, professores e alunos não compartilharem uma mesma língua (LACERDA, 2000) e em muitos casos pela presença de surdos que ainda não dominam plenamente a língua de sinais. A língua de sinais é fundamental para o surdo porque lhe confere a possibilidade de melhor estruturar seu pensamento, diferentemente daqueles surdos que só possuem fragmentos de uma língua oral que não constituem para eles propriamente uma língua. A língua de sinais possibilita aos surdos desempenhar com perfeição o mesmo papel atribuído à fala para os ouvintes.

Atualmente, pesquisas e estudos confirmam a importância da educação bilíngue para surdos (FERNANDES, 2006; GÓES, 1996; LACERDA, 2000; LODI, 2000; SKLIAR, 1998, 1999) e a legislação garante seu direito de utilizar uma língua diferente da língua oficial majoritária, para serem educados em sua língua (Lei 10.436, Decreto 5.626).

² LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, é uma sigla reconhecida oficialmente pelo MEC através da Lei nº 10.436 de 24/04/2002 e pela Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS). Esta Lei reconhece a LIBRAS como meio oficial de comunicação e expressão, no sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria das pessoas surdas, determinando que o Poder Público e as empresas concessionárias de serviços públicos busquem formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da mesma. Além, de garantir a inclusão do ensino da LIBRAS como componente integrante curricular nos PCNs e nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL,2002)

Com relação ao bilinguismo³ na educação de surdos, destaca-se que o mais importante é a forma ativa e a negociação de significados presentes nas duas línguas, e não apenas utilizar a língua de um determinado grupo de indivíduos em detrimento da outra. A língua é um decisivo fator organizador enquanto signo da própria atividade mental, sendo neste sentido fundamental que as crianças surdas estejam inseridas no interior das relações sociais, lingüísticas, históricas e culturais.

Com o bilinguismo, ressalta-se o respeito pela LIBRAS, favorecendo ao surdo a ampliação de sua autonomia. Como o surdo possui como qualquer indivíduo, sua bagagem histórico-cultural com suas experiências, suas vivências e suas construções significativas no processo de aquisição da linguagem, ele pode construir relações e correlações entre ambas as línguas.

De acordo com o bilinguismo, a língua de sinais se apresenta com a função de possibilitar ao surdo, a formação de sua identidade, favorecendo que eles se tornem indivíduos conscientes de suas diferenças, suas dificuldades, seus direitos e deveres como cidadãos. Além do domínio em LIBRAS, é importante destacar a importância do ensino formal da escrita na língua majoritária do país em que vivem, configurando, sua formação como sujeitos surdos bilíngües – LIBRAS/Português escrito o que lhes conferirá maior autonomia de circulação nos espaços sociais e cidadania (GÓES, 1996; BOTELHO, 1998).

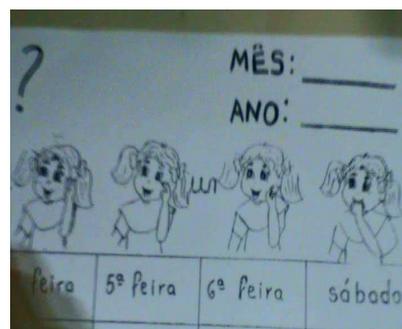
Para Botelho (1998), o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita possibilitaria a interação com os ouvintes, a aquisição de traços culturais de sua nação e a participação ativa na sociedade majoritária do país.

Mas para que isso ocorra, é preciso que a escola proporcione às crianças surdas oportunidades de interação o mais precocemente possível às duas línguas, sendo que a língua de instrução e de dialogia, é a língua de sinais, que não deve ser vista meramente como um instrumento de acessibilidade ou de tradução. É preciso que haja interlocução com seus pares, com os outros coleguinhas, com a professora que compartilhe a mesma língua, de modo que favoreça o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e da linguagem.

³ Bilinguismo é uma perspectiva educacional que prioriza a aprendizagem e o uso de duas línguas com regras distintas e próprias: a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Deve-se desenvolver material e metodologias diferentes para o ensino das duas línguas.

Lebedeff (2004, p. 130) argumenta que em algumas escolas a “*utilização da língua de sinais mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura*”. A escola não pode ficar presa a um modelo fechado, limitado apenas à tradução ou interpretação, mas sim estar aberta para as mais variadas formas de mediação simbólica ao universo surdo, onde eles possam ter oportunidades de uma construção conjunta de significações e de atribuição de sentidos àquilo que está à sua volta e aos conhecimentos que circulam nos espaços de interlocução.

Outro fator importante para a educação bilíngüe é criar espaços para o aprendizado da língua portuguesa como L2 pelos surdos e da língua de sinais como L2 para os ouvintes, pois isso “*faz também parte do projeto bilíngüe que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais*” (BOTELHO, 2002, p. 112).



É muito importante que os pais de crianças surdas tenham o conhecimento sobre a singularidade linguística de seus filhos e sobre a importância de acompanhar ativamente todo o processo educativo de seus filhos, preferencialmente, dominando a língua de sinais de modo a favorecer as interações entre pais e filhos. É fundamental que os pais não se distanciem das experiências pessoais e do momento histórico-cultural que seus filhos vivenciam. Isto é, estamos na era da tecnologia, na era do espírito crítico e democrático, na era do reconhecimento das diferenças e dos direitos humanos, na era da divulgação da LIBRAS, na era do bilinguismo, etc.:

“A proposta bilíngüe surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar” (GUARINELLO, 2007, p.45)

Assim, é fundamental garantir que as crianças surdas tenham acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, mas para isso, é necessário que elas estejam imersas no campo simbólico da língua de sinais e nos discursos da língua portuguesa dentro do ambiente familiar e escolar nos quais ambas as línguas sejam valorizadas e reconhecidas.

Em minhas práticas como professora já percebi que muitos alunos surdos foram submetidos à aprendizagem mecânica do português como se aprender uma língua fosse meramente associar objetos aos seus respectivos nomes, sem se preocupar com a historicidade da língua, com a essência da língua (BAKHTIN, 1992). Essa fragmentação de informações só prejudica o raciocínio do surdo e conseqüentemente, não permite que ele verdadeiramente constitua a linguagem, limitando assim sua capacidade de interagir em contextos variados. Um exemplo clássico sobre a falta de informação e de contextualização no ensino de L2, é que muitos surdos aprendem a responder perguntas simples de forma repetitiva como: “Qual o seu nome?”, “Quantos anos você tem?”, “Você é menino ou menina?” na simulação de uma ficha de inscrição, por exemplo, desconhecendo que existem diferentes modos de se fazer uma mesma pergunta. Diante das mesmas questões formuladas de outro modo: “Como você se chama?” “Qual a sua idade?” “Qual é seu o sexo?” eles não sabem o que responder. É muito comum acontecerem vários mal-entendidos por causa da falta de uma metodologia adequada de ensino da língua portuguesa como L2. Acontecem várias situações em que a criança surda faz a sua própria interpretação e estabelece relações de um fato com outros em uma lógica que pouco ajuda na ampliação de seus conhecimentos.

O entendimento da criança surda é muitas vezes dificultado pela não transparência da língua, pela pouca familiaridade com a língua, ou pela falta de experiências e trocas comunicativas. Além disso, como toda língua é polissêmica, ou seja, apresenta sentidos variados, há alguns momentos em que os seus enunciados carregam um valor metafórico intenso o que torna mais complexo relacionar ou compreender determinadas indagações ou situações, se não forem colocadas em situações contextualizadas, apresentadas e debatidas pela escola para que os sujeitos surdos possam refletir sobre elas.

1.3-Língua de sinais é base para desenvolvimento do sujeito e aquisição de outra língua

Como postulam os autores Vygotski (1995, 2001) e Bakhtin (1992, 1995), a linguagem é concebida como um lugar de interação humana, de interlocução, de produção de significados e constituição de sujeitos, percebemos que é pela via da linguagem que a criança surda torna-se capaz de raciocinar, de pensar, de criar hipóteses e analisar as informações, por meio da interação com outras pessoas. Deste modo, a criança vai se apropriando da linguagem enquanto usa a língua, pois a língua só é construída na própria atividade de linguagem, influenciando assim o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Bakhtin (1992, p.298) aponta que *“se a nossa própria idéia – seja filosófica, científica ou artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros”*, então a aprendizagem ocorre a partir das interações dialógicas e da apropriação do discurso do outro.

Nesse processo, a linguagem torna-se imprescindível para a organização da atividade consciente da criança, pois conforme afirma Luria (1991, p.80), ela desencadeia três mudanças principais nessa atividade consciente, que são as seguintes: a primeira mudança se refere à capacidade de discriminação, atenção e conservação dos objetos do mundo físico na memória, devido à língua possibilitar que estes sejam definidos por palavras ou expressões autônomas. O que faz a criança lidar abstratamente com os objetos, sem que eles estejam presentes. Portanto, *“a linguagem ‘duplica o mundo perceptível’, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”* (LURIA, 1991, p.80).

A segunda mudança é o fato da linguagem contribuir para que a abstração e a generalização das características peculiares aos objetos sejam fundamentais para a formação da consciência da criança, assegurando que as palavras carreguem o conteúdo vivencial, a função, a modalidade, e a categoria que os objetos foram adquirindo historicamente ao longo do tempo, à cada nova geração, fazendo com que não precise vivenciar todas as fases e experiências vividas pelos seus antepassados no caminho do desenvolvimento psíquico. Pois pela palavra e pela linguagem transmite-se toda a informação e a história social da humanidade.

Apesar da possibilidade da criança se apropriar cada vez mais das estruturas complexas da linguagem, não é possível dizer que a sua utilização aponte a compreensão da palavra ou de um conceito específico dado a ela. Mas com a interação com os adultos é que a criança vai constituindo a sua consciência social e desenvolvendo as suas capacidades psíquicas e cognitivas, uma vez que a linguagem é a forma social do conhecimento que ajuda na formação do seu pensamento. Essa é a terceira mudança que ocorre por meio da linguagem, por ela se considerar como um principal veículo de transmissão de informação e do pensamento.

Para Luria (1991, p.81-82), a linguagem

“reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção. (...) muda essencialmente os processos de atenção do homem. (...) lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação. (...) constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado. (...) reorganização da vivência emocional pelo surgimento da linguagem. (grifos do autor).

Para melhor discutir esta questão trago um exemplo de um aluno surdo, cursando os anos finais da Educação Básica, que tinha domínio da LIBRAS. Em uma aula de língua portuguesa que versava sobre substantivos coletivos questionou o professor sinalizando RODOVIÁRIA, sugerindo que esta palavra era também um substantivo “coletivo” – coletivo de ônibus. Este exemplo nos revela a organização conceitual desse aluno, que chegou a esse conceito, graças à sua compreensão em LIBRAS, possibilitando que ele fizesse a proposição e acompanhasse a discussão sobre a pertinência de sua intervenção, embora saibamos que RODOVIÁRIA não é o coletivo de ônibus, mas um lugar onde se concentram muitos ônibus, todavia não unidos com o mesmo destino.

No entanto, o aluno surdo demonstrou uma interpretação interessante e significativa para a compreensão do conceito de coletivo, pois entendeu este como um agrupamento que pode ser de pessoas, objetos e coisas da mesma espécie, apenas, faltando-lhe o entendimento que tal agrupamento deve estar organizados para o mesmo fim.

Defende-se que o uso e a aprendizagem de uma segunda língua dependerão do grau de domínio e maturidade na língua de sinais, pois assim, o sujeito poderá transferir para a

nova língua os significados e conceitos que já possuem na L1. Mas a L2 também poderá colaborar para um aprofundamento maior e domínio das configurações mais elevadas da língua de sinais.

O fato citado acima evidencia que o surdo estabelece com o “outro” o princípio dialético da linguagem, utilizando ferramentas culturais de ambas línguas, trazendo seus conhecimentos e ideias forjadas em LIBRAS para dialogar com os conhecimentos propostos pelo professor no português. De acordo com Karnopp (2004, p.106) que menciona o sujeito:

“ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita (...) Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem.”
(KARNOPP, 2004, p.106)

A mediação entre as línguas sempre estará presente na trajetória de escolarização da criança surda, quando ela é levada a conhecer, a comunicar-se, a se defrontar com essas duas línguas (no ensino da L2) e na discussão em língua de sinais.

Trago ainda uma outra situação vivenciada em meu cotidiano para ampliar as reflexões propostas até aqui. Enviei uma mensagem de texto via celular para uma amiga surda para marcarmos um encontro e a referência para o ponto de encontro foi BEIRA MAR. No torpedão escrevi assim: “*VAMOS ENCONTRAR NO POSTO 9 NO BEIRA MAR FRENTE BARRACA E GUARDA-SOL DO ZÉ, PERTO DO HOTEL PRETO PALACE*”. Ela ao ler a mensagem, desconhecia o significado da palavra BEIRA MAR como local, e lembrou-se de já ter visto essa palavra em algum lugar, recordando-se que se tratava do nome do criminoso “Fernandinho Beira-Mar” (muito citado pela mídia escrita da época). Ela ficou sem entender o que eu pretendia porque associou a palavra a um sentido bastante diferente daquele pretendido por mim. Na verdade, eu estava me referindo ao local de encontro na beira mar na Praia de Copacabana. Uma simples palavra adquire o seu sentido de acordo com o contexto em que surge e quando está em contextos diferentes, altera seu sentido de acordo com as situações e os interlocutores envolvidos.

Como afirma Bakhtin (1995, p.106), “*o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis*”. Assim, percebemos que toda significação se altera de acordo com as mudanças de contexto e até mesmo culturais, já que os significados não são estáticos, e sempre se modificarão ao longo da história e também ao longo da formação e aquisição da linguagem pelo sujeito.

A palavra não tem em si um sentido e nem fica presa a um determinado sentido, porque há muitas possibilidades de ter diferentes sentidos em diferentes situações e formações discursivas.

A situação relatada anteriormente aponta para dificuldades provocadas pelo conhecimento restrito da língua portuguesa, o que acaba favorecendo mal-entendidos. Observa-se que há necessidade de explorar mais as questões pedagógicas e linguísticas, no sentido de desenvolver metodologias adequadas e orientadas pelas experiências culturais e escolares, de modo que o aluno possa relacionar seus conhecimentos na L1 e na L2, ampliando mais a sua participação na sociedade e evitando assim, “desencontros” provocados pela interpretação restrita da palavra escrita.

É importante destacar também a relação entre o pensamento e a palavra. Vygotski (1995) considera que não se trata de uma relação estática ou pronta, mas que se dá no processo de significação, em um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Para o autor, o significado da palavra corporificado sempre existirá antes para os outros e somente depois é que começa a existir para o próprio sujeito. Porque significar envolve uma ação e reação por parte do interlocutor, isto é, uma prática dialógica indispensável à constituição da linguagem.

O sujeito ao se expressar, busca várias maneiras de fazê-lo seja por intermédio da escrita, por sinais, por gestos e ao mesmo tempo busca pistas tentando compreender a linguagem do “outro”, interpretando seus modos e comportamentos, promovendo uma interlocução de vaivém de sentidos (como a que narrei acima). É partir daí, de suas capacidades de interlocução, que o sujeito vai cada vez mais se inserindo na língua em uso, isto é, na língua em funcionamento, organizando e enriquecendo seu pensamento. Bakhtin (1995, p.123) argumenta que “*a verdadeira substancia da língua se constitui pelo fenômeno social da interação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*”.

A aprendizagem da L2 implicará ainda em reflexões sobre a L1 e sobre pontos de convergência e de divergência do funcionamento das duas línguas. Assim, destaca-se, por exemplo, o fato de que na LIBRAS há a existência de muitos sinais diferentes para um mesmo signo (fato comum no funcionamento de qualquer língua). No caso da língua portuguesa encontramos também a existência de vários sentidos que são construídos a partir de uma só palavra. É válido ressaltar que os sentidos são ressignificados e modificados de acordo com o desenvolvimento conceitual da criança. É neste processo de busca, interlocuções e descobertas é que a criança construirá o conceito da palavra, a isso é o que chamamos de generalização⁴ de contextos (VYGOTSKI, 2001).

Resguardados tais posicionamentos enfatiza-se que, como em qualquer língua, cada palavra (Língua Portuguesa) ou palavra sinalizada (Língua de Sinais) pode apresentar maior ou menor multiplicidade de sentidos.

No caso específico da língua de sinais poderá ocorrer a criação de uma pluralidade de sinais que precisam estar em concordância com o objeto ou sujeito em ação, dependendo situação discursiva, para que se possa construir o conceito. Por isso, durante o discurso ou narrativa em língua de sinais, percebemos a existência de muitos verbos classificadores, que são os recursos intrínsecos da língua de sinais capazes de explorar detalhes e nuances presentes na produção dialógica das histórias em línguas de sinais, fazendo com que se relacionem com as pistas visuais, os conceitos e a bagagem cultural dos sujeitos surdos, configurando expressões com sentido.

A palavra carrega nos vários contextos, a construção dos sentidos, que podem determinar o uso e a criação de um sinal em LIBRAS adequado para aquela circunstância. Isso dependerá do sentido como um todo. Como também acontece com a língua portuguesa, com o uso de várias palavras e termos diferentes para determinados contextos.

Neste contexto, levantar uma discussão necessária e aprofundada sobre as questões pertinentes à língua, sobre o quanto são complexas e polissêmicas as produções dialógicas realizadas tanto pela LIBRAS como pela Língua Portuguesa, é de fundamental importância quando se pretende enfatizar o processo ensino-aprendizagem para os sujeitos surdos.

⁴ *Um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização.* (Vygotski, 2001, p.246)

É necessário também considerar essa polissemia, já que na pedagogia tradicional, isso foi desconsiderado. Hoje o surdo por não conhecer a palavra muitas vezes fica bloqueado ao ler e não busca fazer inferências contextuais. Qualquer pessoa quando está desenvolvendo o processo de leitura precisa fazer inferências dentro de um contexto mesmo que desconheça as palavras, porque todo sujeito possui um repertório histórico-cultural que faz com que utilize-se de outros conhecimentos para ajudar a ler o texto ou a fazer uma leitura.

A LIBRAS também é rica em polissêmia, percebe-se que cada vez mais enlaces e generalizações que podem aparecer quando se observa a língua em seu processo de uso, revelando assim o desenvolvimento semântico desta língua.

Observa-se que o mais importante é a formação de sentidos em diferentes circunstâncias, pois na LIBRAS, isso é que vai determinar a utilização do sinal escolhido pelos interlocutores surdos para aquela situação, isso porque os sentidos das palavras são relacionados ao seu contexto de uso e aos aspectos afetivos e pessoais de cada indivíduo.

No caso da LIBRAS, existem sinais diferentes e variados para cada sentido das enunciações produzidas em língua de sinais, o que demonstra que é de acordo com o contexto, que os sentidos vão se modificando e daí acabam surgindo sinais diferentes. Assim, o mais importante é a leitura pelo contexto, já que não podemos compreender a leitura atribuindo uma palavra isolada para um determinado sinal da LIBRAS, pois existem várias nuances e sentidos que podem ser construídos durante essa prática mediadora. O aluno surdo precisa conhecer este aspecto do funcionamento das línguas para então se apropriar adequadamente da escrita do Português.

Como qualquer língua viva, ela

“Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela ‘trabalha’ ou ‘funciona’, às vezes, ‘por si’, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem” (SMOLKA, 1995, p.16)

Isso mostra que as duas línguas apresentam a polissemia e o quanto é importante conhecer aprofundadamente o funcionamento de ambas as línguas, para que possamos saber como transitar entre elas e também interpretá-las dentro dos sentidos e não dos significados em si, e tomar a consciência do quanto elas podem interferir no processo de aprendizagem e no ensino da L2.

Ao destacar a existência da polissemia da língua, isso nos faz refletir que o trânsito entre duas línguas de modalidades completamente diferentes e complexas nas suas nuances é realmente difícil.

Só podemos realizar o trabalho bilíngue, quando entendemos que é só a partir do domínio pleno de uma língua consolidada, que será possível transitar entre as duas línguas, questionando algumas características para que se possam construir conceitos.

Então, como já foi explicitado antes, para realizar um verdadeiro trabalho bilíngüe não se trata somente da aceitação e uso da língua de sinais em sala de aula, juntamente com técnicas e estratégias de ensino da língua portuguesa voltada para ouvintes, ou ainda o que mais ocorre e é pior, o ensino de palavras do português soltas, fora do contexto, sem contemplar a polissemia das línguas que é fundamental que o aluno perceba e compreenda para que se torne de fato bilíngüe.

Vygotski (2001, p.466), em sua obra sobre a construção do pensamento e linguagem, explica que “*a palavra só adquire sentido na frase e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo*”. Para o autor, o sentido da palavra é uma coisa inesgotável e infinita concordando assim com a idéia de Bakhtin que fala sobre a pluralidade de sentidos e a multiplicidade de significações.

Bakhtin afirma que:

“o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. Por isso aqui não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação à ela uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 1992, p.291)

Acompanhando as situações relatadas acima sobre a questão do uso e aprendizagem da L1 e L2, pode-se perceber que vendo a educação bilíngüe como um espaço de produção de significados, a língua deve ser vivenciada dinamicamente. Isto é, se as pessoas não

atribuírem significado, não interferirem ou não forem convidadas para o diálogo, a sua comunicação será limitada. Como afirma Bakhtin (1995):

“(...) os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”
(BAKHTIN, 1995, p.108)

Nesse sentido, Bakhtin assinala que a linguagem dimensiona-se na interação e comunicação verbal, pois para o autor, é assim que os recursos expressivos da língua se tornam significativos, provocando o despertar e a aprendizagem. Assim, para iniciar um trabalho de letramento na segunda língua, é preciso ter uma língua de base (L1), mas e quando a criança surda não usa nenhuma língua, como ela vai associar, generalizar, entender e abstrair para aprender a usar uma segunda língua ?

O trânsito entre as duas línguas é bastante complexo, pois há diferenças nas suas enunciações, que muitas vezes carregam uma cadeia de sentidos múltiplos que só vão se consolidar se houver mediação e compartilhamento junto à criança surda.

O que acontece muitas vezes, é que quando falta uma rede de significações para que a criança surda possa inferir, buscando pistas que a ajudem a compreender a língua portuguesa, frequentemente ela recorre a pistas visuais e à alguma relação de iconicidade com os significados, podendo gerar confusões, dependendo da produção dialógica e do contexto. Outro fator relevante é o conhecimento precário da LIBRAS, quando os sujeitos fazem uso de gestos espontâneos que são muitos utilizados por ouvintes (familiares) e que podem até ser semelhantes a sinais encontrados na LIBRAS, mas que não se configuram exatamente como uma língua, principalmente para os surdos que apresentam ainda um conhecimento incipiente da LIBRAS. Tais gestos podem gerar mal-entendidos e confusões, o que mostra que uma limitação ou carência de língua nem sempre ajuda na comunicação, ao contrário, provoca cada vez mais “desencontros”.

Para que o surdo possa se “encontrar” durante esse trânsito da L1 para a L2, é imprescindível que ele tenha um bom domínio da L1, ou seja, a L1 deve vir antes da L2, ou ter precedência sobre a L2. Essa precedência vale para uma realidade desejável, em que haja respeito aos direitos da criança. O que, infelizmente, não ocorre na escola, dificultando o processo de aprendizagem da criança surda.

Assim, para iniciar um trabalho de letramento na segunda língua, é preciso antes de tudo valorizar as relações do dia-a-dia da criança surda e a função social atribuída à língua portuguesa, significando os seus sentidos na língua de sinais.

1.4- Aquisição da L2 requer estratégias especiais

Entendemos que na prática, o ensino de L2 deve levar em consideração as interações e os enunciados⁵ produzidos pelas crianças surdas, pois é a partir daí que concebe-se que os interlocutores verdadeiros produzam aquilo o que tem a dizer por meio de uma língua de sinais e seus enunciados então poderão ser representados também pela L2

É válido ressaltar que as situações descritas anteriormente, revelam que as dificuldades na língua portuguesa não são, portanto, consideradas como dificuldades próprias do surdo e sim de qualquer pessoa que, privada de oportunidade e contato linguístico, podem demonstrar as mesmas dificuldades ao se depararem com uma outra língua.

Os bloqueios, mal-entendidos ou desencontros de idéias acontecem com qualquer língua. O sujeito está construindo ou produzindo significações numa língua, e normalmente ao procurar identificar os sentidos, buscam apoio em sua primeira língua porque é nela que apreendemos as significações das coisas, das experiências do dia-a-dia e das ferramentas culturais. Já no caso da segunda língua (L2), apreendem-se os conceitos e significados já construídos e mediados pela L1.

Então, o processo de aquisição de uma segunda língua pela criança surda, só ocorrerá quando a mesma for capaz de entrar e assumir um papel na dialogia de língua de uma maneira natural e espontânea ao ter contato com sujeitos fluentes nesta língua, ou seja com pessoas que sabem a língua de sua comunidade e a usam socialmente dentro de um ambiente. Nesse sentido, qualquer L2 que se deseje aprender exigirá um conhecimento

⁵ Bakhtin define o enunciado como uma “unidade de significação” contextualizada.

lingüístico anterior, configurado na primeira língua da criança. Assim, para a criança surda, a língua portuguesa que se ensina na escola é uma nova língua, pois exige uma aprendizagem formal, sistematizada.

“podemos considerar o português como uma língua estrangeira caso nos encontremos em um país onde o português não é oficial. (...) no caso ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, na maioria dos casos, o contato com a língua a ser aprendida só acontece em sala de aula, com limitações de tempo, de oportunidade de estar em situações naturais de uso da língua (além de seu professor) e ter contato com a cultura do país onde se usa a língua (...). Considera-se o ensino do português como segunda língua, por exemplo, a cidadãos brasileiros que não tem o português como sua língua materna; a brasileiros usuários das 180 (cento e oitenta) línguas indígenas; a usuários de uma das 20 (vinte) línguas minoritárias européias ou asiáticas e a usuários de Libras”. (GRANNIER, 2002, p.49)

O aluno surdo está em uma situação que possui características especiais e peculiares, já que o português é considerado para eles uma segunda língua, só que o processo não é de aquisição natural, por meio de construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem na escola. O ensino/aprendizagem de uma L2, na maioria dos casos, apóia-se no domínio de uma L1. No caso dos surdos eles nem sempre têm oportunidade de contato com a língua de sinais, já que é necessário conhecer outros usuários desta língua, em um contexto que favoreça a compreensão dessa língua, com a criação de um território compartilhado linguisticamente. Ao mesmo tempo, em geral, no caso da língua portuguesa, que é a língua dominante, o surdo desde cedo tem contato, ao se relacionar, na maioria das vezes, nos ambientes marcados pela presença dessa língua (família, mídia televisiva, escola, jornal, sociedade, etc.) embora sua aquisição e aprendizagem seja limitada pela falta de acesso auditivo.

É preciso que a criança surda esteja imersa num ambiente bilíngue (L1 e L2) que favoreça a sua aprendizagem/aquisição de ambas as línguas, permitindo assim um desenvolvimento mais rápido e mais atrelado à realidade.

Discutir as práticas e teorias partindo de uma visão sócio-histórico-cultural-lingüística é fundamental para que se possa analisar melhor o processo de desenvolvimento do sujeito surdo, a sua situação cotidiana de inclusão/exclusão na sociedade, sempre respeitando, em primeiro lugar, a sua condição bilíngue, na qual o surdo tem a sua língua e as suas próprias demandas de interlocução, estando inserido em uma comunidade

majoritária, a ouvinte. É necessário que ambas as línguas L1 e L2 presentes nas comunidades surda e ouvinte sejam construídas de forma reflexiva e proporcionem experiências ricas numa relação mediada entre elas, envolvendo os conceitos, os significados e os sentidos de forma contextualizada, levando à sua melhor compreensão de mundo e ao seu pleno desenvolvimento.

Além disso, é preciso trabalhar em uma prática pedagógica que considere a linguagem e tudo que se relaciona à significação e ao valor semiótico, que são imprescindíveis para o funcionamento linguístico-cognitivo das funções mentais superiores, possibilitando assim as condições de produção e significação, de representação e aprendizado da língua.

É óbvio que a falta de uma língua compartilhada, faz com que seja enfatizado em muitas escolas, o uso generalizado de recursos visuais e concretos por parte de professores, o que acaba restringindo as possibilidades de conhecimentos e vivências, levando à concepção de que todas as experiências visuais⁶ dos surdos (PERLIN, 1998; SKLIAR, 1997) devem ser exploradas e desenvolvidas nas relações sociais entre o surdo e o mundo à sua volta e que todo o conhecimento, toda a maneira de perceber e pensar o mundo passa através do visual, isto é, pelos “olhos”; embora entenda que a surdez também é uma identidade múltipla e multifacetada (SKLIAR, 1997).

O importante é o discursivo-enunciativo como fundamental para o desenvolvimento do sujeito, na construção de conceitos e constituição da subjetividade, não esquecendo os processos de significação que poderão ser diferenciados por conta da sua percepção e do modo de ver e pensar o mundo, não somente através dos “olhos” e sim pelas oportunidades de ter relações dialógicas com seus pares surdos, nas quais os signos vão se constituindo nos vários modos de pensar, por meio das inúmeras formas de apreensão de conteúdos.

Segundo Skliar (1997), como a educação de surdos foi marcada por muitos anos pela visão centrada nos sujeitos ‘deficientes’, esquecendo-se e desconhecendo-se a existência das múltiplas identidades sociais e culturais que eles podem possuir.

⁶ As experiências visuais não se restringem ao uso de materiais ou recursos visuais, ela está relacionada às diferentes formas criadas e de como o surdo vê o mundo e produz significações quando se relaciona com o mundo.

Outro aspecto importante é apontar que há muitos equívocos em relação à questão da identidade surda. Muitas pessoas dizem e tem uma ideia errada sobre a imagem do surdo, como se ele tivesse uma única identidade, homogênea e fixa, o que não é verdade. Os surdos apresentam múltiplas identidades, pois têm histórias diferentes, condições socioeconômicas diferentes, educação diferentes, causas da surdez diferentes, comunidades diferentes, famílias diferentes, tempos de escolaridade diferentes, gerações diferentes e outras diferenças.

O sujeito constrói a sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade, na qual a interação está situada na relação social que é marcada pela linguagem e incrementada por uma rede de lugares discursivos (sala de aula, comunidade surda, família, comunidade ouvinte, trabalho, etc). Pois os sujeitos – no caso da pesquisa, professor surdo e aluno surdo, são indivíduos que estão inseridos em lugares discursivos, onde apresentam os seus papéis e a sua subjetividade.

Em relação à concepção do “eu”, Bakhtin na sua obra ‘Estética da Criação Verbal’, esclarece que o “eu” só se origina na interação com os outros “eus”, os outros enunciados e outras vozes.

“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê,; devo colocar-me em seu lugar, e, depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele”. (BAKHTIN, 1992, p.45)

Refletindo, penso como é que o sujeito surdo se percebe diante do outro, e como o outro vê o sujeito surdo e como ele percebe o outro, qual a visão que possui do “outro”? Isso é complexo e há o desencadeamento de valores, de impressões e de diferenças, e esta permanece com uma questão em aberto.

1.5- Pedagogia Surda, Pedagogia Bilíngüe, Pedagogia Visual?: Diferentes olhares e concepções

Ainda está em processo, a definição de uma educação de surdos numa perspectiva bilíngüe, que seja permeada pela formação do sujeito enquanto ser cultural e social, pelo ponto de vista diferente do “olhar” para o sujeito surdo.

É válido lembrar, que por muitos anos a educação de surdos foi marcada por práticas pedagógicas ineficazes, como aquelas que consideravam a surdez como uma deficiência ou uma incapacidade. Ao enfatizar no ensino aos surdos, práticas mecânicas e repetitivas que visavam a memorização, a repetição, a nomeação de palavras ligadas apenas aos objetos concretos, o hábito de cópias por parte dos alunos surdos, sem levar em conta a compreensão, demonstrando, assim, uma falta de contextualização e de construção de conhecimento efetivo. Tais práticas eram bastante comuns nas escolas e instituições especializadas que tinham um “olhar” voltado para a deficiência e não para o potencial do sujeito surdo.

Era preciso romper com a esta visão e repensar a surdez, que deveria ser vista como uma diferença, assumindo assim possibilidades de apreensão de conhecimentos pelo sujeito surdo, por meio de seu canal viso-espacial, do reconhecimento da diferença surda nas práticas pedagógicas, valorizando as reflexões sobre o ensino de uma língua diferente, não esquecendo da necessidade do contato com a comunidade surda, a sua cultura e à constituição de sua identidade. É a partir daí, que a *Pedagogia Surda*, que vem recentemente sendo discutida pelos surdos, pesquisadores na área de estudos surdos culturais⁷ como Perlin (2006), Campello (2008), Strobel (2008); vai se empoderando como uma oposição à pedagogia “ouvintista”⁸ a qual os surdos foram submetidos por muitos anos, tendo ignorada sua diferença como sujeito surdo.

Desde sempre existem na literatura sobre a surdez a predominância ou supremacia de estudos e pesquisas realizados por ouvintes, que sem desmerecer a sua relevância, é preciso que se destaque a importância do ponto de vista do sujeito surdo e desenvolvimento de pesquisas realizados por eles próprios.

⁷ Estudos Surdos é um campo de pesquisas e estudos voltados para os discursos sobre os movimentos da comunidade surda, a língua de sinais, a história cultural, arte surda, literatura surda, pedagogia dos surdos, os artefatos culturais, narrativas surdas, identidades surdas etc...

⁸ Termo utilizado por Skliar (1998) para se referir à visão clínica, às práticas de medicalização da surdez, aos treinamentos auditivos e às representações dos ouvintes, onde os surdos devem curar-se da surdez e espelhar-se no ouvinte.

A Pedagogia Surda, para as autoras, tem como objetivo romper com o âmbito teórico da educação de surdos estampado pelo modelo ouvinte, buscando resgatar a emancipação cultural dos surdos, a subjetividade do sujeito surdo e à história da cultura e comunidade surda.

Porém, para marcar a diferença no campo pedagógico, isto é, na educação de surdos, a Pedagogia Surda se apresenta também como uma luta político-linguística e educacional voltada para o debate sobre as práticas, na busca de preservar e respeitar a singularidade lingüística dos sujeitos surdos, vistos como uma minoria linguística.

No reconhecimento da surdez como uma diferença primordial, uma marca que determina formas de relação de identidade e convivência na sociedade brasileira; mesmo a LIBRAS sendo a segunda língua oficializada do país⁹, são poucos os brasileiros que dominam LIBRAS, o que leva a entender que o bilingüismo na educação de surdos ainda é recente e é um processo em relação ao qual as escolas deparam-se com desafios de uma nova prática pedagógica que contemple as necessidades lingüísticas dos surdos, buscando garantir a condição bilíngue de aprendizagem das crianças surdas.

É válido lembrar que a condição bilíngue não é simplesmente inserir a língua de sinais ao lado da língua portuguesa nas salas de aulas, ou simplesmente inserir alguns profissionais considerados bilíngües no contexto escolar, como por exemplo, intérpretes de LIBRAS ou instrutores. É preciso que toda a comunidade escolar, os educadores, os familiares, a comunidade surda, os professores e alunos tenham oportunidades de conhecer e aprender a língua de sinais além de ter esclarecimentos quanto aos mitos e equívocos que envolvem a questão da surdez e da LIBRAS, garantindo assim um caminho de mudanças e valorização do sujeito surdo.

Autores como Lebedeff (2004), Perlin (2006) e Campello (2008) destacam a necessidade da presença do profissional e professor surdo no campo educacional e sinalizam a necessidade de implementar uma Pedagogia Surda, concepção que busca um caminho para mudanças, reflexões e reformulações nas práticas pedagógicas. Os pesquisadores surdos criticam o ensino aplicado na maioria das escolas e afirmam que as dificuldades dos surdos não devem ser vistas como inerentes à própria surdez e sim relacionadas às práticas mecânicas, às resistências, aos preconceitos e desprestígio da língua de sinais por parte de familiares e professores.

⁹ A LIBRAS foi reconhecida e oficializada por meio da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo a presença da Língua de Sinais no contexto educacional e social.

Uma problemática existente na concepção da Pedagogia Surda, é que como ela implica no fomento da identidade surda, devemos nos lembrar que o sujeito surdo é também multicultural pertencente a uma minoria linguística e, ao mesmo tempo, a um grupo linguístico majoritário, além de ter outras possíveis experiências culturais e familiares (religiosas, étnicas, comunidades populares, etc).

Além do reconhecimento das diferenças entre os surdos, existem outros aspectos importantes para o desenvolvimento e a implantação da Pedagogia Surda em instituições ou escolas: o primeiro aspecto é a necessidade da presença do “sujeito surdo” no campo educacional e pedagógico, o segundo aspecto é o reconhecimento da identidade surda, o terceiro é considerar a língua de sinais como principal meio de instrução e comunicação; o quarto: a valorização da arte surda, do teatro de surdos e da literatura surda¹⁰, etc. Nesse contexto, há uma luta político-linguística para inserir a língua de sinais no currículo, garantindo assim o fortalecimento e o seu reconhecimento como um grupo linguístico e culturalmente diferente dos ouvintes.

Atualmente, com o movimento de surdos líderes, pesquisadores e linguistas que viajam para outros países, ou com a maior participação em eventos e congressos nacionais e internacionais na área da educação de surdos, bilingüismo e línguas de sinais, muitas vezes, eles trazem novidades e outras pesquisas para o Brasil, fazendo com que tais idéias se desenvolvam e criem grupos de pesquisas envolvendo os estudos surdos nas universidades. Além disso, há investimento na criação de cursos de educação à distância voltados para a área de línguas e para futura formação de novos professores surdos líderes, partindo da necessidade de estudar a questão da metodologia própria de ensino para surdos, seus valores, suas marcas e seu reconhecimento como sujeito com capacidade própria.

Contudo, uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções e os “olhares” voltados para a educação de surdos e o sujeito surdo em si, percebo que ainda há uma falta de definição clara ou um entendimento melhor sobre o uso e apropriação de determinados termos no que tange à definição da pedagogia própria para surdos, surgindo assim vários termos que são citados por pesquisadores surdos na área, como Campello (2006); Reis (2006); Strobel (2008), que destacam em seus estudos a: *Pedagogia Visual*, *Pedagogia Surda*, *Pedagogia Bilíngüe*, o que confunde e leva a críticas e à

¹⁰ São expressões de poesias, histórias, mitos e características através da língua de sinais, mas demovendo a idéia de “deficiência” e enfatizando aspectos culturais próprios da comunidade surda e das identidades surdas.

supervalorização de só uma determinada área ou expressão de conhecimento, desconsiderando outras. É preciso entender que as várias definições de pedagogia ocorrem porque a educação de surdos está ainda em processo de resgate e reconhecimento da diferença. Os movimentos surdos estão ainda aflorando e se disseminando em todos os aspectos: seja na área política, na área acadêmica, na área linguística, na área de direitos humanos, no contexto educacional, e etc.

Porém, o uso de vários termos para definir a tal pedagogia, sem entender a real influência e a essência do significado do termo utilizado, pode levar a contradições e provocar outras concepções e discussões que fogem à real importância de uma educação digna e de qualidade aos surdos.

Por exemplo, no caso da concepção de Pedagogia Visual, fica óbvio que o sujeito surdo é visto como sendo aquele que faz o uso de experiências visuais para interagir socialmente. Mas somente a exposição do surdo ao uso de recursos visuais, de mídia, é que vai garantir o fomento da identidade surda e sua aprendizagem? Será que vai garantir o envolvimento do sujeito surdo com outras práticas que não sejam necessariamente pelos recursos e materiais visuais utilizados na educação de surdos? A Pedagogia Visual confunde-se também com a mídia, com a publicidade e marketing, com materiais concretos e visuais; o que leva a entender que o surdo é aquele que se não tiver o uso de material concreto ou visual é incapaz de raciocinar linguisticamente, de inferir informações, de interagir socialmente? Isso não é verdade, o surdo é um sujeito que constrói as significações a partir da língua de sinais que é gesto-visual e das interlocuções com o “outro”. O que precisa ser valorizado é surdo em si, com sua fluência na língua de sinais.

No entanto, quando se trata do ensino ao aluno surdo, deve-se considerar que o mais importante é que haja uma língua partilhada entre professor e aluno e que a questão da espacialidade e visualidade existente no interior da LIBRAS possa contribuir para a construção de conceitos, considerando todos os processos importantes de significação. É válido ressaltar que a LIBRAS está sempre em confronto e diálogo com a língua majoritária do país, de modalidade diferente, daí não se pode apenas limitar ao visual e sim compreender a relevância do papel da linguagem no desenvolvimento psicológico e cognitivo do sujeito surdo, pois ela permite a formação de pensamentos abstratos e generalizantes.

A Pedagogia Visual se refere à exploração da experiência visual dos surdos, do uso da língua de sinais em todas as esferas. Como a LIBRAS é uma língua de modalidade espaço-visual, ela só poderá ser registrada através de filmagens, para que possa captar todas as suas nuances e movimentos tridimensionais. Um meio de divulgação e valorização da LIBRAS é a utilização de recursos como histórias em línguas de sinais em fitas de vídeo e/ou DVD's como aqueles que são disponibilizados pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), ou gravações em câmeras, o uso de computador e televisão.

Há também outro tipo de registro, criando uma notação escrita da língua de sinais através de um sistema chamado *Sign Writing*, mas os estudos e pesquisas sobre esse sistema ainda são recentes e em fase experimental em algumas escolas. Depende de recursos tecnológicos na área de informática.

No caso da Pedagogia Bilíngue, que é um termo muito divulgado e defendido pelo MEC (Ministério da Educação), ao por exemplo, aprovar a criação do curso de Pedagogia Bilíngue na Faculdade de Educação do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU), todavia os textos e documentos não deixam exatamente claro quais são os princípios dessa pedagogia (FRANCO, 2009).

Assim trata-se de temática em aberto que merece ser melhor conhecida e pesquisada.

CAPÍTULO II:

LETRAMENTO

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos)” (BAKHTIN, 1992, p. 379)

Nos dias atuais, com o grande número de ambientes e elementos que são considerados como “agentes de letramento¹¹” (SOARES, 2004), percebe-se uma complexidade do ato alfabetizador, que não se limita ao ensino da leitura e da escrita numa classe ou sala de aula. O letramento perpetua e prolonga-se por toda a vida do indivíduo, tanto no campo cognitivo quanto no campo social.

Atualmente, a sociedade está cada vez mais centrada nas diversas práticas de linguagem, as quais multiplicam as demandas de uso do letramento, com o aumento do número de propagandas, de outdoors, de encartes de supermercados, de cartazes, logotipos, desenhos, cartões, bilhetes, placas, passagens de ônibus, revistas de histórias de quadrinhos - gibi, noticiários de jornal, folhetos informativos, revistas, letras de músicas, tirinhas de charges, sinopses de filmes, entre tantos outros.

Assim, nas práticas sociais nas quais a língua escrita está inserida, percebe-se que o desenvolvimento das atividades de leitura e compreensão das funções da escrita ficam cada vez mais amplas e complexas, devido ao contato com diversos tipos de comunicação e manifestação textual realizada por meio de signos e pelos inúmeros e variados gêneros de produções escritas e culturais.

Entretanto, observa-se que o letramento social está cada vez mais amplo na medida em que vivenciamos experiências, trocamos informações e desenvolvemos interações com o outro e com a produção histórica de uso das ferramentas, atribuindo significações e ampliando cada vez mais a leitura de mundo.

¹¹ De acordo com Soares (1998), o Letramento é visto como uma condição de que os indivíduos são envolvidos nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2004) argumenta que o letramento é um processo que não se restringe somente à codificação e decodificação de símbolos lingüísticos, sendo muito mais amplo, pois o letramento está relacionado às práticas comunicativas sociais e às interações socioculturais. Por isso, a autora diz ser necessário entender que práticas de letramento são muitas vezes relacionadas ao comportamento e às significações construídas e interpretadas pelos próprios sujeitos.

Tfouni (2002, p. 21) tendo como base os pressupostos vygotkianos, discute que:

“o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados de ‘processos mentais superiores’, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.”

Assim, a entrada das várias práticas de letramento (visual/imagético, escrito, por meio de diferentes portadores de texto entre tantos) influencia a formação dos sujeitos, que é marcado por estas práticas, e que se apropria delas a partir das necessidades e experiências no cotidiano.

Portanto, o letramento é uma práxis social que envolve a relação e o intercâmbio do sujeito com o mundo ao redor, ao significar as coisas. É assim definido e configurado como práticas individuais e sociais do uso da leitura/escrita, do discurso, das interpretações e diálogos entre interlocutores, enfim indo além do ambiente escolar e da aprendizagem mecânica de reprodução gráfica e leitura (sem compreensão) dos textos escolares. O letramento não se restringe somente à escola e nem será garantido aos alunos necessariamente pelas práticas escolares.

De acordo com Soares (1998), letramento envolve duas dimensões: o individual e o social. Quanto ao letramento individual, está relacionado à capacidade pessoal de manejar e dominar as tecnologias e ferramentas de letramento. Nesse caso, o indivíduo tem a posse das estruturas mentais complementares capazes de promover a aquisição de leitura e escrita. E quanto à dimensão social, o letramento é *“visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita”*. (SOARES, 1998, p.66)

É válido lembrar que o letramento interfere nas interações entre os indivíduos, na sociedade, no trabalho, na escola, no ambiente familiar e reconfigura as relações dos sujeitos com seu meio social. Existem indivíduos que podem ter oportunidades de um contato maior com os “agentes de letramento” e serem mais familiarizados com determinadas práticas de letramento do que outras pessoas, isto depende de suas experiências sociais e dos outros que medeiam seu acesso a este conhecimento.

Existem grupos ou comunidades em que os sujeitos podem se tornar letrados ou dominarem algumas tecnologias e ferramentas em alguma determinada área do conhecimento, isso vai depender da familiaridade ou nível de engajamento do sujeito numa prática de letramento. Por exemplo: existem alguns grupos de jovens e adolescentes considerados como “nerds” ou “feras” da área de informática, que dominam plenamente todas as ferramentas no uso do letramento digital; existem também grupos familiarizados com o samba e são letrados no uso de músicas e na composição de letras da música; existem ainda outros indivíduos que adoram ler notícias de futebol nos jornais, dominando todas as informações referentes a técnicas de jogo e a nomes de clubes e jogadores. Estas são diferentes formas de letramento e, muitas vezes estes grupos, tão hábeis na leitura de um determinado tipo de texto, não têm a mesma habilidade quando se trata de outro gênero textual.

O acesso dos indivíduos aos “agentes de letramento”, tornando-os tão engajados nas práticas de letramento (como ler jornais, poesias, propagandas, histórias em quadrinhos, assistir filmes legendados e etc.), favorece seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Então, é fundamental que a criança tenha acesso e explore todos os recursos, todo o tipo de leitura visual, todos os gêneros de textualidade, não se limitando a uma simples reprodução gráfica de uma língua e tarefas de mera decodificação. Já que ler está intimamente relacionado à construção e atribuição de significações.

Para os processos de leitura é preciso haver compreensão do que lemos à nossa volta, e realizar a leitura de mundo que possibilite ao sujeito inferir e utilizar-se da língua com seus inúmeros recursos expressivos, que dependem do contexto, da situação, da relação entre os interlocutores, da época e cultura em que vivemos, enfim tudo que está implicado na determinação dos enunciados. Neste sentido, cabe compreender que o letramento está presente em todos os enunciados da vida cotidiana e escolar, envolvendo as

práticas sociais letradas nas quais os sujeitos ampliam suas interpretações e compreensões de tudo o que experenciam no mundo.

“Os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua”. (SOUZA, 1998, p.42)

Isto é, a língua é viva, está no âmbito social em que vivemos, nos diferentes enunciados que revelam o campo ideológico e histórico do sujeito. Contudo, o letramento é relativo, e como já observamos, pode variar de comunidade para comunidade, de grupos sociais para grupos sociais de uma mesma comunidade, de lugar para lugar, de indivíduos para outros segundo as condições sociais e materiais de contato com a escrita.

2.1- Letramento em segunda língua para surdos:

Atualmente, o crescimento das práticas de letramento e da exposição da criança surda às variadas formas de uso da língua escrita no cotidiano, faz com que ela tenha acesso a inúmeras informações veiculadas na mídia, favorecendo também sua identificação e acesso a alguns meios de comunicação que são bastante úteis para o desenvolvimento de sua autonomia e motivação para a aprendizagem. O letramento em uma segunda língua (L2), no caso do Brasil em português, é o ponto de partida para a inserção e o desenvolvimento cultural do sujeito surdo no meio em que vive, favorecendo assim a sua ampliação de conhecimentos.

Observa-se que existem várias ferramentas e recursos visuais acessíveis aos surdos, destacamos aqueles com um forte apelo visual e que veiculam as duas línguas: a língua escrita e a língua de sinais. Neste sentido, a influência da televisão no processo de letramento é grande, pois nela é comum encontrar, por exemplo: anúncios, charges, propagandas, a presença do intérprete de LIBRAS durante a exibição de programas eleitorais, programas religiosos e em alguns documentários, inserção das legendas¹² em filmes estrangeiros e mais recentemente em alguns nacionais e o uso de legendas por meio

¹² Os surdos mobilizaram uma campanha nacional “*Legenda para quem não ouve mas se emociona*” para lutar pelo seu acesso às manifestações e produções culturais, aos filmes brasileiros, através das legendas nos filmes nacionais, possibilitando ao surdo o acesso as informações.

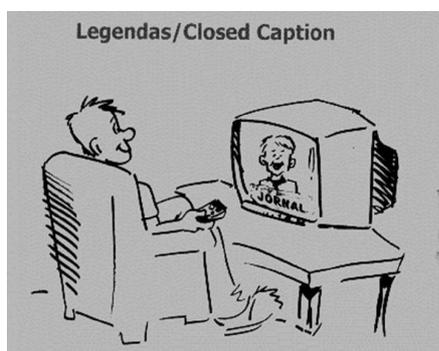
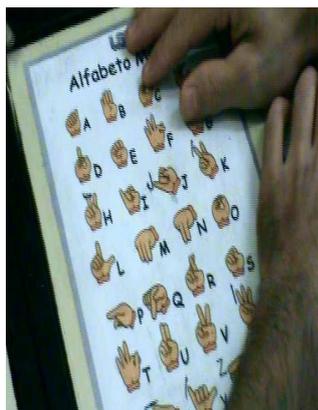
do sistema de *closed caption* nos programas jornalísticos e noticiários. Nesses ambientes, especialmente nas mídias visuais, começam a surgir informações também em LIBRAS trazendo a comunidade surda cada vez mais perto de diferentes experiências de comunicação que envolvem o letramento.

É válido lembrar, que em anos anteriores, o acesso dos surdos às fontes de letramento bilíngüe era mais difícil e escasso. A língua de sinais, também tinha uma circulação mais restrita, presente nas associações de surdos, nos encontros entre amigos surdos, nos eventos teatrais e culturais da comunidade surda, e outros pequenos espaços que não a grande mídia, as instituições acadêmicas ou as repartições de instâncias governamentais, o que tornava difícil o contato e o conhecimento da língua de sinais por parte da maioria das pessoas ouvintes e até mesmo por crianças e jovens surdos.

Hoje, com o advento dos avanços tecnológicos, com o uso de internet, com a criação de mídias em línguas de sinais, com a influência da televisão, com o uso de legendas e etc, favorece-se a aproximação dos surdos às informações e às transformações culturais da sociedade.

Cabe destacar os recursos disponíveis pela internet e telefonia móvel para a troca de mensagens de texto. O uso por parte dos surdos dos variados recursos de internet, de mensagens de texto - torpedos por via celular, de emails, de trocas de mensagens por via MSN (comunicadores *Messenger*), de videogravações por meio de webcam, etc. ampliou muitíssimo as formas de comunicação e de uso da escrita do português. Com o uso dessas tecnologias amplia-se o letramento visual e abre-se espaço para inúmeras possibilidades do surdo experimentar situações de letramento em ambas as línguas, seja pela escrita, por desenhos, uso de dactilologia¹³, textos imagéticos, identificação de cor, formas, de símbolos, tamanhos e até mesmo através de números e letras. Enfim, com toda essa exploração de meios e instrumentos de letramento, torna-se possível aos sujeitos desenvolverem sua capacidade de inferência, a memória, a comunicação, e inclusive realizar a leitura de mundo.

¹³ Dactilologia é a soletração do alfabeto manual, utilizando-se das configurações de mãos para soletrar as letras do alfabeto.



A Lei nº 10.098/2000¹⁴ determina que as emissoras e produtoras de audiovisuais utilizem-se de recursos como o *closed caption* ou a legenda oculta para atender ao público surdo. Tal lei também garante a permissão do uso da LIBRAS nos programas, para possibilitar o acesso dos surdos às informações veiculadas na mídia.

Esses recursos que carregam cada vez mais o apelo visual, com a utilização de imagens (signos visuais) podem se tornar uma grande ferramenta para o desenvolvimento do letramento e ampliação de oportunidades de uso do português pelos surdos, pois é através destas experiências que o surdo entra em contato com o mundo letrado e pode construir conhecimentos acerca desta esfera.

¹⁴ Lei nº 10.098/2000 refere-se à acessibilidade e padronização de recursos como o closed caption e a legenda oculta para pessoas com deficiência auditiva. No seu artigo 19, diz que “os serviços de radiodifusão sonora e de sons e de imagens adotarão planos de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento”.

Segundo Campello (2006), é partindo dessa premissa, que o uso de “imagens visuais”¹⁵ pode colaborar para o desenvolvimento do letramento visual, do raciocínio e da captação de sentidos que perpassados pela imagem tornam-se imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem da criança surda.

Assim, é fundamental que a criança surda tenha acesso às histórias, narrativas em línguas de sinais, aos vários tipos de textos, pois isso proporcionará um acesso lingüístico variado e despertará seu interesse pela leitura numa segunda língua, pois o processo de letramento bilíngüe propõe uma constante negociação de sentidos.

Ressalta-se que para ensinar sobre as práticas de letramento é fundamental que os alunos estejam familiarizados com as práticas prestigiadas de uso da língua no ambiente em que vivem, lembrando que dependendo do ambiente ou comunidade com a qual a criança surda convive, podem-se apresentar diferentes práticas de letramento mais ou menos restritas.

2.2- Resignificando o letramento bilíngüe

Quanto às especificidades do aluno surdo, o letramento para as crianças surdas só fará sentido se a sua significação for explorada e desenvolvida por meio da língua de sinais. Isto é, a LIBRAS deve permear e propiciar sentido aos conceitos trabalhados em sala de aula e também garantir o acesso aos conceitos existentes no mundo.

Existe um crescimento nos avanços tecnológicos e nas comunicações, como foi explicitado anteriormente com o uso de novas ferramentas como *closed-caption* na TV, os DVD's, os cd-rooms entre outros. Vale ressaltar que existe na área recentemente a produção de materiais voltados para a educação de surdos, como por exemplo: a editora Arara Azul¹⁶ com seus projetos de produção de textos literários bilíngües (textos em português e com interpretação em língua de sinais – LIBRAS) e variados materiais em

¹⁵ Segundo Campello (2006, p.110), “as imagens visuais ou signos visuais” são aqueles recursos visuais importantes de serem utilizados no âmbito escolar para o melhor desenvolvimento dos surdos, favorecendo assim o raciocínio, a imaginação e a captação de idéias.

¹⁶ A Editora Arara Azul situada em Petrópolis-RJ, foi fundada em 2001 com o objetivo de abrir um espaço dedicado à cultura e à diversidade, com a publicação de materiais, mídias e de trabalhos e/ou reflexões produzidos para e por surdos. Foi a responsável pela produção e publicação da primeira Coleção de “Clássicos da Literatura em CD-ROM em LIBRAS/Português.

cd-room interativos bilíngues. Há também uma empresa LSB Vídeo¹⁷, que é responsável pela produção de materiais voltados para a criação artística na língua de sinais, arte surda, literatura surda e cultura surda, onde sujeitos surdos são os atores, entre outros. Destacamos estas produções porque há bem pouco tempo não havia qualquer material específico para surdos que pudesse auxiliar na comunicação e no trabalho em sala de aula. Estes materiais apesar de poucos e ainda tímidos têm sido bastante usados no ambiente escolar e têm favorecido a ampliação de conhecimentos pelos alunos surdos.

Assim, o contato da criança surda com variados e diferentes tipos de textos, inclusive os textos imagéticos que exploram sentidos e possibilidades de narrativas em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento do letramento bilíngüe que vai além da língua, buscando elementos culturais produzidos em português e em LIBRAS.

Considerando as teses gerais de Vygotski (1995, 2001), ele afirmava que a constituição como sujeito da linguagem só poderia ocorrer se o indivíduo fosse imerso num ambiente social e cultural, ressaltando a importância das relações sociais, históricas e culturais para o desenvolvimento de todos.

Por isso, é muito importante que as crianças surdas sejam estimuladas às trocas com “o outro” no seu ambiente escolar e social, pois é na mediação e entrelaçamento de signos em transformação, que a criança vai desenvolver os seus processos mentais e lingüísticos. A aquisição da língua de sinais é que vai possibilitar que a criança desenvolva a sua compreensão numa outra língua, a língua portuguesa, pois é esta que lhe dará sentido e suporte para que a criança surda compreenda e reflita sobre os conceitos em outra língua, durante o seu processo de letramento e aprendizagem de L2.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem da L2, é importante levar em consideração que é no letramento visual e no contexto, que a língua vai se apresentando através do discurso e dialogia. É preciso que a criança surda, no seu cotidiano realize a sua leitura de mundo em diferentes contextos e suportes, sendo exposta aos variados bens culturais escritos, fazendo com que possa apropriar-se das práticas de letramento em diferentes contextos sociais. O usuário de uma língua viso-gestual, tridimensional,

¹⁷ É uma empresa fundada pela sociedade de um ator surdo Nelson Pimenta, líder da comunidade surda do Rio de Janeiro, juntamente com o design ouvinte Luiz Carlos de Freitas, com o intuito de promover a divulgação da Língua de Sinais, com a produção de vídeos, histórias e narrativas em Língua de Sinais, materiais digitais em LIBRAS e a oferta de oficinas que envolvem a arte surda e a literatura surda.

desenvolve uma capacidade de percepção e de apreensão de significações vivenciadas no seu próprio ambiente, criando um repertório de imagens, informações ou situações em experiências de linguagem que precisa ser explorado nos processos de letramento.

Neste sentido, ressalta-se a importância da ampliação da leitura de mundo por meio da linguagem como prática discursiva, da leitura pelo contexto, através da leitura em diferentes lugares e condições, não devendo se limitar somente ao espaço escolar e nem ao aspecto visual supervalorizado em atividades voltadas aos surdos. A concepção da leitura não pode estar relacionada ao exercício de correspondência e sim estar além das práticas pedagógicas, necessidades e reflexões sobre a língua. O letramento impulsiona um movimento de inserção na dimensão simbólica das práticas de linguagem, no qual desenvolve-se capacidades de compreender e estabelecer significados nos diferentes tipos de gêneros textuais (LODI, 2004).

Porém, Campello (2006), afirma que há uma necessidade urgente de se considerar a importância do uso da visualidade pertinente à LIBRAS, nas atividades e propostas pedagógicas voltadas para a educação e escolarização de surdos, pois acredita que seja um modo de favorecer o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e possibilitar a construção do pensamento, garantindo assim a aprendizagem dos alunos. Mas não podemos esquecer as possibilidades de construção de conhecimento de forma mais amplas, através do uso de múltiplas linguagens que podem ajudar no desenvolvimento da comunicação da criança surda e proporcionar oportunidades de interlocuções variadas para um melhor desenvolvimento.

Daí, a importância do professor saber como explorar todas as estratégias e a visualidade durante os processos de significação em LIBRAS, lembrando-se que a aprendizagem não acontece e nem é possibilitada apenas pelo uso ou transmissão de um repertório restrito de palavras ou sinais (vocábulo próprios da LIBRAS). É preciso antes de tudo, ter convivência com surdos, ter engajamento e participação nas atividades voltadas para as práticas sociais em sua comunidade. É nos processos interlocutivos que vai garantir o aprofundamento e fluência da língua de sinais e processo de significação do português como L2.

Entretanto, não podemos deixar de refletir sobre a importância do professor surdo, pela urgência em promover o contato da criança surda com a língua de sinais e com os

conteúdos desenvolvidos culturalmente nas duas línguas. O professor surdo é aquele que pode mais rapidamente favorecer o acesso à cultura e à constituição da identidade do aluno surdo pela língua de sinais. A língua pode, ao mesmo tempo funcionar como meio de mediação, e ser ferramenta para a negociação de sentidos numa construção e compartilhamento de conhecimentos.

A língua de sinais, por se configurar como uma língua de natureza gesto-visual possibilita a criação de “imagens visuais” ou melhor “signos visuais”, isso é um recurso que muitos surdos utilizam ao realizar a descrição imagética de alguns desenhos, objetos, figuras; transformando-os em imagens visuais na LIBRAS, no intuito de garantir aos seus interlocutores uma maior compreensão do que está sendo discutido. Este mesmo recurso utilizado pelos surdos em sua comunicação cotidiana pode ser aproveitado no espaço de sala de aula para favorecer a construção de conceitos e aprendizagem de determinados assuntos pelos alunos surdos. Assim, o professor para que possa garantir uma prática adequada e eficaz, precisa desenvolver uma pedagogia visual e ser capaz de “*transformar as palavras, as frases, as significações, os signos em outros signos visuais, ou seja, em “palavras visuais” em imagem, porque isso facilita muito para os surdos.* (CAMPELLO, 2006, p.110)

Ainda segundo Campello (2006, p.130), a pedagogia visual pretende

“A exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos.” (CAMPELLO, 2006, p.130)

Assim, reconhecemos a importância do uso das imagens e da espacialidade possibilitada pela LIBRAS como instrumentos mediadores que facilitam a compreensão de conceitos. Mas este uso apenas colabora para que a criança possa significar elementos a partir das relações construídas no cotidiano, da história pessoal, das relações entre o pensamento imagético e artístico com os conteúdos trabalhados em sala de aula e enfim nas relações entre o que vê e o que pensa. Trata-se de uma transformação desencadeada nas suas diferentes formas de produções por meio da LIBRAS.

A mediação no campo da “semiótica imagética” (CAMPELLO, 2006, p.106), na qual se inserem ‘os olhares dos surdos’, a produção da “signos visuais” realizada pelos surdos através da LIBRAS, além de outros recursos práticos e didáticos, fazem com que as crianças surdas possam ter subsídios para realizar descobertas e escolhas, instigando-as a procurarem respostas durante o processo dialógico no letramento visual.

Campello (2006) enfatiza que a semiótica imagética na LIBRAS, só há sentido se for construída através das manifestações culturais da comunidade surda – daí a importância do professor surdo que tem em sua experiência essa vivência imagética – já que para a elaboração da semiótica imagética é preciso que o professor participe de grupos surdos, pois são nestes espaços que a imagem é substituída por signos construídos de acordo com a cultura do grupo surdo, tornando-os significativos no contexto em que são inseridos. É desta forma que a semiótica imagética facilitará o processo de letramento, pois se configura no uso da língua de sinais que é válida para os surdos quando se pretende a aquisição, a captação e a compreensão da aprendizagem.

É importante lembrar todos os aspectos ideológicos, culturais, lingüísticos e sociais que envolvem a utilização de imagens, para que possamos entender que por trás das imagens existe também uma forte influência do contexto social, e este contexto é que lhes confere sentido. Se forem compreendidas deste modo como uma prática reflexiva, elas podem colaborar para o processo de significação, compreensão.

Portanto, a utilização de imagens ajuda muito a criança a compreender textos, pois a leitura tanto na L1 como na L2, não se reduz às palavras, aos gestos ou enunciados isolados fora de seu contexto significativo, mas sim como um lugar de práticas de linguagem, nas quais o aluno surdo possa compreender a função social das imagens, da escrita e ter possibilidades de usar ambas as línguas.

Na verdade, a criança vê e realiza a sua leitura, atribuindo sentidos por meio das interações e trocas simbólicas, se constituindo na linguagem e no desenvolvimento de conhecimentos. A atividade de leitura, tanto na produção lingüística em língua de sinais como no uso da língua portuguesa é muito importante para o desenvolvimento de conceitos e formação dos sujeitos como um ser capaz de constituir-se enquanto leitor.

Assim, é fundamental que a escola valorize a leitura como foco principal para o aprendizado da L2 e não somente faça cobranças de produção de escrita, que muitas vezes é vista como sendo um dos caminhos mais fáceis de avaliar o processo de aprendizagem,

desconsiderando assim importância da criança realizar as múltiplas leituras (multi-letamentos) e a sua singularidade lingüística da LIBRAS, que só pode ser registrada por meios de filmagens. As atividades pedagógicas voltadas para alunos surdos não podem negligenciar as experiências e vivências que a criança traz para a escola, as suas formas de expressão, a sua gestualidade, os seus conhecimentos e os recursos semióticos dos quais faz uso. Todos esses aspectos são relevantes para poder fazer um trabalho de letramento, pois o ensino da L2 precisa ser ressignificado através das trocas e reflexões viabilizadas pelo uso da língua de sinais, de modo que a criança possa realizar descobertas e hipóteses quanto à leitura, mediando assim os signos e sentidos do texto em língua portuguesa.

Uma outra questão que ainda suscita muitos equívocos no processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita é o processo de avaliação de leitura na L2? Deve ser feito pela narrativa em LIBRAS? Na concepção de letramento, o que deve ser explorado primeiro é a leitura antes do processo de desenvolvimento da escrita. Mas as escolas valorizam demais o escrever, e isso fica pior no caso dos alunos surdos, dos quais se exige que escrevam em uma língua que não dominam, naquele momento de sua escolarização. É preciso entender que no caso dos surdos, a língua portuguesa se apresenta como segunda língua e que os seus conceitos precisam ser ressignificados pela criança. Assim, é bem mais fácil para ela ler um texto em português, já escrito e buscar sentido nele, que produzir seu próprio texto escrevendo-o.

Daí, a importância de propiciar às crianças surdas situações pedagógicas que abordem textos que trabalhem não somente o significado de cada palavra em si, como palavras isoladas, mas ao contrário com a leitura contextualizada para possibilitar abrir um “leque” e oferecer aos surdos oportunidades para que compreendam que o mais importante é trabalhar com os sentidos dentro de uma enunciação, o que pode favorecer a ampliação de conceitos.

É compreendendo a situação ou um texto, que os alunos serão instigados a perguntar sobre algumas palavras desconhecidas no texto ou numa narrativa, fazendo com que eles entrem numa interlocução com o professor e até mesmo com seus pares e busquem nos conhecimentos que já foram internalizados anteriormente, os subsídios para que possam construir e assimilar novos sentidos a partir das lacunas deixadas pelas palavras desconhecidas e também pelos sinais “gírias” novos para eles. É em atividades de letramento nas quais a dialogia esteja presente, que a criança surda passa a sentir

necessidade das palavras e busca aprender novos signos. Mas isso só acontece com a criança que descobre a função simbólica da palavra dentro de um contexto maior que a configura; ou que se interessa pelo texto por se tratar de algo bastante significativo que valorizem as idéias ou experiências do aluno, ou ainda que a incentive a participar de práticas de leitura e escrita em sua comunidade em seu cotidiano.

Por isso, é importante que o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e a aquisição da língua de sinais (L1) sejam construídas dialogicamente com o “outro” dentro de uma dinâmica discursiva não fragmentada.

Na questão do letramento da L2, não podemos em hipótese alguma desconsiderar que para desenvolver “escrita”, ou até mesmo aprender uma outra língua, é necessário termos uma língua primeira. Muitos dizem que, geralmente no processo de aquisição, todos usam uma língua materna como apoio para a escrita enquanto com o tempo, os símbolos vão se dissociando e tornando-se próprios. Mas no caso da criança surda, é diferente porque a LIBRAS se apresenta em uma modalidade viso-espacial e a Língua Portuguesa se apresenta em uma modalidade oral-auditiva, ou seja, com estruturas gramaticais próprias e distintas.

É preciso tomar cuidado ao afirmar que a L1 vai servir de apoio para L2, porque não se trata de algo simples. Na verdade, o que vai estar na arena, não são apenas os aspectos gramaticais e sim os sentidos e significados de toda palavra produzida em ambas línguas, contribuindo para a expansão de conhecimento de mundo.

Na cena abaixo, observa-se um momento de leitura de uma aluna surda acompanhada por sua professora surda. A leitura é um processo de interpretação no qual o sujeito faz relações, a partir de seu universo de conhecimento, envolvendo além da identificação de signos a compreensão de sentidos. Assim, a criança muitas vezes recorre as suas experiências de construção de conhecimento e à sua capacidade simbólica durante a interação mediada pela palavra. Essa atividade envolve elementos do conhecimento de ambas as línguas português e LIBRAS, ao mesmo tempo, que envolve as experiências de vida da aluna surda.

Numa aula, a aluna **L.** estava em processo de letramento e numa atividade, ela estava lendo um texto já trabalhado pela professora e o texto era o seguinte:



“O PATO E O SAPO”

O sapo mora no mato
O pato mora no lago

O pato vê o sapo
O sapo vê o pato

O pato nada. Ele canta:
Pé de pato dá patada !
Boca de sapo dá bocada !

O sapo pula. Ele canta:
Pé de pato é pezada !
Boca de sapo é risada !

Côa xá xá

O pato fala:
- Sapo cara de papo !
O sapo fala:
Pato cara de mato !

O pato nada, danado da vida.
O sapo pula, danado da vida.

O sapo muda de papo:
- Pato ! Ô pato !
Amigo, você pula ?

O pato muda de papo:
-Sapo ! Ô sapo !
Amigo, você nada ?

O pato fala:
- Eu pulo !
O sapo fala:
- Eu nado !

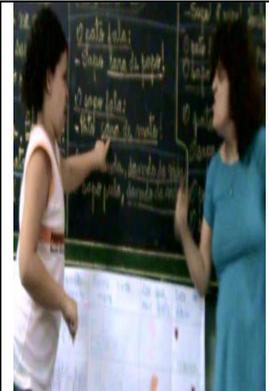
O pato ri para o sapo.
O sapo ri para o pato.

O pato fica amigo do sapo.
O sapo fica amigo do pato.

						
L. aponta “pato mora no...” do texto da história de “O Pato e o Sapo”.	ONDE?	L. DENTRO Prof. CASA	CASA (MORAR). (L. parece não concordar)	Prof. NÃO (!!) (percebe que L. pensou q era casa e nega, enquanto L. sorri e ri)	Prof. DENTRO L. soletra M-A-T-O	Prof. CL MATO

						
VERDE L. aponta p frase do texto.	Prof. aponta para frase “O pato nada.....” L. Sinal CL de PATAS em movimento.	L. PÉ (toca a mão no pé)	PATAS em movimento para trás (Frase do texto: Pé de pato dá patada)	PATAS em movimento. L. percebe a configuração de mão “B” de pata.	Prof. aponta para palavra <i>Bocada</i> Sinal CL de “ <i>abrir boca</i> ” (2m)	Sinal CL “ <i>abrir boca e fechar boca</i> ” Prof. CL de lingua caça insetos.

						
Prof. Sinal CL de pegar e comer com a língua os insetos) L. CL BOCA abrindo.	L. se corrige e sinaliza com a conf.mão em “D” o CL de língua . Prof. BOCA pega.	Prof. soletra B-O-C-A-D-A	Prof. RIR (no texto Boca de sapo dá risada) L. ri e aponta.	L. aponta a palavra do texto risada – Coaxa xá a!) RIR++ (expressão facial)	Prof. Sinal CL “C” na garganta e bochecha cheia. Faz “movimento na garganta “	Imita um sapo “coaxando”

						
Aponta p o quadro na palavra “cara”	Prof. Config. “D” e faz o circulo no rosto CARA L. CARA	CARA+ (expressão facial de desafiando alguém)	PULAR (mímica)	EU (interrogativo) EU+	Prof. NADAR L. NADAR (da frase EU NADO)	Prof. RIR (apontando p/ alguém) L. CERTO!!! (vendo a frase O sapo rir para o pato)



Prof. apontando a palavra “amigo” do texto.
L. Aponta a prof. sorrindo.



AMIGO
AMIGO



Prof. aponta p palavra escrita **AMIGO**



Profª faz o cumprimento de amizade, paz de amigos para a melhor compreensão de **T.**



T. Sinal Solettrado F-I-M Terminou a história.

Na sociedade atual não faz sentido falar em fronteiras ou delimitações entre os conhecimentos de duas línguas. Atualmente, estamos mergulhados pelas diversas informações em inúmeros agentes de letramento, que estão em língua portuguesa. Cada vez mais, se torna necessário um estudo mais profundo sobre a questão da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua pelos alunos surdos, já que eles não podem ficar alheios a esse conhecimento.

A aprendizagem de uma segunda língua poderá contribuir por meio de diferenças e semelhanças para uma formação de consciência mais ampla, abstrata e cheia de significados, mas para isso é necessário o conhecimento da língua de sinais como fator indispensável para que seja possível a criança ou jovem surdo aprender “conscientemente” uma L2, sem portarem-se como meros repetidores como se fossem “papagaios”.

Há uma necessidade urgente de que o letramento bilíngüe das crianças surdas seja melhor discutido e aprofundado tanto no âmbito conceitual como no âmbito metodológico nos cursos de formação e capacitação de professores. É fundamental que o professor bilíngüe domine as práticas de letramento, levando em consideração a peculiaridade das ações lingüísticas e discursivas da dialogia que se estabelece entre o professor surdo e dos alunos surdos.

CAPÍTULO III:

O PROFESSOR SURDO / PRÁTICA EM SALA DE AULA:

“O professor surdo é um adulto que se identifica com os alunos surdos (GIORDANI, 2004; GESUELI, 2006, p.288) e possibilita a compreensão e *as reflexões metalinguísticas entre ambas línguas* (LEBEDEFF, 2004, p.146).”

3.1- Reflexões sobre o professor e diálogos sobre a formação do professor surdo:

A figura do professor é de suma importância para a formação integral do aluno durante o seu processo de escolarização. A sua atuação é, muitas vezes, marcada pelas suas experiências e pelos desafios que a prática pedagógica exige no cotidiano escolar, já que envolve muitos aspectos que são entre outros ensinar, avaliar, planejar e descobrir caminhos que possam contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Como o professor é considerado um ator principal das ações de ensino, então é justamente por isso que ele precisa construir uma identidade profissional sólida. Devemos valorizar os saberes docentes¹⁸ que ele constrói ao longo do exercício em sua atuação, pois eles são fundamentais em sua formação. E no caso do professor surdo, ele pode possuir características peculiares, tais como a sua postura, o seu jeito de ensinar, o modo como ele vê as suas crenças, os seus pensamentos, as suas idéias e a sua constituição como profissional são básicas para uma atuação conseqüente.

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” (NÓVOA, 1998, p.28)

¹⁸ Segundo Tardif (2002), o conjunto de saberes é o que caracteriza e personaliza a prática, não são construídos somente na prática, eles são elaborados, construídos, reformulados, desde o início da formação do professor e segue ao longo do seu trabalho, da sua docência, os seus conhecimentos que podem sofrer alterações durante toda a sua vida profissional.

Assim, o ser professor exerce uma forte influência que poderá provocar mudanças no seu comportamento, dependendo das circunstâncias e da individualidade de cada um. A função de ensinar também é um processo dialético de aprendizagem e transformação, que pode tornar-se uma relação autoritária, se ele não for aberto às necessidades de mudanças ou inviabilizar um espaço de construções de conhecimento, de forma dialógica, reflexiva e democrática.

No caso do professor que irá ensinar alunos surdos, ele precisará estar atento a necessidade urgente de contemplar a sua singularidade lingüística e buscar meios para que a sua diferença seja atendida, adotando e desenvolvendo nas práxis pedagógica formas de avaliação adequada, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais.

Neste contexto, um professor surdo, por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes a singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo (NÓVOA, 2000). Assim, pode compreender que se trata de um processo único e complexo, no qual nós nos apropriamos dos sentidos da nossa história, de como reconhecemos e nos identificamos e de como somos reconhecidos no contexto social e educacional em que vivemos ou trabalhamos como professores surdos.

Assim, com relação à atuação do professor surdo em sala de aula, o diferencial está em que ele pode compreender bem a situação de seus alunos surdos, e perceber seu papel na vida de cada um, tendo grande responsabilidade sobre a formação e também a aprendizagem da nova geração de alunos surdos. O que se destaca é a importância de que tenha conhecimentos e capacidade de estabelecer relações de sentido lingüístico e metalinguísticos teórico-práticos e didáticas nas duas línguas, efetivando uma prática significativa e peculiar. É no cruzamento de suas experiências lingüísticas de L1 e L2, com as quais convive durante seu exercício profissional que vai emergir uma identificação, na qual *“o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo”* (REIS, 2006, p.88).

O professor surdo é um interlocutor que busca junto com o aluno, a construção de aptidões e conhecimentos, dentro de situações significativas. Assim, surge a interação verbal¹⁹ como eixo fundamental da linguagem do surdo. O professor é um agente diferencial que deve provocar diálogos e discursos entre alunos, para uma troca de impressões e experiências. Quando se aborda a presença do professor surdo como interlocutor do aluno numa língua em comum, não podemos desconsiderar que essa relação favorece uma auto-estima positiva além de uma identificação cultural²⁰ (REIS, 2006); possibilita várias interações fundamentais para que a criança surda realize durante a dialogia as múltiplas leituras e interpretações (compreensão) que a levam a descobertas de sentidos nos enunciados produzidos pelo professor em sua língua natural - LIBRAS - e a motivem a realizar reflexões/transferências metalingüísticas sobre o ensino de conteúdos permeados pela língua portuguesa (L2). Este cenário de aprendizagem pode tornar-se bastante rico para o desenvolvimento de uma linguagem espontânea e original por parte das crianças surdas, já que a língua de sinais neste contexto é língua em funcionamento dialógico. As fotos abaixo ilustram interações entre professora surda e alunos surdos mediadas pela LIBRAS.



A dinâmica discursiva de uma sala de aula é bastante determinada pela figura do professor. A forma como ele a conduz ou ensina relaciona-se a um estilo próprio de ensinar. Assim, no caso do professor surdo que ensina alunos surdos é bastante relevante conhecer o modo como aborda as dinâmicas discursivas bilíngues, sua prática visando os conteúdos de língua portuguesa (segunda língua para ele e seus alunos) perpassado pela língua de sinais que espera-se flua com eloquência nas interlocuções.

¹⁹ Interação verbal – Bakhtin

²⁰ Segundo Reis (2006, p.88), é na identificação que “o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo”

3.2-A influência da formação do professor surdo no processo de ensino-aprendizagem e práticas na L1 e L2.

O professor possui um papel central no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. De acordo com a pedagogia aplicada e seu modo de conduzir as atividades escolares, pode favorecer ou não o desenvolvimento dos alunos, interferindo em seu processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem.

Por isso, é extremamente importante que o professor surdo esteja atento às necessidades psico-sócio-afetivas-linguísticas da criança, e que propicie ao aluno surdo possibilidades de construção e domínio efetivo das línguas, incitando-o a interagir e a produzir significações.

Práticas que pesquisadores e professores buscam romper são aquelas mecânicas de uma pedagogia tradicional, nas quais os surdos foram submetidos a um ensino sem uma definição de metodologia específica e adequada às suas necessidades, levando-os a erros no que se refere ao letramento em L1 e L2 e também comprometendo sua apropriação de questões socioculturais e formação de identidade.

Muitas são as críticas e questionamentos em relação às práticas de ensino empobrecidas aplicadas na educação de crianças surdas, ou ainda àquelas, que na maioria dos casos, foram concebidas para ouvintes, ignorando assim suas peculiaridades linguísticas e seus modos de construção de conhecimentos e apropriação da linguagem. Há um movimento de pesquisadores surdos que tentam buscar caminhos para colocar em ação, uma pedagogia dos surdos diferenciada (CAMPELLO, 2006; KARNOPP, 2002; PERLIN, 2006; REIS, 2006).

Daí é muito importante a valorização do professor surdo e sua formação, pois como ele compartilha a vivência da surdez e uma língua comum com seus alunos surdos, isso deve favorecer os processos de interação e aprendizagem, tornando-os mais adequados. Isto é, poderá propiciar um ambiente social rico em linguagem, lembrando-se que a apreensão e o processo de internalização da criança surda passa necessariamente pela mediação entre pessoas e entre pessoas e coisas, sendo que no decorrer do desenvolvimento, o processo interpessoal se transforma num processo intrapessoal, isto é, as suas capacidades serão transformadas no plano social, onde a criança deixará de usar elementos externos e passa a usar os signos internos.

De acordo com Vygostki (1995), a aprendizagem e o desenvolvimento das suas funções psíquicas só ocorrem dentro do âmbito da mediação. É assim que a formação das funções psicológicas superiores acontece naturalmente e a criança vai constituindo e representando o que ela vê no mundo real. E nessa relação professor surdo/aluno surdo é evidente que os conhecimentos e as vivências do professor surdo podem interferir em suas práticas, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento do currículo, nas suas ações sobre o que fazer e como fazer em situações de ensino de ambas as línguas, tanto nas narrativas e histórias em línguas de sinais como também no uso da língua portuguesa nas atividades escolares.

Portanto, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento não se dá, simplesmente na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, e sim pela mediação social do “outro” ou dos signos que estão no jogo entre ambos: sujeito e objeto, fazendo com que a relação seja transformadora e mediada pelo mundo “cultural” em que vivemos. Assim, a mediação semiótica entre o professor surdo, aluno surdo e o objeto de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito em processo de aprendizagem.

O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação na sala de aula conseqüentemente será marcada pela sua singularidade lingüística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares mediadas através das experiências visuais, pela presença da língua portuguesa como uma língua que não será estranha e sim convidada, pois ela será entendida como uma segunda língua e pelas situações vivenciadas entre o professor surdo e alunos surdos, que poderão melhor acompanhar o que será dito ou produzido durante a dialogia com o professor em língua de sinais.

Não podemos esquecer também, que nessa relação professor surdo e alunos surdos, o processo de interlocução poderá apresentar um nível mais acentuado de interação e de uma qualidade que lhe é peculiar, provocando assim a sua aprendizagem de conteúdos na sua segunda língua e contribuindo para a subjetividade da criança surda.

Em nossa experiência como professora surda percebemos que há uma grande identificação e afinidade entre professor surdo e alunos surdos, o que contribui para uma relação que tende a ser bastante dinâmica, na qual se percebem situações de conflito, de diálogo, de imitação, de cooperação, de confronto de idéias, de mal-entendidos, sendo bastante dialética. Muitas vezes, os alunos vêem no professor surdo um modelo de adulto surdo que serve como referência para muitas atitudes sociais, isto se justifica porque existem crianças surdas que não possuem uma boa comunicação em seus lares, na família, na vizinhança, o que prejudica seu entendimento e suas relações sociais de modo geral. Para Perlin *apud* Skliar (1998, p.54) “*o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem*”.

As pesquisadoras Rangel e Stumpf (2004) ressaltam a importância da presença do professor surdo no desenvolvimento e no processo de formação de alunos surdos:

“Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas”.
(RANGEL e STUMPF, 2004, p.88)

Apresento algumas cenas colhidas em sala de aula entre professora surda e alunos surdos que mostram a qualidade desta relação:

Após as atividades de leitura e narrativas de histórias de “Patinho Feio”, “O Sapo e o Pato” que foram trabalhadas anteriormente pela professora surda com os alunos surdos, por meio da LIBRAS, surge a necessidade de procurar constituir o conhecimento na linguagem escrita, numa busca de explorar mais o vocabulário dos alunos, além de valorizar o que eles já trazem para a sala de aula.

Então, num trabalho de significação, durante a representação do que os alunos captaram sobre a narrativa dada anteriormente sobre “O Pato e o Sapo”, o aluno **G.** demonstrando estar bem atento, levanta-se para ir ao quadro querendo participar da atividade, mesmo apresentando um conhecimento restrito em ambas línguas: LIBRAS e português escrito. O aluno **G.** demonstra insegurança e dificuldade se atrapalhando na organização de idéias e na atividade de escrita, mas escreveu no quadro *PL* (quando o

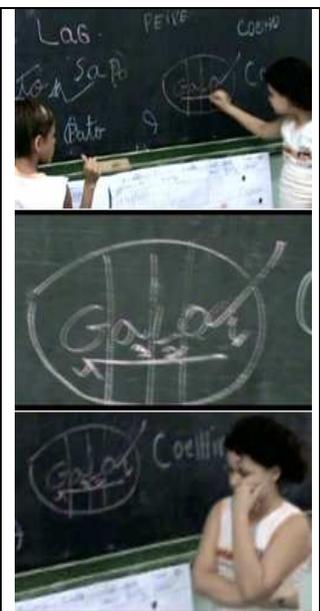
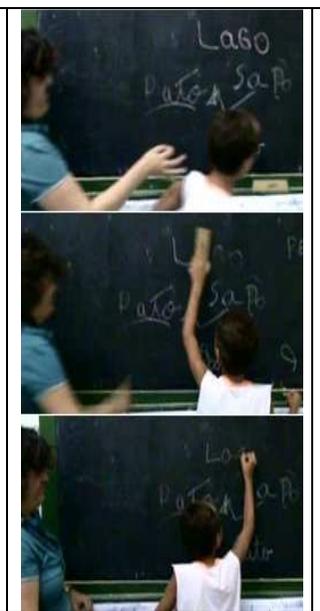
esperado era a escrita LAGO). Foi a partir daí, que a colega **L.** se levantou e surpreendeu a professora surda pela sua desenvoltura, desembaraço ao tentar ajudar o colega **G.** a realizar a atividade. **L.** entrou num jogo de interlocução com **G.**, provocando espanto no colega que fica admirado com o auxílio e mais ainda por perceber na postura da colega **L.** a imitação do papel de professora.

L. imita e assume o papel de professora, ajudando o colega, mas não dá resposta a **G.** e sim provoca-lhe desafios, questionando e recorrendo às outras formas de expressão, por meio da linguagem escrita e da dactilologia. Isso mostra que **L.** foi capaz de se tornar a mediadora do diálogo e ainda realizar práticas de linguagem, utilizando-se do conhecimento adquirido em outras situações. É interessante observar nas cenas, que a aluna **L.** conversa com o colega e realiza outras estratégias para possibilitar a ele a produção de sentidos para a linguagem escrita, sem lhe dar uma resposta pronta.

Durante o diálogo entre ambos, **L.** percebe e questiona o colega, remetendo-o a palavra GALO, significativa para ele, por ter como letra inicial e mesma letra inicial de seu nome. A colega faz várias perguntas e lhe oferece várias formas de descobrir, ao explorar no quadro outras estratégias que foram desenvolvidas pela própria aluna surda.

Enquanto isso, o aluno **G.** foi internalizando o novo conceito que foi construído dialeticamente. Logo após a atividade, a professora surda agradeceu o auxílio de **L.** e foi questioná-la sobre o porquê da sua intenção em imitá-la como professora. **L.** revelou que sonha no futuro ser professora, diz gostar de ensinar e ajudar colegas.

					
<p>G. levanta-se e vai para o quadro, é a vez dele. P. AGUA CIRCULO (CL) G. vira-se para o quadro e escreve.</p>	<p>G. escreve "PL" L. levanta-se e apaga o que G. escreveu, toma a postura de professora.</p>	<p>L. escreve a primeira letra L. mas não dá resposta, aponta perguntando a G. o que está faltando. G. soletra B olhando para L. que abaixa cabeça negando.</p>	<p>G. soletra A L. balança afirmativamente com a cabeça e escreve "a"</p>	<p>G. continua chutando com a dactilologia. M – K L. olha negativamente e cruza os braços.</p>	<p>L. olha para G. séria e sinaliza PENSAR++ G. coloca mãos na boca e fica olhando p/ L. admirado, pois vê a L. se colocar na postura de professora e não como colega de sala.</p>

					
<p>L. tenta explicar p/ G. e escreve no quadro “galo” fazendo um circulo na palavra e dividindo-a. G. soletra A L. olha desafiadoramente para G. cruzando os braços.</p>	<p>G. soletra “G” L. escreve a letra “G” no quadro e pergunta o que falta.</p>	<p>L. numera as letras da palavra GALO” e espera impaciente, com braços cruzados e mãos no rosto.</p>	<p>L. dá outra pista para G. escrevendo O A G. responde acertando. L. completa a palavra e sai. G. fica olhando-a, mas não aceitando.</p>	<p>G. não aceitando o que L. escreveu apaga a palavra. G. escreve a palavra de novo, mostrando que já sabe.</p>	<p>P. com o polegar positivo, elogia G. sorrindo. P. aponta p/ o quadro e sinaliza AGUA + Sinal CL CIRCULO (2m)</p>

O professor surdo cria espaço para a interação entre os alunos favorecendo experiências de conhecimento e trocas. Na cena apresentada o aluno **G.** constrói nas relações conhecimentos que não havia apresentado de forma autônoma. “*Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve*”. (VYGOSTSKI, 2001, p.329)

Outro detalhe interessante que se percebe no episódio acima é o fato da professora surda estar presente na atuação durante o processo de produção de conhecimentos, e que a sua influência fez com que surgissem significações muito fortes para **L.**, já que a sua compreensão de si mesma como surda só acontece no contato com o outro surdo, promovendo assim a sua aceitação da diferença. E no caso da figura de professor, a influência é muito maior, porque traz no bojo de suas experiências e vivências do entendimento do que é SER surdo, membro de uma comunidade surda, podendo colaborar para a auto-estima e aceitação como ser surdo.

Como é observado nas “*cenias corridas*”²¹ durante a dinâmica comunicativa produzida pela aluna **L.** ao interagir com **G.** e a professora surda, **L.** assume papel fundamental por sua postura ao imitar e colocar-se no “papel de professora” ao seu modo, com seu jeito de entender e tentar explicar à **G.** sem dar respostas, mas dando pistas para o colega pensar. Já que o processo de identificação é uma coisa muito peculiar de cada um e muito complexo, os dois surdos apresentam graus diferentes de relações e de identificação. Como o processo de aprendizagem é uma grande arena de dialogia, de desafios, de traquejo, então não é uma cópia de um modelo e nem uma cópia de resposta, e sim é a construção de estratégias por parte de alunos surdos para pensar e significar de acordo com suas subjetividades.

Se a língua é interação, então devemos levar em consideração que a aprendizagem de um conceito novo deve se dar em contexto. Neste sentido, é na relação entre professor surdo e alunos surdos que emergirá a construção de sentidos oferecendo bases para a compreensão e o uso das duas línguas implicadas em uma abordagem bilíngue como *uma prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada* (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2003, p.44).

²¹ As “cenias corridas” fazem parte da criação/construção metodológica da autora pesquisadora surda para uma melhor apresentação, transcrição e análise dos dados, que será explicitada no capítulo IV.

Daí, a importância de inserir e destacar o papel do professor surdo no cenário da educação de surdos hoje, já que ele pode colaborar significativamente com os alunos surdos em seu processo de aprendizagem das duas línguas: L1 e L2. Defendemos este aspecto por consideramos que o professor surdo com domínio pleno da LIBRAS e com conhecimentos de como apresentar a língua portuguesa como L2 aos alunos surdos, pode contribuir não só como o responsável pelo ensino e disseminação da língua de sinais no espaço escolar, pela construção de conteúdos específicos da área de surdez, mas também por ser um possível “mediador” criando condições lingüísticas oportunas para que os alunos surdos se apropriem de conceitos, transformando-os e usando-os na dialogia, tornando-se sujeito ativo no processo de apreensão de conhecimentos, conforme afirma Bakhtin (1992).

O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua, por isso afirmo que ele também é transformado ou influenciado pelas marcas da língua portuguesa durante a sua formação e história. Durante a sua atuação, o professor surdo poderá transitar entre as duas línguas em sua prática pedagógica, podendo apoiar-se ora na LIBRAS ora no português como L2, o que muitas vezes acaba modificando o aluno e também transformando a si mesmo, ao proporcionar situações em que se configuram momentos nos quais as duas línguas podem se encontrar e se distanciar, num vai-vem dialético.

Ocorrerão momentos em que a língua de sinais pode ser a predominante e outros nos quais prevalecem situações em que se recorra às significações construídas em língua portuguesa, ou até mesmo momentos de trânsito na fronteira entre as línguas, que não são apenas L1 e L2, mas produções dialógicas na tentativa de se constituir cognitivamente e comunicar suas idéias. Situações assim acabam sendo relativamente comuns quando os sujeitos se encontram em processo de aquisição de ambas as línguas, e este movimento inter-línguas não poderá ser desconsiderado, já que se trata de uma fronteira cultural que envolve um trabalho discursivo, de apropriações lingüísticas e simbólicas em ambas as línguas.

Assim, apontamos para a complexidade de refletir sobre os modos de ensinar aos surdos, que precisam de estratégias diferentes daquelas tradicionalmente usadas para o ensino de ouvintes. A língua portuguesa, precisa ser ensinada como L2 – segunda língua durante a prática docente ou nas aulas com alunos surdos. Todavia, não podemos nos esquecer que os atuais professores surdos foram formados e vivenciaram sua escolaridade em um modelo não bilíngüe no qual, em geral, o português foi sempre ensinado como língua materna. Assim, em alguns momentos o professor surdo, por vezes, pode não perceber e reproduzir práticas às quais ele foi submetido sem considerar as questões discutidas até aqui.

Como a presença do professor surdo é recente no campo educacional, sua formação e escolaridade se deram por meio de uma educação que não privilegiou o ensino bilíngüe, as práticas de ensino de L2 e nem a própria figura do professor surdo. Até bem pouco tempo atrás, não existiam professores surdos e a maioria das escolas enfatizava o ensino repetitivo prejudicando assim a compreensão.

Daí ressalta-se a importância da formação dos professores surdos para que eles possam refletir, questionar e construir uma prática diferenciada.

3.3- Professor surdo: uma identidade em construção

Existem muitas dificuldades ou entraves em relação à formação de professores, pois infelizmente no Brasil, há lugares e estados em que não existem ou não é valorizada a presença do professor surdo ou instrutor surdo no espaço educacional. Há também outros surdos que apesar de terem formação como professores (magistério ou nível superior) ainda não tiveram oportunidades de contato com a língua de sinais, não conhecendo ou ainda sem um domínio fluente nesta língua.

Além disso, enfrentam-se outras resistências como, por exemplo, o entendimento no âmbito institucional e educacional de que o surdo é capaz de exercer funções diferenciadas. Uma outra questão é de que poucas escolas contemplam a pluralidade linguística e a presença de professores surdos em seu corpo docente seja para atuação como professores ou instrutores. Por isso, ainda não existe uma identidade docente surda sólida, devido ao desconhecimento da capacidade do professor surdo para atuar como profissional da educação e as poucas experiências conhecidas ou registradas do professor

surdo atuando, por vezes, trazem questionamentos sobre a capacidade do mesmo ensinar em sua própria língua.

É importante destacar que a formação de professores surdos, enquanto identidade lingüístico-cultural é recente, e ainda está em processo de formulação nas instituições escolares. *Aceitar a sua presença no âmbito educacional como um profissional igual aos demais é ainda mais difícil.* (SANTOS, 2007, p. 27)

Na ausência ou existência de um número pequeno de profissionais e professores surdos, observa-se que há falta de uma política de intervenção pedagógica na formação de surdos nas instituições escolares, o que acarreta problemas, com predomínio e reprodução de práticas configuradas pela omissão e desconsideração das necessidades, das singularidades e das adequações necessárias para um melhor ensino de qualidade aos surdos. Existem poucas experiências que envolvem este profissional surdo no espaço educacional (LODI, 2005; SANTOS, 2007).

Ressalta-se que é muito comum encontrar professores surdos que se formam no curso de magistério ou Pedagogia a duras penas, porque o curso não respeita em geral a sua condição lingüística, concluindo assim o curso conduzido em língua portuguesa que é a sua segunda língua, sem necessariamente ter tido acesso adequado aos conteúdos tratados. Assim, depois de certificado nem sempre é reconhecido como professor, tendo dificuldades para conseguir um emprego ou muitas vezes, sendo encaminhado para trabalhar em outras funções que não a de responsabilizar-se por uma sala de aula. Um exemplo clássico é o fato de que muitos surdos são encaminhados para trabalhar como assistentes educacionais²² em LIBRAS ou como instrutores de LIBRAS²³, mesmo em instituições com tradição de trabalho com a surdez.

É válido ressaltar que o “assistente educacional”, no caso do INES, só atua junto ao professor ouvinte na preparação e elaboração do material didático, além de estratégias facilitadoras de aprendizagem. Para essa função só exige-se formação no ensino médio e

²² Denominação da profissão do surdo que atua no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que substituiu a nomenclatura de monitor. Esta profissão de Assistente Educacional não é semelhante à do professor ou do intérprete. Atua em todas as séries do Ensino Infantil, Médio e Fundamental esclarecendo conceitos e conteúdos dados pelo professor.

²³ Instrutor Surdo é aquele que é responsável pelo trabalho junto à comunidade escolar, aos pais e interessados a aprender a LIBRAS. Apresenta metodologia própria para o ensino da LIBRAS às pessoas ouvintes. Muitos não têm formação no ensino médio.

curso de capacitação de surdos assistentes educacionais em LIBRAS que é realizado pela própria instituição; bem como o instrutor surdo de LIBRAS que não possui uma formação didática específica para capacitar professores ouvintes nas questões de escolarização.

Um outro entrave, é que o professor surdo, muitas vezes é encaminhado para ensinar LIBRAS para ouvintes ou para alunos surdos do Ensino Fundamental ou EJA (Educação de Jovens e Adultos), por conta da necessidade de disseminar a língua de sinais entre os surdos e ouvintes. Segundo Quadros (2005, p.31), *“sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua”*. Tal fato justifica uma preocupação maior com o processo de aquisição da LIBRAS do que em relação ao ensino de conteúdos pertinentes à escolarização por meio de sua língua, num trabalho voltado para as práticas de letramento, nas quais há uma necessidade urgente de que o professor surdo possa desenvolver o seu olhar voltado para as idiossincrasias e sutilezas da interlocução. Se eles estiverem exercendo seus papéis discursivos durante a dialogia no processo ensino-aprendizagem, isto é, como adulto surdo fluente, conhecedor profundo da língua de sinais e ensinando conhecimentos na língua portuguesa, provavelmente colaborariam mais e melhor para os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

Segundo Giordani (2004), existem pesquisas realizadas na Espanha por Viader, Pertusa e Vinardell (1999) sobre a atuação de professores surdos com um perfil bilíngüe bicultural, que desenvolvem estratégias e/ou recursos lingüísticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita com os alunos surdos. Também em outros países como E.U.A e Suécia, considerados pioneiros em práticas de educação bilíngüe, há estudos e pesquisas que valorizam o professor surdo bilíngüe como um dos principais mediadores dos conhecimentos da comunidade surda, dos saberes escolares, da práxis lingüística na L2 e inclusive na contribuição à constituição da subjetividade de alunos surdos.

Porém, aqui no Brasil, com o Decreto Federal nº 5.626 de 22/12/2005, apenas recentemente é que teve início uma mobilização política intensa por parte de profissionais e por parte de instâncias governamentais em investir na formação de professores bilíngües,

com a criação do primeiro curso de formação bilíngüe em Pedagogia²⁴, em 2006, realizado pelo INES - instituição pública reconhecida como referência nacional na área da surdez. A criação deste curso foi uma conquista para a comunidade surda, abrindo acesso a uma sonhada faculdade bilíngüe, ainda que restrita à área de Pedagogia. Contudo, o curso esbarra em práticas pedagógicas marcadas pela maioria de professores ouvintes no quadro docente, sem experiências ou domínio da língua de sinais, e sem a presença de professores bilíngües e professores surdos, revelando um paradoxo, já que se pretende uma formação bilíngüe sem a presença de docentes bilíngües (FRANCO, 2009).

O reconhecimento da importância da atuação do professor surdo ainda está se constituindo, e avança em decorrência da mobilização das comunidades surdas que vêm suas reivindicações refletidas nas políticas educacionais voltadas para o bilingüismo, tais como o reconhecimento da diferença lingüística dos surdos, busca por uma maior divulgação da língua de sinais na mídia em geral, inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de formação de professores, e a implantação e contratação de alguns profissionais surdos em programas de educação bilíngüe nos diversos níveis de ensino. Mas ainda há um longo caminho a percorrer, pois é preciso formar professores surdos para todas estas demandas que estão se abrindo.

Segundo Gurgel (2004), Lacerda e Caporali (2001) e Santos (2007) para atender às necessidades lingüísticas e educacionais das crianças surdas, é preciso encontrar educadores surdos com formação e postura adequadas, além de conhecimentos teóricos e didáticos, para exercerem a prática de forma contextualizada. O professor surdo precisa estar atento às questões relacionadas à aquisição da linguagem, letramento e construção da escrita, para que estes processos aconteçam de forma a favorecer um acesso adequado às informações e aos conhecimentos desejados.

É válido lembrar que está previsto nos parágrafos e itens do Decreto Federal nº 5.626 de 22/12/2005, a presença do professor surdo no contexto educacional. Sendo que no capítulo VI, art.22, item I e parágrafo 1º do item II, está prevista que para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a língua de instrução em sala de aula com alunos surdos deva ser a LIBRAS, conduzida por um professor bilíngüe.

²⁴ O curso tinha como objetivo principal a formação de professores em âmbito bilíngüe e contava com a presença de capacitados interpretes de LIBRAS. No seu primeiro vestibular, ofereceu 60 vagas, mas só apenas 14 vagas foram preenchidas por estudantes surdos; desse grupo 4 trancaram ou abandonaram o referido curso (FRANCO, 2009)

No capítulo III do mesmo decreto há um item que se refere à formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras – artigo 5º, “*a formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*”, diz que “*deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham se constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe*”. Diz ainda que “*as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos*”. Todavia, esta legislação começa apenas recentemente a ser implantada, e o que temos é uma carência enorme de professores surdos e/ou pedagogos surdos atuando nas escolas como regentes de classe, ministrando os conteúdos curriculares para alunos surdos compartilhando a LIBRAS conforme previsto na legislação.

3.4-Necessidades de atuação e formação de professores surdos

Aqui no Brasil, o que se constata atualmente é a necessidade urgente de capacitação e formação de professores surdos e das escolas que se inserem em um paradigma bilíngüe. Há necessidade de estudos e formação para que se possam ampliar os conhecimentos no que diz a respeito às necessidades de aprendizagem e à fundamentação teórico-prática sobre o ensino voltado para os princípios de uma educação bilíngüe e de qualidade, no quais as duas línguas se configurem como sendo fundamentais para o melhor desenvolvimento acadêmico, cultural e lingüístico do sujeito surdo. Além da tarefa de ensinar a língua como elemento de comunicação, temos também a tarefa de trocar experiências compartilhadas, para podermos refletir sobre a prática pedagógica e garantir uma melhora na educação de surdos.

A formação do professor surdo é um caminho onde se travam lutas, conflitos, conquistas e reflexões permanentes sobre o bilingüismo, já que são poucas as instituições que oferecem cursos de formação, o que nos leva a questionarmos o valor atribuído ao papel de sujeitos surdos atuantes na história, tecendo assim os significados dos processos coletivos que enfrentamos com o nosso reconhecimento como professores surdos.

Ao relembrar o percurso da educação de surdos no Brasil e os fatos históricos, percebe-se que realmente a história da educação de surdos foi marcada há séculos por ouvintes, já que existem pouquíssimos trabalhos ou pesquisas realizadas e registradas pelos próprios surdos. Pouco está descrito sobre como os surdos vêm a surdez, a língua, a

escola, o bilingüismo, com eles próprios construindo e narrando sua história, fazendo que sejam parte da sociedade produtora de conhecimento, se constituindo como atores e autores de sua história.

A pesquisadora surda Perlin (2002), ao fazer sua investigação e levantar dados sobre a história dos surdos, constatou a predominância e a dominação dos ouvintes na história da educação de surdos. A autora destaca que como a história dos surdos é escrita pela história da educação, conseqüentemente a história da educação de surdos foi sempre narrada e contada pelos ouvintes, implicando assim na visão de que eles eram inferiores. É uma triste realidade, porque só mostra um ensino ultrapassado e inadequado, a carência de professores surdos, uma redução significativa nos conteúdos e falta de materiais pedagógicos voltados para a Pedagogia Surda e investimento na formação e atuação de futuros professores.

Em uma perspectiva bilíngue mais próxima da atualidade, os primeiros registros que se têm sobre a presença do professor surdo no âmbito educacional e profissional são nos E.U.A. e também nos países europeus como a Suécia e a Dinamarca, pois lá começaram as primeiras e pioneiras experiências com o bilingüismo, na década de 1980, onde as crianças surdas foram sendo educadas em salas bilíngues, desenvolvendo e apresentando resultados satisfatórios no processo de aquisição de conhecimentos, no aprendizado de conteúdos teóricos e inclusive nos testes matemáticos (JOKINEN, 1999, p.110-114). Vale ressaltar que o trabalho bilíngüe realizado na Suécia contava com um currículo reformulado, com a exigência de professores com conhecimento prévio da língua de sinais para trabalhar com as crianças surdas, com cursos de capacitações e a contratação de professores surdos para atuarem junto aos alunos surdos, apesar do número de profissionais surdos ser pequeno para atender a demanda naquela época (MOURA, 2000).

Segundo Skliar (1998, 1999) precisamos entender que o bilingüismo não é só um caminho educacional que busca valorizar as duas línguas, e sim o começo para uma discussão maior sobre as questões políticas, as questões das identidades surdas, as questões das relações de poder, as questões sobre as práticas pedagógicas ultrapassadas e mecânicas, as questões culturais, a superação dos discursos hegemônicos, a questão da formação de professores surdos, entre tantos outros pontos.

Numa educação bilíngüe, devemos considerar a presença da língua de sinais e dos professores surdos, mas com o cuidado de não pensar que bilingüismo é simplesmente usar a LIBRAS em sala de aula. É muito mais do que isso, é a quebra ou o rompimento com a visão clínica da surdez como ‘deficiência’, romper com as práticas pedagógicas ultrapassadas e mecânicas e valorizar os elementos da comunidade surda (SKLIAR, 1999; DORZIAT, 1999).

A presença do professor surdo é imprescindível numa escola que trabalhe com a proposta bilíngüe, pois ele é o referencial para a conquista da língua de sinais pela criança e para a construção da sua identidade, além de ser um mediador e se comunicar por intermediação de uma língua para a outra. O reconhecimento dos surdos como grupo lingüístico-cultural faz com que sejam vistos numa outra ótica dentro das relações sociais, isto é, serem vistos como sujeitos que se constituem a partir das suas experiências visuais e politicamente reconhecidos como cidadãos capazes (SKLIAR, 1998)

Convém lembrar que a partir do momento em que o bilingüismo ganhou relevância e a língua de sinais foi disseminada, é que os surdos passaram a ganhar respeito e a ter acesso às informações e conhecimentos, contribuindo assim para a sua cidadania e desenvolvimento intelectual, afetivo, social, cultural e etc.

CAPÍTULO IV:

OS OLHARES DA PESQUISA:

“Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. Constatando, intervenho, educo e me educo. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago... O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do achado, mas mover-me na busca. Não é possível buscar sem esperança, nem tampouco, na solidão.”

(PAULO FREIRE, 1997)



4.1 - Cenário da Pesquisa:

A presente pesquisa foi documentada por meio de videogravações de uma sala de aula composta por crianças surdas durante a atuação da professora surda responsável pelo ensino de português como L2 para surdos, num período de um semestre letivo (de fevereiro a junho) de 2009. As aulas foram filmadas duas vezes por semana e também foram registradas algumas anotações em diário de campo sobre os acontecimentos e impressões gerais. Os alunos surdos observados estavam na faixa etária entre 9 a 10 anos de idade, e estavam matriculados numa classe de ensino fundamental de uma escola pública municipal de um município de grande porte. A escola possui várias turmas de alunos matriculados do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos. Na instituição também existem algumas salas de recursos que realizam atendimento para alunos surdos, alunos com baixa visão, etc.

O foco da pesquisa foi a atuação direta da professora surda nas suas práticas visando o processo de letramento, aquisição e aprendizagem de L1 e L2 destes alunos surdos. A sala de aula onde foram filmadas as práxis linguísticas é bastante ampla, clara e bem ventilada, e é também estimuladora em termos visuais.

A instituição possui dois pavimentos, com rampas, não possui escadas e nem elevador. No térreo, se localiza o pátio da escola, o refeitório e a cozinha, os banheiros, a secretaria da escola, a direção, a sala de professores, o banheiro dos professores e funcionários. As salas de aulas ficam no segundo pavimento, inclusive a sala pesquisada.

4.2 - Sujeitos Participantes da Pesquisa:

Os sujeitos envolvidos na pesquisa, além da professora-pesquisadora surda, são crianças surdas que se encontram em fase de letramento nas séries iniciais do ensino fundamental. Essas crianças surdas são oriundas de famílias de classe média baixa, com um baixo nível sócio-econômico e moram em uma mesma região do município.

Todas as crianças surdas envolvidas na pesquisa estão inseridas em um ambiente familiar ouvinte, isto é, são filhos de pais ouvintes, sendo que duas crianças possuem surdez genética causada pela síndrome de Wandeburg. Nenhuma das crianças possui na família algum parente surdo. São crianças surdas filhas de pais ouvintes que vivenciam uma situação lingüística bilíngüe mais complicada, pois muitas delas às vezes não conseguem interagir regularmente por meio de uma língua compartilhada seja de signos gestuais ou verbais, porque não adquiriram ainda uma língua.

Durante a pesquisa foi possível observar que as crianças traziam uma bagagem histórico-cultural-lingüística de seu contexto familiar, de modo que algumas delas possuem comunicação e compreensão da linguagem no seu meio familiar, outras crianças enfrentam bloqueios de comunicação com seus pais, e outras ainda criaram uma comunicação gestual própria usando pantomimas e gestos naturais.

Para o início da pesquisa foi realizada uma reunião com os pais das crianças surdas para explicar os objetivos do estudo e solicitar sua autorização. Nesta reunião foi possível perceber que do grupo de pais dois eram analfabetos, e um deles não conhecia LIBRAS e nem o alfabeto dactilológico. Este pai atualmente está aprendendo a ler no programa de educação de jovens e adultos.



Foi possível perceber ainda que alguns pais têm dificuldades para usarem uma língua diferente da sua, no caso a LIBRAS, que se configura como uma segunda língua para eles (ouvintes). A comunicação deles com seus filhos indica, em certa medida, o grau de interação e a aceitação da surdez. A maneira como a criança surda é tratada no convívio familiar colabora para a formação de sua imagem e a auto-imagem. Mas situações em que há maior diálogo e comunicação entre eles, há maior cumplicidade e entendimento, o que colabora para os processos de aprender e ensinar.

4.2.1 - Alunos Surdos:

Os nomes dos alunos surdos envolvidos serão omitidos para preservar o sigilo de sua identidade e neste estudo serão denominados por suas iniciais. Do grupo, todas as famílias autorizaram a participação no estudo por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Apenas uma das crianças matriculadas no diário de classe/frequência da turma investigada se encontrava afastada e ausente, segundo os dados da secretaria da escola.

Os alunos que estavam frequentando regularmente à escola estão abaixo relacionados:

Alunos Surdos	Data de Nascimento	Sexo	Idade quando participaram da pesquisa
Aluno G.	27/04/1999	Masculino	9 anos de idade
Aluno I.	08/10/1998	Masculino	10 anos de idade
Aluno J.	21/02/1999	Masculino	9 anos
Aluno L.	11/11/1998	Feminino	10 anos
Aluno T.	17/05/1999	Feminino	9 anos

4.2.2 - Características dos alunos surdos:

Aqui apresento as informações acerca do comportamento escolar e a construção de sentidos pela criança surda em relação ao uso e aprendizagem de L1 e L2 nas práticas escolares.

Aluno L. (menina, 10 anos): é a criança que possui liderança na turma e que apresenta mais domínio da língua de sinais (LIBRAS), é extrovertida, muito curiosa, solta, espontânea e possui ousadia e coragem para enfrentar situações embaraçosas. Mais amadurecida e observadora, está em processo de letramento da L2. Faz a leitura de forma inicial, mas ainda carece de experiências fora do espaço escolar, de vocabulário e

imaginário simbólico. Apresenta interesse pela linguagem escrita e realiza a leitura em LIBRAS explorando sempre as palavras desconhecidas, demonstra ter vontade de aprender coisas novas e construir conceitos novos. A aluna consegue fazer a leitura e apresenta uma boa compreensão. Suas produções escritas ainda são bastante iniciais, produzindo apenas palavras e pequenas frases.

Aluno J. (menino 9 anos): é o mais jovem do grupo. Quando entrou na pesquisa, ele fazia muitos gestos caseiros, expressões faciais e mímicas para expressar suas idéias. Não possuía domínio das letras do alfabeto, e nem as configurações de mãos da dactilologia e tinha muitas dificuldades na leitura e escrita. Sempre necessitava de apoio recorrendo ao objeto/concreto para desenvolver suas idéias e compreensão. Recorre muitas vezes ao desenho para expressar-se. Ele possuía domínio restrito da língua de sinais, mas em alguns momentos, conseguia captar e dominar o “sentido” do que era discutido entre os colegas e a professora surda. O aluno possui um fator que o ajuda, que é a ousadia e grande criatividade para participar das atividades.

Aluno I. (menino 10 anos): é um aluno muito inseguro, não possui opinião própria e muitas vezes não consegue acompanhar o diálogo. É uma criança metódica e copista, sempre pede apoio visual ou um modelo para copiar. É introvertido e às vezes agressivo com os colegas. O aluno apresenta alguns fragmentos da oralidade. Seu conhecimento de leitura e escrita é muito limitado, restrito apenas às palavras que são mais comuns ou usuais no contexto escolar. O aluno não consegue fazer uma leitura maior fora do espaço escolar e apresenta muitas dificuldades na organização de suas idéias.

Aluno G. (menino 9 anos): é muito participativo, calmo, observador e sempre atento à língua de sinais. Se expressa bem na língua de sinais e adora narrativas de histórias. Ele consegue perceber o contexto da história, as nuances, mas apresenta dificuldades na soletração e na escrita. Está em processo de letramento visual. Quando necessário, ele intervém e explica aos colegas com a sua linguagem peculiar o que eles não entenderem. Apresenta interesse pela leitura e linguagem escrita, que ele produz de forma inicial e consegue apresentar uma boa organização de idéias. Procura sempre dar sentido ao que lê, participando em todas as atividades.

Aluno T. (menina 9 anos): é uma criança lenta na realização de suas atividades, mas é participativa quando é desafiada pelos colegas, principalmente L. e às vezes pede à ajuda da colega quando encontra dificuldades na compreensão e percepção. Recorre a suas

produções de desenhos para se expressar e às vezes foge das atividades que exigem a dactilologia ou o uso da língua de sinais ou a escrita. Possui alguma oralidade, pois perdeu a audição quando tinha aproximadamente 5 a 6 anos de idade, quando ainda se encontrava na educação infantil de uma escola regular, antes de ser transferida para esta escola. A sua identidade surda está ainda se constituindo e a aluna está aprendendo a língua de sinais. A aluna apresenta muitas dificuldades em compreender a leitura e a escrita, acontecem muitos mal-entendidos durante o diálogo com a aluna, por causa do seu conhecimento restrito. Não consegue compreender os enunciados complexos produzidos durante a explicação em LIBRAS e sempre precisa de ajuda para organizar suas idéias.

4.2.3- Professora-Pesquisadora:

A professora-pesquisadora, surda, é graduada em Pedagogia, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, onde se formou em 1999, aos 25 anos de idade. Possui 10 anos de experiência profissional como professora regente na rede municipal investigada. Na situação de pesquisa aqui relatada, ela estava atuando como professora-pesquisadora apenas duas vezes por semana no período da tarde, já que nos demais dias havia outra professora ouvinte responsável pela turma para o ensino de Ciências, Matemática e Estudos Sociais. As aulas sob a responsabilidade da professora surda tinham por objetivo o uso e ensino de L1 e L2 na construção de conhecimento da criança surda.

A escolarização da professora surda passou desde a escola especializada em educação de surdos até a sua integração numa escola de ensino regular. Inicialmente, fez parte da primeira turma de estimulação precoce em 1976 no INES, programa recém-fundado e comandado pela equipe da Prof^a Ivete Vasconcelos, para onde foi encaminhada após a descoberta da surdez, com o diagnóstico de “disacusia neurosensorial bilateral profunda”, chegando aos 2 anos de idade na instituição. Lá foi encaminhada ao Setor de Estimulação Precoce, permanecendo na instituição durante um período curto, até a alfabetização, quando constatou que o seu desenvolvimento e rendimento estavam aquém das suas potencialidades. A própria instituição orientou a família a retirá-la da escola especializada e levá-la para uma escola de ensino regular, na qual concluiu a escolaridade até o 2º Grau (Ensino Médio), no Instituto de Educação do RJ, reconhecido como referência na formação de professores (Magistério).

Quando integrada no ensino comum, já com conhecimentos de alfabetização adquiridos na instituição especializada, manteve inicialmente acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico no INES por um determinado período, chegando até mesmo a freqüentar as duas instituições simultaneamente, sendo no INES pela manhã e na escola regular à tarde, para uma melhor adaptação, por conta das inúmeras dificuldades que encontrava na escola de ensino regular. Passou a ser a única criança surda da escola regular e a não usar mais os sinais ou qualquer forma de gesticulação, pois sua escola só tinha ouvintes e não considerava a perspectiva educacional bilíngue. Começou, então, a desenvolver habilidades de leitura labial, de fala e escrever, ainda que de maneira simples, como forma de comunicação. Estava em processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa, sendo reprovada por duas vezes, na mesma série (2ª série), por conta da falta de domínio de vocabulário e da dificuldade de realização dos ditados orais, que eram freqüentemente realizados por seus professores.

Quando pequena, conhecia e sabia da existência da língua de sinais, por ter passado pela experiência de contato com outras crianças surdas e surdos adultos mais velhos, que eram funcionários e inspetores do INES. Alguns também, fundadores da Associação de Surdos Alvorada. Na época não existia a FENEIS²⁵ e a referência da surdez era justamente o INES e lugares que tinham uma grande concentração de surdos trabalhando, como por exemplo: o Banerj (Banco do Estado do RJ), a Dataprev (Empresa de Processamento de Dados da Previdência Social), e algumas clínicas entre outros.

Anos mais tarde, a referida professora tendo passado por obstáculos e superações, volta a buscar contato com seus pares. Retomou o contato com alguns surdos adultos, participando de eventos culturais, festas, encontros de amigos surdos, Pastoral de Surdos, chegando a atuar em eventos como teatro e mímicas, apresentando duas peças, aos 13 anos de idade, que a ajudaram também a resolver sua questão de timidez e sentimentos de exclusão que experimentava freqüentando uma escola de ouvintes durante sua infância e adolescência. Assim, as oportunidades de contato com surdos e com a língua de sinais sempre foram em momentos fora do espaço escolar.

Sua mãe (*in memoriam*) também era professora e coordenadora de turno de um Curso Normal - magistério, o que facilitou que sua matrícula fosse aceita nesta escola. Sua

²⁵ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos foi fundada em 16 de maio de 1987, no Rio de Janeiro e anos depois, foram surgindo as filiais da Feneis em outras capitais e cidades de várias partes do Brasil.

mãe tinha uma longa carreira no magistério sendo reconhecida pela instituição por sua dedicação e contribuição, se aposentando com 44 anos de dedicação ao trabalho, foi homenageada pela instituição, que deu o seu nome a uma sala de professores.

A professora surda teve também oportunidades de conhecer surdos líderes da comunidade surda e também da Pastoral de Surdos, onde chegou a ser catequista (de surdos) e foi eleita coordenadora da pastoral de surdos, no Rio de Janeiro, por duas vezes. Ao ter contato com vários surdos, de várias gerações, em eventos e situações formais e informais, desenvolveu a língua de sinais. Por ser a mais jovem do grupo, aprendeu muito com eles e sentiu-se mais estimulada a vencer: na escola de ouvintes e na vida.

Quando concluiu o magistério, no Instituto de Educação, em 1993, resolveu voltar para o INES, onde foi fazer o curso de Estudos Adicionais – CEAD, aos 19 anos de idade. Lá descobriu que era a única surda fazendo o curso dentro de uma instituição voltada para surdos, em 1994. Encontrou-se com seus ex-professores, alguns aposentados, e também alguns surdos, ex-coleguinhas, que ainda continuavam estudando na instituição.

Após o curso CEAD, resolveu trabalhar como professora. Primeiro, trabalhou na própria instituição como contratada, como a única surda professora. O contrato foi de dois anos e após sair de lá, buscou outros espaços, mas não conseguia empregar-se facilmente. Foi então que aconteceu o concurso público para professores da rede municipal, apoiado pela Lei nº 2.111/94, do município do Rio de Janeiro, que garantia vagas para pessoas com necessidades especiais.

Por ter sido o primeiro concurso em que se habilitavam as pessoas com deficiência, a professora, ao fazer a prova e passar teve problemas para tomar posse, ficando retida na junta médica, que afirmava não ser possível assumir seu cargo já que era incompatível com sua condição de surdez. Teve que recorrer à lei, advogados, na luta por seus direitos. Por três vezes voltou à perícia médica antes de ser considerada apta para o exercício da profissão. Ao tomar posse, foi encaminhada, no início, para trabalhar como professora de reforço pedagógico aos alunos surdos integrados nas escolas municipais, de várias séries e considerados “atrasados” em relação aos poucos que conseguiam passar para os anos seguintes. Depois surgiu a oportunidade de trabalhar num projeto de abordagem bilíngue voltado para alunos surdos nas séries iniciais.

Ao longo da experiência de trabalho nas várias escolas municipais, senti a necessidade urgente de ser um agente polinizador (polinização da língua de sinais – SACKS, 1998) em toda a rede municipal capacitando professores, tanto aqueles que trabalhavam com alunos surdos como os demais, preparando-os para uma nova realidade em que noções de uma educação bilíngüe estivessem presentes, para que as vivências de inclusão ocorressem com menos atropelos, buscando que os alunos surdos tivessem uma trajetória diferente daquela experimentada por ela mesma.

4.3 - Metodologia de Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é observar como se dá o ensino da língua portuguesa como L2 perpassado pela relação professor surdo/alunos surdos envolvendo o processo de aquisição e uso da LIBRAS, analisando como acontece esta interação peculiar durante o processo de aprendizagem da L2. Desvendar os sentidos da própria prática, mesmo sabendo e reconhecendo que podem surgir conflitos, descobertas, percepção, mudanças, já que não se trata de um processo estático, mas em constante elaboração.

Góes (1991) nos auxilia em uma compreensão mais ampla sobre a metodologia aplicada em pesquisa, ao afirmar que:

“Estudar o comportamento em mudança não é privilegiar a sequência de procedimentos que geram a mudança, num paradigma de sujeito passivo, nem estudar a sequência de modos de ação do sujeito, num paradigma de sujeito apenas ativo. É focalizar, num momento dado, a relação entre o nível da capacidade do sujeito e as ações entre sujeitos que podem ter seus conhecimentos e estratégias; é buscar identificar se e como novos recursos de medição emergem” (GÓES, 1991, p.22)

Dá se percebe a importância de vivenciar diretamente este processo, através de um trabalho com surdos, atuando como o próprio elemento da mediação, numa investigação sobre a relação entre professor surdo / alunos surdos num processo de aquisição e uso da LIBRAS para a construção da língua portuguesa.

Ser ao mesmo tempo pesquisadora e professora possibilitou um conhecimento mais aprofundado da experiência do agente mediador e dos mecanismos que foram empregados pela própria pesquisadora/professora na busca de ações que favorecessem a aprendizagem desejada. Com a intenção de penetrar na essência do processo de aquisição da linguagem e

aprendizagem de L2 pelo surdo, é que surge a idéia da pesquisa microgenética qualitativa, porque é a que mais está em consonância com o movimento dinâmico das teorias da perspectiva histórico-cultural, que orienta esta pesquisa.

Durante a pesquisa, foram selecionados alguns episódios ou situações das interlocuções, principalmente aqueles que fossem bastante ricos e relevantes para discutir e refletir sobre a atuação e a influencia do professor surdo no processo de aquisição da linguagem, quando ele media a relação com os alunos surdos, percebe-se que é possível produzir conhecimento e o professor-pesquisador se transforma também num aprendiz durante o processo, pois assim como o aluno, ele dialoga, questiona, reflete e deixa de ser objeto das pressões alheias para se transformar em sujeito histórico que marca a vida das crianças.

A pesquisa não deve ser vista isoladamente e sim como um processo de investigação que faz parte de toda prática, de toda informação. O contato direto na atuação no campo contribui muito para esclarecer pontos obscuros que, muitas vezes, ocorrem devido às suposições distorcidas quanto às possibilidades e potencialidades dos alunos surdos em desenvolver a L2 dentro de uma dialogia real e significativa.

As transcrições e análises foram realizadas à luz do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural, na perspectiva de análise microgenética, observando a relação entre professor surdo/alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem da L1 e L2. (GÓES, 2000).

Os princípios norteadores da abordagem histórico-cultural focalizados são a análise sobre a aquisição/ressignificação de saberes através da linguagem (mediação de signos) e da interação com o outro (mediação social) de modo interpsicológico entre os interlocutores e inclusive a função intrapsicológica daquele que (re)aprende, através do processo de internalização (VYGOTSKI, 1995). Além disso, também observamos a intertextualidade que se baseia no processo de ressignificação das práticas sociais e da identidade, de como é entendida pelo “outro” através dos enunciados do discurso (BAKHTIN, 1992)

4.4 - Coleta de dados:

O acompanhamento das atividades em sala de aula foi registrado e documentado através de filmagens e videograções. As imagens e os dados coletados foram utilizados para a posterior transcrição por um sistema de notação da LIBRAS, observando-se todos os detalhes nas interlocuções para uma melhor análise das interações discursivas e reflexões sobre as práticas lingüísticas na L1 e L2.

O uso de registros no diário de campo além das videograções, entre outros registros de atividades desenvolvidas por mim durante minha atuação na pesquisa, visavam documentar da melhor forma possível os processos de mediação seja pelo “*signo*”, pelo o “*outro*”, pela professora surda mediadora, enfim tudo que envolvesse as ações, as interações, as interlocuções e os cenários sócio-culturais, numa perspectiva de análise microgenética fundamentada nas bases teóricas da abordagem histórico-cultural (GÓES, 2000).

De acordo com Góes (2000, p.9), a análise das interações nos dados coletados, *“requer atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.”*

A primeira situação de registro em vídeo na escola se deu quando foi realizada a reunião com os pais para solicitar a autorização para a pesquisa. Nesta ocasião as crianças surdas se encontravam em atividade de educação física no pátio da escola. Para a reunião esteve presente um intérprete de LIBRAS para mediar as relações entre a professora surda e os pais, e as crianças ficaram curiosas, já que não tido experiência anterior de ter uma professora surda.

As filmagens em sala de aula foram realizadas por uma pessoa surda, voluntária que operava a câmera de vídeo. Destaca-se que a presença desta pessoa surda filmando foi fundamental, pois seria impossível filmar com a câmera fixa no fundo da sala de aula, já que não acompanharia a dinâmica interativa dos alunos e os movimentos em sala de aula, bem como os movimentos da língua de sinais (espaço-visual e tridimensional). Além disso, há muitas sutilezas e nuances durante a sinalização e os seus movimentos que não poderiam ser perdidos ou ignorados durante as filmagens. Por isso, a câmera móvel favoreceu a captura das imagens mudando ou girando de lugar de acordo com a interação e

interlocução entre as crianças surdas e a professora. O fato da pessoa que filmou ser surda, também foi importante já que era sensível às questões da língua.

Todo o material e a documentação em videogravações possibilitaram uma melhor visualização dos acontecimentos e transformações ocorridas, além de permitir rever várias vezes as imagens. Portanto, percebi que a pesquisa era como um “*espelho*”, no qual pude visualizar as minhas práticas, as minhas possíveis influências e marcas, como também as mudanças provocadas pela convivência, pelo diálogo, pela reciprocidade, negociação, interação e colaboração entre os alunos.

4.5- Transcrição de dados em LIBRAS:

Na transcrição de dados foi utilizada uma legenda e um sistema de notação para a LIBRAS baseado em Felipe (2001)²⁶. As observações e notas estão logo abaixo:

Exemplo:

<u>LEGENDA</u>	
P. 1 - Regente da turma	Aluno G.
P. 2 - Intérprete de LIBRAS	Aluno J.
P. 3 - Pesquisadora Surda	Aluna T.
	Aluno I.
	Aluna L.
LP - Língua Portuguesa	
L1 - Língua primeira	
L2 - Língua segunda	
CL – Classificador, auxiliar que determina as especificidades de uma idéia	

Nota 1: Se for o caso da fala ou tradução na língua oral, a transcrição será registrada *em Itálico*, e se forem outros comentários e observações que não fazem parte da dialogia ou tradução, estão registradas **em letra convencional**.

²⁶ Ressalta-se que os sistemas de notação e transcrições de filmagens em LIBRAS são utilizados geralmente em pesquisas, para poder representar e registrar de algum modo os diálogos ou expressões sinalizadas em língua de sinais, obedecendo as regras lexicais e semânticas da LIBRAS. Alguns autores utilizaram sistemas de notação, mas cada um apresenta um modo de transcrever (FELIPE, 2001; LACERDA, 1996; BRITO, 1995).

Nota2: Os **sinais da LIBRAS**, utilizados tanto pelos alunos surdos e pela professora surda estarão convencionalmente representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP), **EM LETRAS MAIÚSCULAS**.

Exemplo: ESCOLA, HISTÓRIA, GOSTAR

Nota3: Os **sinais dos verbos da LIBRAS** serão representados e colocados no **infinitivo em letras maiúsculas**, pois as marcas de tempo estão incorporadas nos movimentos e no discurso.

Exemplo: APRENDER, IR, ESPERAR, BICAR

Um sinal traduzido por duas ou mais palavras em **LP** (Língua Portuguesa) será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.

Exemplo: QUERER-NÃO, PROVOCAR-VOCÊ, JÁ-CONVERSAR, MAIS-TARDE, GOSTAR-NÃO, TODO-DIA

Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais em LIBRAS será representado por duas ou mais palavras, mas como remetem a ideia de uma única coisa podem ser marcados pelo símbolo ^ ou estar logicamente incorporados no seu significado.

Exemplo: ORGANIZAR^PROJETO, CARRO^CORRIDA, ZEBRA, ONÇA

As palavras descritas dactilologicamente (alfabeto manual), utilizadas para expressar nomes de pessoas, de localidades e outras palavras que não tem um sinal específico, serão representadas pela palavra separada letra por letra por hífen, em maiúsculo.

Exemplo: M-A-R-I-O C-L-A-U-D-I-O, B-A-R-B-I-E

Os sinais soletrados (palavras soletradas que por empréstimo da LP, passaram a pertencer a LIBRAS, transformando-se em sinais) estarão dispostos em letras maiúsculas separadas por hífen, em itálico ou também na forma de parte da soletração (alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio da LIBRAS).

Exemplo: *VI* ‘vai’, *M-A-R-Ç-O*, *L2*, *N-U-N-C-A*, *A-L* ‘azul’, *P-É*, *F-I-M*

O símbolo @ será utilizado nas palavras que apresentam gêneros (masculino/feminino), ou números (plural). Exemplo: SURD@, MUIT@, SEU@., ALT@

Os traços não-manuais como a expressão facial ou corporal, que reforçam a idéia do sinal, serão descritos entre parênteses, no acréscimo dos sinais de pontuação que indicam e representam uma idéia específica do tipo da frase. Exemplo: PROVOCAR-VOCÊ (!!!), ME-PROVOCAR (!) E quanto houver uma marca representada por três sinais de pontuação (!!!), elas indicam apenas a intensidade e o exagero nas variações nas expressões faciais.

Exemplo: NÃO, NORMAL (!!!).

Expressões que denotem modo ou intensidade, igualmente serão referenciadas entre parênteses. Exemplo: FALTAR (repetidamente, muito).

Assim também quando forem utilizados os classificadores (CL), nas expressões em que verbos concordantes de gênero (pessoa, coisa, animal, veículo) ou, de lugar, número-pessoal através do movimento direcionado.

Exemplos: TELA (mostrar rosto enquadrado), VER-TEXTO (ponto próximo primeira pessoa, se colocando no lugar do responsável analisando um texto lido pelo filho).

Na LIBRAS ocorrem duas situações ou processos, muito comuns, quando há uma referência ao apontar-se para o interlocutor. Um desses processos, chamado anafórico ou *shifting*, consiste na utilização da mão ou um leve deslocamento do corpo em direção ao outro, marcando assim o ponto de referência em que, aquele que está enunciando, passa a incorporar a postura de primeira pessoa “eu”, assumindo o papel desse outro, com trejeitos que o identifiquem ou o caracterizem como tal. Isso pode ser mostrado mais claramente nas formas de discursos enunciadas na língua de sinais, presente nos detalhes da transcrição²⁷

²⁷ Para uma melhor visualização e compreensão de toda a dialogia realizada pela professora surda e seus alunos surdos durante o processo de construção de conhecimentos tanto na L1 e na L2, alguns episódios foram registrados de forma visual através das “cenas corridas”, onde se poderia identificar as características de ambas línguas e facilitar no processo de transcrição de dados.

Processo anafórico ou <i>shifting</i>	Descrição com letra convencional e entre parênteses coloca-se (anafórico)	A aluna L. vira-se apontando para T. e incorpora a postura de 1ª pessoa, mas assume as características de T. (personificando) dizendo que ela gosta de ficar na janela olhando e ri da postura de T. usando o sinal de JANELA. (anafórico)	
---------------------------------------	---	--	--

Outro processo, conhecido como construção ideária ou mímica, dá conta de reconstituir uma cena, em seus detalhes, ou na construção mental do espaço, cujo exagero nas expressões faciais ou corporais é utilizado, respeitando-se a sinalização, convencionando assim, o objeto a ser apresentado marcando-o antecipadamente.

Construção ideária ou mímica durante a reconstituição de uma cena ou na construção mental do espaço.	<i>Descrição entre aspas e inclinado</i>	O aluno faz gesto “batendo asas” e se movimenta imitando a galinha no espaço.	
--	--	---	---

No caso de haver uma marca de plural, pela repetição do sinal, uma cruz (+) será acrescentada ao lado da palavra usada. E quanto mais vezes aquele sinal for repetido nos movimentos, mais cruces serão colocadas (++). As cruces podem indicar ainda a ideia de quantificação ou intensidade. Exemplos: FALTAR+, LER +++, ARVORE++

Se o sinal for utilizado ou pela mão esquerda, ou pela mão direita, ou ainda pelas duas mãos, serão indicados, respectivamente, entre parênteses como me, md ou 2m. Exemplo: VOCÊ-FAMOSO (2m), IGUAL (2m), DIFERENTE (2m)

Quanto à transcrição, algumas foram realizadas utilizando-se das “*cenar corridas*”, ou seja, um episódio mais longo acompanhando várias etapas de modo a capturar o que ocorria durante a dinâmica discursiva. Há jogos de olhares, sutilezas e idiossincrasias que compõem a dialogia, importantes de serem significados para além dos signos lingüísticos construídos durante as interações entre professora surda/ alunos surdos e entre os alunos. A visualização das cenas seguidas pelas transcrições correspondentes no sistema de notação em LIBRAS pode facilitar a compreensão do “olhar” e análise das interações lingüísticas de forma contextualizada. Para esta visualização, eu dei o nome de “*cenar corridas*”, como se fossem um filme.

*“pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação.
A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”
(COSTA, 2002, p.152)*

Ressalto que nas transcrições os nomes de todas as crianças foram mantidos em sigilo, e eles foram nomeados pelas letras iniciais maiúsculas. Contudo, em alguns episódios aparecem os sinais que os identificam (em LIBRAS) por causa do uso que fazem chamando-se durante a dialogia e interação social.

Nota-se nos episódios o uso exagerado de expressões faciais, os olhares curiosos das crianças surdas, a agitação, as dúvidas, os desencontros de idéias, as suas expressões, e etc. Algumas crianças interferiam e respondiam espontaneamente em língua de sinais, enquanto outras buscavam se expressar através do desenho ou construção ideária (mímica). Todas estas manifestações foram em alguma medida transcritas para uma análise cuidadosa dos eventos.

No capítulo seguinte apresentaremos os dados e as respectivas análises buscando com isso atingir o objetivo proposto qual seja, observar como se dá o ensino da língua portuguesa como L2 perpassado pela relação professor surdo/alunos surdos envolvendo o processo de aquisição e uso da LIBRAS, analisando como acontece esta interação peculiar durante o processo de aprendizagem da L2.

CAPÍTULO V:

ANÁLISE DOS DADOS:

Nesse capítulo será apresentada a análise dos dados construídos a partir do material coletado nas filmagens e videograções realizadas. Serão apontados nos episódios interativos os aspectos que se referem à importância da atuação do professor surdo com seus alunos surdos, durante o processo dialógico de letramento e construção de conhecimentos na sua própria língua compartilhada.

O processo de pesquisa, envolvendo as significações construídas pela professora surda durante a relação com as crianças surdas, trazendo o “olhar” para a própria prática é um trabalho difícil e bastante árduo, pois envolve a identidade da própria surdez. Como estabelecer um olhar diferenciado para a própria atuação e prática no ensino de L1 e L2 às crianças surdas que compartilham da mesma língua e da mesma identificação?

Segundo Góes (2000), diante de possíveis conflitos, reflexões e mudanças da própria professora-pesquisadora, é possível ter um distanciamento, com uma cuidadosa análise metodológica, pois à medida que a pesquisadora vai se apropriando de novos conceitos, mais reflexões vão surgindo.

Nesse trabalho, serão levantados os eixos de análise a serem discutidos a partir dos episódios contidos nas “*cenias corridas*” ou nas situações narradas e descritas que poderão ajudar a compreender melhor a relação entre o professor surdo e as crianças surdas, que compartilham suas próprias estratégias de comunicação e de linguagem que permitem a negociação e a construção de sentidos.

As “*cenias corridas*” dos episódios apresentam dinâmicas comunicativas produzidas tanto pelos alunos surdos como pela professora surda por meio dos enunciados, que serão discutidos e confrontados com o referencial teórico estudado, na linha da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Vygostki (2001) compreende o sujeito a partir da sua relação com os diversos espaços dialógicos do mundo social e para Bakhtin (1992) a linguagem é vista como uma prática social, na qual os sujeitos vão se constituindo, construindo e reconstruindo-se a partir dos enunciados de outras pessoas com as quais interagem, fazendo com que desenvolvam sua bagagem linguística e cultural num processo contínuo.

Nosso propósito é melhor compreender o quanto é fundamental o papel do professor surdo bilíngue no processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas e discutir o seu lugar nas práticas educacionais que são, muitas vezes, marcadas por tantas dúvidas, tensões, confrontos, e por pessoas que desconhecem sua capacidade/potencialidade para o desenvolvimento das interlocuções com os alunos, levando-os a processos importantes de construção de língua e linguagem.

Para uma melhor visualização/observação sobre a atuação do professor surdo como um interlocutor indispensável na formação da criança surda, foram criados 4 (quatro) eixos temáticos que são seu papel: na construção e apropriação da LIBRAS pelas crianças surdas; na significação das vivências das crianças surdas; na construção do letramento do português pelas crianças surdas e no processo de formação e subjetividade da criança surda.

5.1- PAPEL DO PROFESSOR SURDO NA CONSTRUÇÃO DA LIBRAS



Numa atividade sobre o Patinho Feio, a professora conta a história em LIBRAS aos alunos surdos que a observam atentos. Durante a atividade, os alunos participam e manifestam suas respostas por meio de desenhos, gestos²⁸, escrita e sinais. Após a narrativa, são apresentadas também imagens sobre a história, para que possam entender a sequência da história e a partir daí, realizar perguntas sobre ela, surgindo assim vários momentos em que os alunos se colocam em situação dialógica captando sentidos e apresentando-os para a professora e para os colegas. Mesmo com a interlocução em língua

²⁸ Gestos são aqueles movimentos com as mãos que surgem durante a fala das pessoas, às vezes incluindo os movimentos de cabeça e ombros; e em alguns casos com a boca e as expressões faciais – tudo isso emerge numa espécie de expressão corporal. Os gestos são espontâneos e muito comuns nas conversas do cotidiano. Há exemplos de gestos que evocam características físicas de pessoas, como o gesto de apontar para pessoas gordas e fazer o gesto de tamanho grande. Também existem gestos pejorativos e etc.

de sinais, muitas vezes, os alunos por apresentarem conhecimento reduzido tanto nesta língua como na língua portuguesa, recorrem a outras formas de expressão para mostrar aquilo que é compreendido, como se observa no episódio logo a seguir, quando o aluno **J.** levanta-se e vai ao quadro explorar formas de representação por meio do desenho sobre o que captou da narrativa em LIBRAS.



Episódio do OVO/ NINHO

J. levanta-se e vai para o canto do quadro negro, onde desenha um ovo bem grande rodeado por outros ovos menores. O ovo grande está no centro. **J.** diz que o ovo grande é o diferente dos outros quatro ovos, chamando a atenção por serem de tamanhos semelhantes, representando os irmãos (no contexto da história do Patinho Feio), depois ele faz um círculo no desenho, cercando os ovos desenhados, o que faz lembrar o formato de um ninho. Depois o colega **G.** levanta-se e desenha ao lado do ninho de **J.**, um ovo enorme, gigantesco. A professora pergunta o que este ovo significa e **G.** faz o sinal de **COELHO**, indicando que o aluno está se referindo a um ovo de páscoa. A professora aproveita para perguntar aos outros alunos o sinal do desenho feito pelo colega. Eles sinalizam **O-V-O**. **G.** que está de costas para a turma e não vê, também sinaliza **O-V-O**. A professora logo a seguir, aproveita o que **G.** diz para significar através do uso do **CL**, usando a mão côncava para se referir ao ovo que está do ninho desenhado por **J.**



Observa-se que nesse episódio, a professora surda com a interação dos alunos e narrando em língua de sinais uma história sobre o Patinho Feio, suscitou no aluno **J.** um raciocínio, o levando à iniciativa de expressar-se por meio de seu jeito peculiar e próprio, indicando a sua compreensão, pois ele conseguiu captar e dominar o “sentido” do que estava sendo discutido entre os colegas e a professora surda. Como o aluno **J.** ainda não apresentava um domínio mais avançado na língua de sinais e nem na língua portuguesa, ele se levantou e foi ao quadro desenhar um “OVO” gigante no meio de ovos pequenos que ele cerca como se estivesse dando a entender o sentido de “família”/ lar dos filhotes no ninho.

O episódio vai revelando a capacidade das crianças surdas em conceber coisas e símbolos para representarem o que conseguiram captar como sentidos e por meio deles desenvolverem novas bases de conhecimento. O aluno **J.** foi capaz de fazer uso de representações gestuais e escritas aliadas à ação, interagindo com a professora surda e os colegas, interpretando, desenvolvendo e se apropriando dos sentidos e significados da história. Na situação, o aluno **J.** não sabia o sinal em LIBRAS para se referir ao que ele queria dizer e também não tinha idéia sobre o nome em língua portuguesa, mas sabia coisas e demonstrou ter conhecimento, por exemplo, sobre o local onde as aves botam ovos que não havia sido trazido antes pela professora. O que ele precisava é ter oportunidade de ressignificar, ampliar, modificar e construir, através da dialogia, novos conceitos. A presença da professora surda é que permitiu pelo uso de sinais classificadores da LIBRAS, da narrativa da história em LIBRAS, abrir possibilidades para as crianças se apropriarem das nuances significadas pela LIBRAS.

Outro detalhe importante de se observar no episódio foi quando o aluno **J.** fez um enorme “OVO” da história do Patinho Feio dentro de um ninho no quadro, provocando a reação do aluno **G.** que levantou-se imediatamente para ir à lousa, acrescentar, desenhando ao lado do ninho que **J.** tinha feito, um enorme “ovo”, maior que o do colega. Quando professora pergunta a ele em LIBRAS, a que ele se referia, **G.** acabou sinalizando COELHO, justificando ser um ovo de Páscoa. Daí, percebe-se a expansão conceitual que foi possibilitada pelo uso da LIBRAS que o aluno **G.** queria compartilhar. Logo depois, a professora sinaliza que é diferente o ovo de Páscoa dos ovos da história, mostrando em língua de sinais, aspectos referentes aos sinais classificadores e também aproveita para escrever a palavra “NINHO” em português no quadro. Esta escrita da professora, por sua

vez, provoca uma resposta de outra aluna, **T.**, que ao visualizar a palavra escrita “NINHO” associou-o ao nome da sua mãe, que se chamava NINA, indo até o quadro escrever. Este fato mostra como os conhecimentos anteriores fizeram com que a criança **T.** entrasse em diálogo com o novo conceito apresentado (ninho) naquela situação.

Durante todo o episódio, fica evidente que a LIBRAS permite que os alunos compreendam a história narrada pela professora surda, além de provocar o diálogo entre o novo conhecimento e as vivências dos alunos, mostrando que o professor surdo é fundamental para entrar no mundo simbólico da criança, para ressignificá-lo e assim ampliar os seus conhecimentos.

Como é observado no episódio, o conhecimento reduzido da LIBRAS, muitas vezes, leva as crianças a trilharem caminhos de significação diferentes, durante o processo de construção de conceitos e isso mostra o quanto é importante um interlocutor fluente na LIBRAS e mais ainda sendo surdo, propiciando que as crianças desenvolvam os enlaces entre o conhecido e os novos sentidos possibilitados pela língua como instrução.

No episódio a seguir, podemos observar também outras situações em que os alunos vão dando sentidos a história, como no momento em que estava sendo discutida a figura do patinho (o filhote) que era o personagem principal da história.

Episódio do BEBÊ



Nesse episódio, o aluno **G.** ao olhar atentamente para a professora surda que narrava em LIBRAS, levantou-se e foi até ela, e soletrou a palavra “BEBÊ”, referindo-se ao patinho da história. Nesse momento, a professora explica dizendo que bebê referia-se às pessoas, como eles quando mais novos eram nascidos de suas mães, e que o patinho da história, era do reino animal, que nascia do ovo, e que, o sinal adequado era configurado da seguinte forma: usando o sinal FILHO e mais o sinal classificador (CL) específico de pequeno, como mostrado na cena acima.

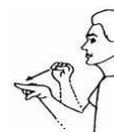
A professora aproveita também para explicar que o sinal soletrado “BEBE” utilizado pelo aluno **G.** não seria o mais adequado para o contexto da história relacionado a uma ave, patinho, mesmo que **G.** tenha compreendido o conceito de bebê, que se refere a qualquer animal ou pessoa que nasce. Foi a partir daí, durante o diálogo entre **G.** e a professora surda, que ele foi adquirindo novas significações e se corrige na língua de sinais, usando corretamente FILHO+ CLpequeno para se referir ao patinho, enquanto a soletração da palavra BEBE vai sendo abandonada neste contexto. O aluno **G.** ao ser perguntado pela professora sobre o número de filhotes que nasceram dos ovos, responde utilizando os dedos das duas mãos para referir-se à quantidade de filhotes, que na mesma hora, a professora interfere, sinalizando o numeral 6 em língua de sinais.

Outro detalhe importante de se observar neste episódio, é o fato do aluno **G.** utilizar-se da soletração em dactilologia, pois isso é uma prática muito comum de pessoas ouvintes ou familiares que não apresentem um conhecimento mais profundo da língua de sinais ou que tenham dificuldades para expressarem-se de forma coerente e adequada na língua de sinais. Muitas vezes, a LIBRAS pode incorporar novas configurações a partir de outra língua seja oral-auditiva ou gesto-visual. Então, é fundamental que o professor surdo tenha um profundo conhecimento desta língua e também das necessidades das crianças surdas, para que possa ser capaz de perceber as sutilezas e as nuances que perpassam a LIBRAS. Além disso, ressalta-se o fato da língua ser dinâmica, de tal forma que muitas vezes, incorpora empréstimos linguísticos de outras línguas, como no caso do episódio com o aluno **G.** fazendo uso do sinal soletrado BEBE.

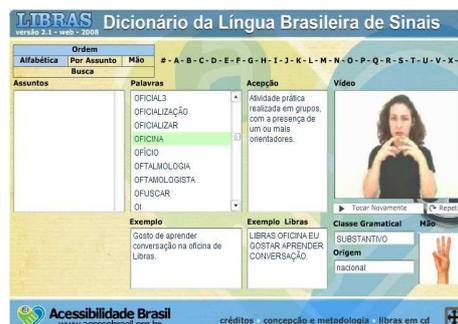
Tal fenômeno linguístico acontece com as diversas línguas. A LIBRAS faz empréstimos da língua portuguesa, como no caso dos “*sinais soletrados*”, ou “importa” sinais de outras línguas de sinais (de outros países ou comunidades), como o exemplo de empréstimos de sinais da ASL (American Sign Language), entre outros casos de

empréstimo linguístico. Esse movimento vivo da língua pode fazer com que um empréstimo linguístico de uma palavra, um sinal ou uma expressão de outra língua (seja oral ou de sinais) sejam integradas e incorporadas mantendo-se o mesmo sentido ou sendo alterado, de acordo com a cultura que perpassa a língua, as necessidades ou o tipo de modalidade (gesto-visuais e orais-auditivas).

Exemplo: na língua de sinais existem empréstimos da língua portuguesa que acabam influenciando as configurações e os movimentos realizados pela LIBRAS, com modificações que se transformam em “sinais”. O movimento do sinal ‘AZUL’ (A-L) realizado conforme mostra a figura ao lado, se originou justamente por causa do uso da soletração da palavra ‘azul’ da língua portuguesa.



No caso dos empréstimos de outras línguas de sinais, esse processo também faz com que a LIBRAS importe e introduza alguns sinais novos, o que contribui para algumas aproximações e semelhanças entre diferentes línguas de sinais (por exemplo: BILINGUISTO, OFICINA que se importou de Workshop da ASL, FUTURO etc.)



BILINGUISTO **FUTURO (ASL e LIBRAS)**
OFICINA (LIBRAS – que se importou o sinal da ASL – *Workshop*, veja a configuração de mão em “W”, ao lado)²⁹

Outro fato importante, é que com esse constante movimento vivo da língua, que passa por gerações, se transformando de acordo com as necessidades, ela evolui e se torna rica em entrelaçamentos e sutilezas. Ao mesmo tempo, podemos notar também que existem alguns sinais e ‘palavras’ que acabam sendo abandonadas, não sendo mais utilizadas pelos sujeitos da nova geração.

Episódios que serão apresentados mais adiante que envolvem o processo de letramento das crianças surdas, revelam que elas também estão imersas no processo de conhecimento de palavras estrangeiras que se tornaram próximas pelas experiências com a mídia, a tecnologia, a informática, o futebol, entre outros. Estas atividades culturais

²⁹ Site acessobrasil.org.br/libras

influenciam fortemente o surgimento de empréstimos de outras línguas estrangeiras orais, como por exemplo, do inglês para o português oral e escrito, influenciando também a LIBRAS. Exemplos disso são as palavras: ‘escanear’ fotos (originada a partir da palavra em inglês scanner), o endereço www.hotmail.com, o Orkut, o MSN, internet (que derivou um sinal com configuração de mão em “i”), etc.

Episódio do nascimento do pintinho

Este episódio foi registrado em uma outra aula, poucas semanas depois da narrativa da história do Patinho Feio analisada anteriormente. Nesta ocasião, o aluno **G.** que anteriormente havia construído o conceito de bebê e filhote, foi protagonista de um acontecimento interessante. Estávamos em sala de aula, e o aluno **I.** contava e descrevia uma cena sobre um galo que tinha, e que havia morrido, começando a narrar a trajetória de vida da ave. O aluno **I.** usando gestos, mímicas e LIBRAS, contou sobre o nascimento do animal, dizendo que a mãe-galinha (mímica de asas batendo como as aves fazem), ficara ‘grávida’ (usando gesto da barriga crescendo como os seres humanos) e haviam nascido filhinhos (em língua de sinais, nascimento, como nasce um bebê, inclusive usando o gesto de ‘ninar’ o bebê).



Ao ver este relato, o aluno **G.** levantou-se imediatamente e começou a dizer que ele estava errado, que um filhote de galinha (sinalizando FILHO e GALINHA) não nascia desse jeito. Entre gestos, mímica e língua de sinais, começou a descrever uma galinha colocando ovo (de cócoras) e dali surgir o pintinho (utilizando os classificadores da língua de sinais para ovo se quebrando e saindo o filhote de dentro). Após esta intervenção,

G. foi sentar-se dizendo que seu colega era ‘burro’ e que não sabia como narrar direito o nascimento de um filhote de galinha. Percebi que o aluno corrigido ficou olhando e que não contestara a correção realizada pelo colega, como que aceitando esta versão, indo sentar-se no seu lugar, dando como encerrada a história.

Esse episódio mostra que o aluno **G.** parece ter se apropriado do conceito de filhote proposto pela professora surda, e procurou compartilhá-lo com seu colega **I.**, se colocando de forma segura e mostrando sua capacidade de argumentar para convencer o colega de seu novo conhecimento. A professora surda pode acompanhar a discussão e perceber os novos sentidos que foram se constituindo para seus alunos. A apropriação da LIBRAS pelo aluno **G.**, que re-contou o nascimento do pintinho, demonstrou o quanto ele internalizou o conhecimento que foi propiciado pela professora surda semanas atrás durante a narrativa da história do Patinho Feio, sendo capaz de expressar seus conhecimentos, compartilhar, explicar e mostrar suas idéias. A presença da professora surda favoreceu nas interações, um espaço para que os conhecimentos de mundo fossem construídos com e pela LIBRAS, provocando assim significações e mudanças durante o comportamento, a formação, e as enunciações das crianças surdas. Observa-se também que os alunos intensificam sua comunicação e interação, justamente pela presença da LIBRAS e pelo fato dela se desenvolver numa situação bem mais rica e significativa do que em uma sala de aula que tenha só a presença de um professor ouvinte que adotem metodologias tradicionais, ignorando as diferenças lingüísticas.

Vale lembrar que também existem profissionais surdos (professores, instrutores, assistentes educacionais), que utilizam a metodologia tradicional. Porque isto é o reflexo da sua própria formação e escolarização.

As salas de aulas com práticas tradicionais ou professores que utilizam práticas bimodais, com transposições mecânicas de uma língua para outra, confrontando a língua de sinais com a língua de portuguesa, muitas vezes, podem até confundir as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a compreensão de conhecimentos mais elaborados. Pois sinalizar em LIBRAS ‘ao pé da letra’, procurando passar o conteúdo através de sinais tomados apenas em seu sentido literal não significa que o aluno construirá conhecimento, como se observa na postura do aluno **I.**, que provavelmente aprendeu o verbo NASCER sem conhecer as diferentes representações que este conceito carrega.

Ele mostrou desconhecer o sentido daquilo que foi discutido entre seus colegas, apesar da proximidade temática com o texto trabalhado pela professora surda em aula anterior.

No episódio, fica evidenciada a presença da língua portuguesa nos modos de construção conceitual no aluno **I.** quando ele, em sua forma de narrar e de construir o conceito do nascimento do pintinho, usando o verbo NASCER com um sentido genérico, sem levar em conta que a galinha-mãe não fica grávida (mas põe ovos) e que o nascimento do bebê/pintinho acontece com ele saindo de dentro de um ovo. Seu modo de narrar revela marcas da enunciação dele de um uso de língua de sinais sobreposto ao português (português sinalizado) mostrando o poder e a influência de uma língua sobre a outra, construído, provavelmente, em experiências escolares anteriores, conduzidas por professores ouvintes. A forma como ele enunciou indica distorções em sua compreensão, que não sabemos se revelam problemas com o conceito - uma galinha fica grávida? – ou se foram gerados por um uso equivocado da língua de sinais pelos interlocutores anteriores com os quais ele teve contato.

O modo como reagiu diante da intervenção de **G.** indica sua aceitação em relação a outros modos de usar os sinais/enunciar em LIBRAS, distintos do modo como lhe foi ensinado ou passado, e indica também sua capacidade de ressignificação do processo de nascimento do pintinho. O aluno **G.** que assumiu o papel de interlocutor se levantando com segurança e intervindo junto ao colega, demonstra o quanto a sua língua de base (LIBRAS) ofereceu subsídios para a construção do conceito e suas relações com o mundo, pois ele foi transformando o conhecimento, compartilhando e ressignificando em língua de sinais com o colega. A professora surda ao permitir a participação dos alunos nesse espaço de desenvolvimento dos processos de significação colabora para a construção e consolidação da LIBRAS nas situações dialógicas.

5.2- PAPEL DO PROFESSOR SURDO NA SIGNIFICAÇÃO DAS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS SURDAS.

O episódio a seguir é sobre ‘carros’ envolvendo interlocução entre a professora surda e o aluno **J.** O episódio está descrito por “cenas corridas” e a transcrição do diálogo em língua de sinais. Naquela aula, a professora estava dialogando com os alunos sobre alguns conceitos, enquanto o aluno **J.** estava sentado na mesa brincando com um

brinquedo que era uma espécie de uma montagem que ele fez (era um brinquedo que utiliza peças de encaixe, com formato geométrico, coloridas). Dentro do brinquedo que **J.** manipulava, encontrava-se um carrinho de corrida. Era uma espécie de garagem que ele estava fazendo. A professora pega o brinquedo e retira o carrinho de dentro da “garagem” e pergunta a ele, o que era aquilo.

Episódio do Carrinho de Corrida Formula 1

Prof^a.: O QUÊ? apontando para o carrinho. O QUE ISSO? O QUÊ?

J. mostra algo que está na lateral do carro.

Prof^a.: NOME ISSO? NOME? QUAL? ESSE...

L. C- L...

Prof^a.: C-A-R-R-O. CARRO (CL de manipulação de um carro de brinquedo com expressão facial de movimento e funcionamento). **J.** que já havia começado a escrever no quadro as letras C e E (?), volta-se para observar a explicação da professora. Pega o carrinho da mão dela e concorda com a cabeça. A professora termina fazendo C-A-R-R-O (uma espécie de sinal soletrado no sentido de corrida, rápido).



J. olha atentamente para a professora, meio boquiaberto.

J. chama **G.** para mostrar o carrinho e aponta para o que ele escreveu no quadro e aponta novamente para a lateral do carro. **J.** faz ao lado do que já está escrito, três riscos como se fosse um símbolo em diagonal: ///



Prof^a.: NÃO! MARCA. Apontando para o desenho dos riscos e repete MARCA. NOME CERTO C-A-R-R-O.

J. vai em direção à mesa e pega o brinquedo de que antes servia de “garagem”

J. CASA... CASA. Mostrando para a professora o brinquedo que antes servia de “garagem”, o que ela concorda, assentindo com a cabeça.

Depois ele saiu em disparada, indo em direção à caixa de brinquedos que estava no fundo da sala e voltou com dois carrinhos sendo um igual ao primeiro e outro uma caminhonete.

Prof^a.: aponta para o primeiro brinquedo e diz NORMAL, o que **J.** repete. Depois ela aponta o outro e faz FORTE (configuração de mão em H ou K na direção do nariz

movimentando-se para cima, com expressão facial denotando força, exagero). **J.** repete o sinal e mostra a caminhonete para ela.



Prof^a.: OUTR@ + CAMINHÃO. OUTR@+++ DIFERENTE.

J. balança a cabeça negativamente. NÃO-SABER...

Prof^a. “PÉRA-AÍ” CARRO-BRINQUEDO (CL em movimento de ‘brincando com o carrinho’).

J. TELEVISÃO...

Prof^a.: SABER. SABER...

J. TELEVISÃO...dirigindo-se para o quadro, excitado talvez por ter encontrado uma maneira de poder expressar. Quer escrever ou desenhar algo.

Prof^a.: deixa ele à vontade para demonstrar o que quer dizer. Fica diante do quadro com o carrinho na mão esperando **J.** terminar o desenho que está fazendo. É uma televisão, entendendo o que ele estava tentando dizer.

Prof^a.: SIM! SIM! (acenando com a cabeça positivamente) CORRIDA. TV. CORRIDA. CORRER/RÁPIDO VELOCIDADE UM-ATRÁS-OUTRO (CL dos carros de corrida 2m um carro passando o outro com expressão facial).



J. fica feliz concordando e interage com a professora, expressando com o rosto e o corpo. Depois encena usando os dois carrinhos em cima da mesa, numa forma concreta de confirmação de hipótese. **VITÓRIA. BEBER** (reprodução dos gestos realizados por quem vence a competição, braços estendidos para cima, a *champagne* que é servida e mímica de expressões de contentamento).

Prof^a.: SABER. SABER.

J. VOCÊ SABER? ENTENDER?...

Prof^a.: VER TELEVISÃO. VER...

J. DORMIR. VOCÊ DORMIR...

Prof^a.: NÃO! VER, VER... VER. SÓ SÁBADO DOMINGO TER APARECER TELEVISÃO. LIGAR VER CORRIDA.

J. CERTO (gesto LEGAL com o polegar pra cima).

Prof^a.: aproveita e trabalha o sinal de corrida com ele, fazendo com que repita e imite mais de uma vez. **CARRO CORRIDA RÁPIDO VELOCIDADE RÁPIDO** (sinal + CL com expressão facial denotando muito rápido).



J. RUIM (gesto polegar para baixo negativo). Segue para a TV desenhada e repete o sinal (2m) fazendo cara de desgosto!...

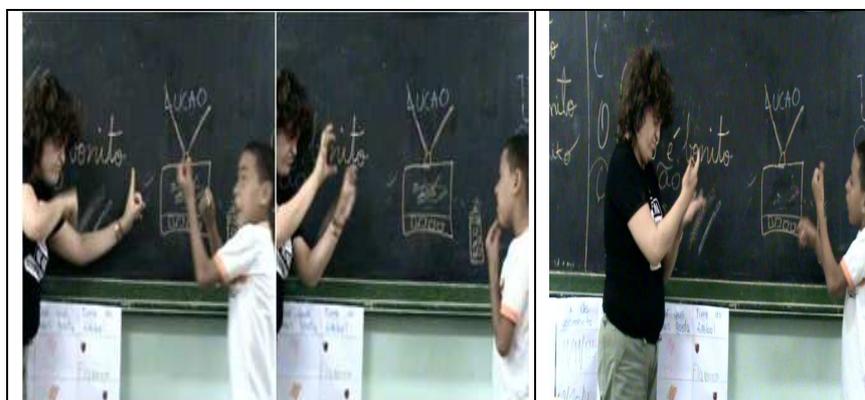
Prof^a.: RUIM? (CL de chuviscos ou imagem deturpada 2m em concha movimentando-se diante da TV desenhada).

O aluno rabisca com o giz dentro do que representa o tubo de imagem como que confirmando, ratificando o que a professora disse anteriormente.

Prof^a.: repete o CL e sinaliza **DEFEITO. RUIM (CL). DEFEITO.**

J. DEFEITO (expressão e gesto de resignado, com as duas mãos abertas).

Prof^a.: PROBLEMA. VELH@. TELEVISÃO VELH@?



J.: DEPOIS BOM COMPRAR ANTENA (mostrando a antena desenhada no quadro em cima da televisão. Representa mexer nela para melhorar a imagem, passando a mão sobre o tubo com expressão no rosto de nitidez).

Prof^a.: AH!.. COMPRAR DEPOIS...TÁ. A professora pega o outro carrinho de corrida, o maior. **ESSE?** Batendo nele.

J. GRANDE! O aluno corre em disparada para os fundos da sala. Ele traz um caminhão da Coca-Cola.



J. BEBER

Prof^a.: ESSE C-O-C-A BEBER. ESSE (apontando para o caminhão nas mãos de **J.**) **NOME ESSE? E AÍ?** (expressão corporal e facial de quem aguarda resposta) **ESSE NOME?**

J. GRANNNNNDE... C-O -...

Prof^a.: O-QUÊ? C-O-C-A AQUI-É (apontando pro caminhão e assentindo com a cabeça) **FALAR CARRO...GRANDE... ENORME**

No início do episódio, quando ele estava manipulando o brinquedo de montar que ele tinha feito como se fosse uma espécie de “garagem”, ao ser perguntado pela professora sobre o que tinha montado com as peças de encaixe, sinalizou CASA CASA de carro. Do contexto, compreende-se que o aluno **J.**, na verdade, queria se referir à garagem de carros, mas como ele desconhecia o sinal específico e apresentava um conhecimento sobre carros, buscou expressar-se do modo mais próximo do sentido que ele pretendia, que era o sentido de CASA de carros. Embora a sua sinalização seja um pouco confusa, o que ele queria mostrar é que carros também se guardam, pois no seu brinquedo de encaixe, ele tinha guardado e escondido o carrinho lá dentro, como se estivessem em uma garagem.

O aluno **J.** está em processo de desenvolvimento conceitual e utilizou generalizações nas enunciações em língua de sinais. Observa-se, muitas vezes, que quando a criança está começando a construir conceitos, ela passa por um processo de elaboração de hipóteses a partir da sua compreensão de forma global do novo conhecimento. Tal fato nos ajuda a compreender a produção do aluno **J.** que usou os sinais CASA para ‘garagem de carro’ e BEBER para ‘caminhão de Coca-Cola’, apoiando-se em enunciados que faziam parte de suas vivências e experiências para falar de novas experiências. Parte daquilo que conhece e sabe para que serve para chegar aos conceitos novos. E para que o

aluno **J.** possa desenvolver os enunciados mais complexos na língua de sinais, é preciso que suas experiências e vivências sejam ressignificadas em LIBRAS, de modo que amplie cada vez mais o seu desenvolvimento de conceitos. É preciso também espaços dialógicos, nos quais tenha contato com surdos adultos ou pessoas fluentes na língua de sinais, como é o caso da sala de aula observada.

O professor surdo colabora na significação das vivências que podem ser trazidas pelas crianças surdas para o espaço de sala de aula. No episódio, ficou evidente que o aluno **J.** tem um domínio amplo do tema, referindo-se à uma variedade de tipos de carros ou algo relacionado à essa temática (Em LIBRAS enunciados como por exemplo: CARRO NORMAL, CARRO FORTE, CARRO PEQUENO, CARRO-BRINQUEDO, CARRO-CORRIDA, CAMINHÃO) mas não tinha domínio de LIBRAS para enunciar todos estes detalhes em relação ao tema ‘carros’.

Percebe-se então que as crianças surdas são capazes de construir conceitos e estabelecer relações, ainda que não dominem um determinado signo. Elas podem compreender sentidos como no exemplo do “caminhão” que é sinalizado pelo aluno com o sinal de BEBER, por estar se referindo ao caminhão de Coca-cola, trazendo assim as suas vivências e conhecimento sobre caminhões para o espaço de sala de aula e cabe ao professor colaborar para a construção de novos modos de enunciar seus conhecimentos ampliando seu domínio em LIBRAS. É o que a professora surda faz soletrado *C-O-C-A* e usando o sinal que já existe na língua de sinais, para ajudá-lo a contextualizar, e mais tarde chegar ao sinal específico para caminhão.

Isso tudo mostra que o aluno surdo possui uma série de conhecimentos de mundo, memória visual e revela estes conhecimentos utilizando gestos caseiros, que foram ressignificados pela professora surda em LIBRAS para que pudesse expandir seus conhecimentos e não se limitasse, como aconteceu no início da atividade, ao referir-se ao caminhão de Coca-cola como se fosse BEBER e ao carro de Fórmula 1 com os gestos de VITORIA e BEBER ‘champanhe’.

Uma coisa importante a ser destacada ainda nesse episódio, é que em português a palavra CARRINHO pode se referir a um brinquedo ou a um automóvel de tamanho pequeno. Mas na língua de sinais há dois sinais diferentes para se referir a carrinho: CARRO-BRINQUEDO (CL “C” em movimento) e CARRO PEQUENO (CL “B” em 2m).

O conhecimento de elementos lingüísticos deste tipo, que mostram a inexistência de uma correspondência biunívoca entre as línguas, é muito importante para as práticas de letramento de alunos surdos, visando que eles tenham um bom domínio de ambas as línguas.

5.3- PAPEL DO PROFESSOR SURDO NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO DO PORTUGUÊS PELAS CRIANÇAS SURDAS.

Episódio do hotmail - MSN

Outra situação surpreendente foi numa aula em que a professora surda trouxe um jogo para realizar com os alunos, cujo objetivo era levá-los a pensarem em palavras ou sinais que pudessem ser produzidos a partir de configurações de mãos de um alfabeto dactilológico. Durante a atividade lúdica, os alunos deveriam jogar os dados (2) e, de acordo com o número sorteado, eles contavam as “casas” de um jogo em que o “caminho” era composto por letras e configurações de mão do alfabeto dactilológico.



Em um determinado momento o sorteio de números levou-os a “casa” da letra H. A professora por entender que palavras da língua portuguesa que comecem com esta letra são poucas e menos conhecidas pelas crianças, sugeriu que sorteassem outra letra, jogando novamente o dado, para que pudessem mudar para uma outra, mais fácil.

Neste momento, a aluna **L.**, de 10 anos, muito esperta, participante ativa em todas as atividades propostas, e que possuía um domínio maior da LIBRAS que os colegas, levantou-se e dirigiu-se para a lousa e escreveu uma palavra em inglês, que faz parte das nossas experiências cotidianas por causa do uso da internet. Tratava-se de uma palavra dentro de uma expressão técnica, da área de informática, revelando que a aluna era usuária de computador: www.hotmail.com, grifando a letra H. A professora percebeu nessa ação

que a aluna não estava presa ao fato da palavra estar no meio de uma frase e, foi possível constatar que ela acessava outros meios de letramento com certa propriedade. Quando a professora perguntou à aluna **L.** como ela conhecia a palavra “hotmail”, de origem estrangeira, ela respondeu em língua de sinais DIGITAR, fazendo movimentos com as mãos como se estivesse ‘teclando’. A professora pode concluir que ela afirmava ter experiências com o uso de computadores, mas não tinha domínio sobre como enunciar sua experiência em LIBRAS, diferenciando signos e conceitos em LIBRAS para MSN, Orkut, internet, email, videogame entre outros. Ela continuava fazendo um sinal de DIGITAR como ‘teclando’.

No episódio, fica evidente que há algum saber, conhecimentos por parte dos alunos sobre a língua portuguesa que ocorrem também pelo fato deles estarem inseridos em um contexto social e familiar perpassado pelo português escrito. A bagagem que os alunos trazem para a escola deve ser aproveitada. Assim, toda *“palavra está sempre carregada de um conteúdo vivencial”* (BAKHTIN, 1995, p.95). Isso porque os conhecimentos anteriores proporcionados pelas práticas de letramento no cotidiano e no ambiente em que a criança surda vive são fundamentais para um trabalho realmente significativo e que favoreça as crianças surdas seu desenvolvimento.

Foi a partir daí, que a professora surda interferiu e contribuiu para a construção de conceitos, ao explicar-lhe as diferenças entre MSN, internet, email, videogame, computador, etc.. Tempos depois deste acontecimento, a aluna **L.** aprendeu a usar o MSN, passando a se apropriar da linguagem desta mídia e a entrar num processo de letramento bastante significativo e rico, no qual ela busca interagir através do uso da escrita da língua portuguesa e da linguagem visual que é proporcionada pelo recurso.

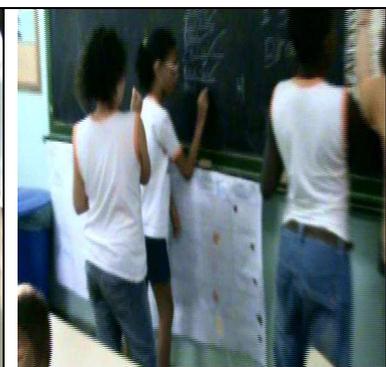
Alguns dias depois, quando a professora surda estava em casa se comunicando com amigos via internet, percebeu que alguém se dirigia a ela com *“Oi, escola, escola”*. Viu então que era a aluna **L.** e tentou estabelecer com ela uma comunicação. No início foi complicado por questões de apropriação de vocabulário e linguagens pertinentes à área de informática, mas, nos encontros posteriores que tiveram em sala de aula, passou para ela dicas e recursos imagéticos existentes, que poderiam ajudar na comunicação.

Dias depois, a professora surda soube por outra professora, bilíngue, que a aluna procurou-a e pediu o seu endereço eletrônico para se comunicar com ela via MSN e que esta tem percebido o crescimento da aluna, tanto em língua de sinais, como na língua portuguesa.

Fica evidenciado na situação, que L. já incorporou traços de diferentes linguagens (site, MSN, Orkut, televisão, webcam entre outros) de seu ambiente familiar, proporcionando a ela a ampliação do letramento visual de dos conceitos da escrita do português e ampliação de conhecimentos em LIBRAS.

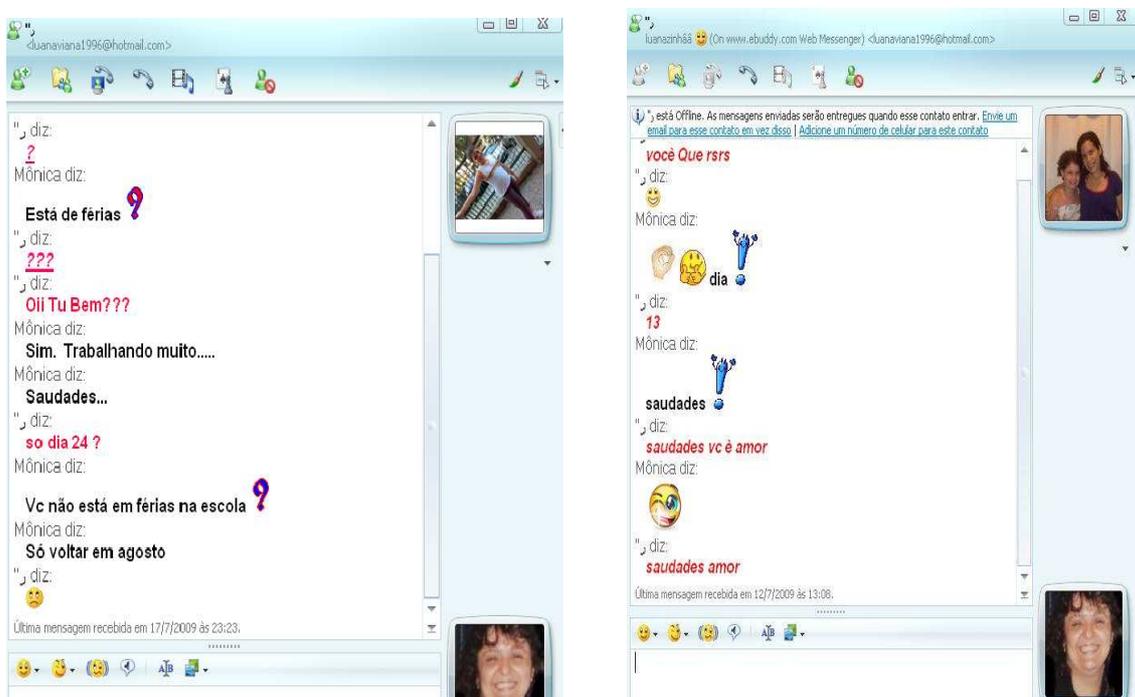


Logo a seguir as “*cenias corridas*” do episódio hotmail – MSN com as transcrições.

				
<p>G. – ANDAR (faz o movimento com os dedos da mão) contando as casas após sortear.</p>	<p>G. e I conferem as casas que cai na letra H do alfabeto dactilológico.</p>	<p>I. procura uma pista sobre H no cartaz do alfabeto manual que estava na sala. L. levanta-se e soletra H-O-T-M-A-I-L para T. que tenta escrever no quadro, mas desconhecendo como se escreve a letra H, a aluna L. perde a paciência e escreve</p>	<p>L. escreve na lousa www.hotmail.com e aponta mostrando para a professora, direcionando o seu olhar para a professora, como aguardando a aprovação. Prof. – se surpreende ao ler o que L. escreveu e pergunta-lhe o que é.</p>	<p>L. DIGITAR fazendo movimento com as mãos como ‘teclando’ e sorrindo para a prof. Prof. – EMAIL (?)</p>

			
<p>Prof.- INTERNET (?) ORKUT ? L. olha atentamente para a prof e fica pensativa. T. vira-se e também observa a interlocução e os sinais novos.</p>	<p>L. soletra MSN T. observa a dialogia e tenta entrar fazendo o movimento com a mão no peito. EU Profª – corrige L., fazendo um movimento do sinal MSN e pergunta-lhe se tem webcam.</p>	<p>I. – TER, balançando a cabeça e chamando a prof. ao tocá-la no braço. G.- NÃO (!) e faz o gesto de jogar videogame como se fosse apertar com duas mãos o botão. Prof.- sinaliza VIDEOGAME (2m)</p>	<p>T. – pega o papel e anota o que foi criado pelos colegas, as expressões www.hotmail.com, www.sapo.com.br G. – levanta-se e sinaliza para T. COMPUTADOR TER ?</p>

O ponto crucial nesse episódio é a presença da intertextualidade, quando L. traz para a sala de aula, o signo www.hotmail.com, durante um jogo lúdico que envolvia as configurações de mãos das letras do alfabeto dactilológico. A descoberta do fato da aluna possuir apropriação de elementos da internet, MSN, Orkut, nos leva a pensar que é preciso considerar outros tipos de gêneros discursivos nas práticas escolares. O diálogo vivenciado e influenciado pela língua de sinais, proporcionou trocas nas quais a aluna L. pode ressignificar outras construções que possuía em português como quando ela faz tentativas de escrita, usando os recursos, como observa-se nos enunciados abaixo - primeira vez que L. escreve para a professora via MSN -, demonstrando saudades, já que a pesquisa tinha se encerrado e o grupo iria entrar em férias escolares.



Bakhtin afirma que as pessoas não trocam orações e nem palavras (num sentido rigorosamente linguístico) e sim trocam *enunciados constituídos* com a ajuda de unidades da língua (palavras, combinações de palavras, orações) e destaca que *até mesmo um enunciado constituído de uma única oração ou de uma única palavra, carrega compreensão responsiva ativa e várias significações de acordo com o histórico e contexto do sujeito.* (BAKHTIN, 1992, p.297).

5.4-PAPEL DO PROFESSOR SURDO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA SURDA

T. é um caso exemplar e interessante de observação e análise em relação a constituição da sua subjetividade e aprendizagem no contato com a professora surda, pois a aluna tem uma surdez adquirida na infância e que não tem muito tempo que ela está ensurdecida, ela está aprendendo a língua de sinais e se constituindo.

A aluna **T.** era uma criança inibida e muitas vezes quieta, mas observadora principalmente nos momentos em que se sentia motivada pela atividade. Este comportamento se modificou a partir do dia que **T.** trouxe para a professora surda um desenho seu (figura escaneada abaixo) cheio de detalhes e idiossincrasias. Neste desenho ela traz uma série de imagens e gravuras coladas, que a princípio pareceram à professora organizadas aleatoriamente. Sua produção foi feita em casa e trazida para a escola.

Ela então apresenta sua produção ao grupo e a partir das figuras explica e identifica aspectos da rotina desenvolvida em sala de aula com sua professora e colegas surdos. **T.** se narra, diante da professora surda e dos colegas, e durante a sua exposição nota-se que a figura do professor surdo é evocada nas imagens, indicando sua postura, com **T.** imitando-a e dando um “sermão” nos colegas.

Uma análise mais detalhada da imagem revela uma sequência, apreendida pela narrativa de **T.** diante de sua produção. Seu desenho revela a idéia de um ciclo de interação, que se fecha com a figura pascal, que foi um momento de grande proximidade entre os alunos surdos e o professor, que os presenteou com ovinhos de páscoa, nas vésperas deste feriado.

T. narra por meio das imagens, revelando um desencadeamento de emoções, indicando coisas que estavam registradas em sua memória e história pessoal, momentos marcantes da presença do professor surdo que ela não havia enunciado antes dado seu domínio restrito de LIBRAS.

A apresentação de **T.** diante da turma, e a forma como conduziu sua narrativa propiciaram que a professora percebesse este como um momento singular, no qual **T.** havia se descoberto na diferença, por conseguir estabelecer trocas mútuas de experiências e vivências, com sua professora, possibilitando assim a constituição de sua identidade surda.

Sua produção evidencia a subjetividade da linguagem, manifesta pelas imagens que escolheu e como as organizou:



Logo a seguir, a importância do professor surdo está nos diálogos presentes nas cenas corridas abaixo:

						
PROFESSOR	VER+ (gesto com o dedo no olho)	VOCÊ (apontando para professora surda)	PROFESSOR+	SINAL da professora surda	PALHAÇO-NÃO	BOM (!!!)

						
VER ++(2m)	GOSTOSO (Config.errada e profª corrige)	Corrigindo a Configuração de mão	Gesto de "sentar e comendo"	Repete o sinal PROFESSOR + como se estivesse chamando	Abre os braços em direção à professora	Abraça-a como se estivesse cumprimentando a professora

						
ESTUDAR+	Pega os cadernos e distribui. Imita a profª	Produção T. fez e mostrou p/ turma e deu p/ profª	PROFESSOR	SEU@	AGRADECER	T. abraça a professora que retribui aceitando.

		
RESPEITAR	ADMIRAR	Começa a aula e T. participa atenta.

Nas cenas corridas acima, percebe-se que o professor surdo ao possibilitar um espaço dialógico pleno de linguagem permitiu que a aluna **T.** constituísse sua subjetividade. A aluna **T.** ao tornar-se uma interlocutora durante a sua longa narrativa, vai se apropriando e se comunicando numa língua que lhe permite passar todas as suas emoções e que ela se sente respeitada na sua diferença.

Episódio do CACHORRO-QUENTE da MAGALI

O episódio a seguir foi escolhido porque marca uma interação dialógica interessante do grupo de alunos surdos em LIBRAS. Na aula, os alunos e a professora surda estavam conversando sobre seus cães (cachorros e cachorrinhos), se eles tinham cachorros ou não, de quais raças, entre outras coisas. As crianças surdas sinalizavam CACHORRO GRANDE ou CACHORRO PEQUENO (CL) e as cores dos pelos de cachorros: BRANCO PRETO etc.

Mas não davam detalhes sobre as características físicas de cachorros pertencentes às várias raças existentes; o fato de alguns serem domésticos, e outros ferozes; outros serem treinados para uso policial, e outros ainda dóceis e brincalhões não eram relatados.

Então, a professora resolveu narrar em língua de sinais, uma história sobre Cachorros e Cachorrinhos, introduzindo e usando uma personagem da história em quadrinhos – uma menina chamada Magali, que é famosa por ser comilona³⁰. Narrando a história com todas as nuances e expressões faciais e corporais na língua de sinais, os alunos surdos ficaram bem atentos e surpresos com as formas de enunciar em LIBRAS. Na história a Magali encontrava cachorros de diferentes raças e os associava a alimentos, os alunos então prestavam bastante atenção nos sinais classificadores que eram usados para descrever as características dos cachorros, e a ênfase dada aos movimentos, ao imaginário, pois a professora transformava os sinais classificadores referentes aos cachorros em objetos ou alimentos imaginados pela Magali, usando a mesma configuração de mão na língua de sinais.

Assim, cada cachorro, das diferentes raças, visto pela personagem Magali nas ruas remetia à semelhança visual de formato ou configuração de algum alimento. A criação de um cenário simbólico, que foi transformando os sinais da LIBRAS poeticamente usando os sinais classificadores, despertou nas crianças surdas grande interesse pela história.

³⁰ Magali, personagem conhecido das crianças das histórias em quadrinhos da Turma de Mônica.

Após a apresentação da professora surda, todos eles queriam recontar a história à sua maneira. Mas o aluno **J.** (que é o aluno mais novo do grupo) que ainda não tinha se apropriado bem da LIBRAS, de modo a auxiliá-lo a se expressar de uma maneira mais coerente, se sentiu muito motivado com a história e com a dinâmica de interação com seus pares, que participavam ativamente na atividade. Ele, por se identificar com alguns personagens da história como a Magali, recriou uma nova história sobre o CACHORRO-QUENTE utilizando-se da mesma configuração “C” ‘mãos em garra’ e incentivou seus colegas a entrar numa dinâmica de dramatização, puxando-lhes para fazer uma espécie de teatro, onde haveriam papéis a serem assumidos pelos colegas.

O aluno **J.** interagia com os colegas entre sinais, mímicas e movimentos corporais, nomeava-os como personagens para participarem da história. Ele pegou uma lata vazia que estava na sala, um pote de guardar lápis, uma caixa de blocos lógicos e junto com os colegas, criou uma história envolvendo uma situação com CACHORRO-QUENTE, na qual como personagens principais atuavam: o vendedor de cachorro- quente e a Magali.

Transformou significativamente o objeto lata em uma espécie de pão do cachorro-quente, os blocos lógicos coloridos seriam os temperos (amarelo, azul, vermelho) e as tampinhas seriam significadas simbolicamente como se fossem moedas de dinheiro.

Nesse jogo simbólico do aluno **J.** junto com os seus colegas surdos, os objetos (lata, pote, etc) permitiram a (re)significação como cachorro-quente, por causa das características e particularidades dos objetos que permitiram configurar e fazer movimentos similares à ação de um personagem ‘vendedor de cachorro-quente’ e da personagem ‘Magali’ como compradora. Na cena criada ela come deliciosamente o cachorro-quente, mas é assaltada, e na dramatização se seguem vários fatos. Então, o aluno **J.** por meio do jogo simbólico e da produção de significações, usando a língua de sinais, os movimentos corporais e os gestos representativos realiza aquilo que Vygostki (1994) afirma sobre a importância do desenvolvimento simbólico:

“alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos (...) o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. (...) desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado.” (VYGOSTKI, 1994, p. 143).

Como se observa nas análises apresentadas, a figura do professor surdo proporcionou várias situações e momentos de aprendizagem a cada criança surda, favorecendo sua constituição através da linguagem com a apropriação da LIBRAS, transformando cada gesto, cada vivência, cada movimento, cada resposta e iniciativa das crianças numa dialogia compartilhando e ressignificando de modo que eles pudessem desenvolver cada vez mais a LIBRAS, aprimorando-a e conseqüentemente construir novos conceitos nesta língua em construção.

A professora surda ao provocar uma maior interação, através das suas atividades e suas narrativas, fez com que as crianças surdas pudessem se identificar e compartilharem suas experiências vividas, já que se percebe uma necessidade urgente de propiciar um mergulho/imersão na língua de sinais, para o desenvolvimento de partilha de sentidos a partir de uma identidade surda positiva. Além de ser uma referencia lingüística para as crianças surdas na sua comunicação, é preciso ter condições de proporcionar atividades adequadas e bastante significativas, pois o papel do professor não é só ensinar, e sim ser responsável pela formação mais ampla dos alunos surdos, favorecendo inúmeras mediações, transformando suas experiências em novos conceitos tanto na LIBRAS como no letramento em português, levando-os ao processo de apreensão de mundo pela linguagem.

A presença do professor surdo nos espaços educacionais se faz necessária nas justamente para garantir o desenvolvimento psico-cognitivo-linguístico-afetivo-social dos alunos surdos como também para a sua constituição histórico-cultural, como foi observado nos eixos: as descobertas na significação de vivências, a apropriação da LIBRAS nos processos de construção de sentidos, a construção do letramento da L2, e finalmente no processo de formação da subjetividade, onde elas se descobrem serem surdas.

Este trabalho só pretende trazer algumas reflexões sobre as concepções de letramento bilíngue e o quanto a presença do professor surdo é fundamental para que se promova a construção de conceitos num ambiente lingüístico adequado aos canais visuais das crianças e que as descobertas, as associações e as 'reflexões metalingüísticas' entre ambas línguas são muito importantes para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nos atuais debates do cenário nacional sobre a educação de surdos, há muitas discussões e questionamentos sobre o ensino e as práticas pedagógicas que são utilizadas nas escolas durante o processo de escolarização de crianças surdas. Na realidade, o que mais se observa no contexto educacional, é que os professores não estão preparados para atender às necessidades lingüísticas das crianças surdas, muitos relatam que encontram obstáculos e problemas para implantar e ampliar a educação em uma abordagem bilíngüe. Atuar em uma abordagem bilíngüe implica na necessidade de formar novos professores surdos e professores bilíngües, como também na garantia de que a língua de sinais seja disseminada no contexto escolar, onde os alunos surdos, pais e professores tenham acesso à essa língua, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24/04/2002, como sendo uma língua oficial do país. Esta língua deve ser garantida nos espaços escolares e nas instituições que atendem alunos surdos, além de fazer parte como disciplina em alguns cursos de formação de professores (licenciaturas) e como disciplina obrigatória ou eletiva, no ensino superior.

Esse movimento e preocupação com a urgência da difusão da LIBRAS, com a capacitação de professores dentro de uma perspectiva bilíngüe, nos leva a repensar sobre a realidade da educação de surdos que, por muitos anos, foi marcada pelo enorme número de surdos que passaram por dificuldades escolares e fracassos, ficando cada vez mais alijados do processo de construção de conhecimentos e de interação. O que mais se encontra na educação de crianças surdas, é o fato de que elas carecerem de oportunidades de trocas dialógicas numa língua compartilhada com o professor, na maioria ouvintes sem domínio ou com domínio precário da LIBRAS. Muitos são educados através de atividades que não permitem que a língua de sinais possa fluir com todas as nuances e riqueza, durante o seu processo de escolarização.

Além disso, a maioria dos professores encontram dificuldades para desenvolver um trabalho dentro de uma perspectiva educacional bilíngüe, que sugere a aquisição e a internalização da língua de sinais por parte das crianças surdas e o seu conseqüente letramento em língua portuguesa como segunda língua. Isso porque, muitas vezes nas escolas onde os alunos estão inseridos, os professores ouvintes utilizam-se de todo o material que está disponível nesse espaço voltadas para alunos ouvintes, ignorando as

necessidades e as peculiaridades lingüísticas da criança surda e provocando assim dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem.

Então, em uma perspectiva bilíngue, percebe-se que se faz necessário e urgente a atuação de professores surdos no contexto educacional, além do desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre como ocorrem os processos de significação das crianças surdas durante a construção de conhecimentos mediados pela língua de sinais nas práticas educacionais.

Existem poucas pesquisas nesta área, em que a preocupação maior seja em relação ao processo de aprendizagem da criança surda numa língua compartilhada e que tenha espaço para se identificar com o professor surdo no contexto escolar. Numa busca por trabalhos, fundamentações teóricas e pesquisas que ressaltem a importância do professor surdo, encontram-se na literatura poucos trabalhos que discutam aspectos relacionados à figura do professor surdo, figura nem sempre aceita no atual cenário educacional.

Muitas pesquisas ainda não se aprofundam em questões que envolvem aspectos de desenvolvimento das crianças surdas na relação com o professor surdo em atuação. A maior parte dos trabalhos focaliza práticas escolares, políticas educacionais e lingüísticas voltadas para a educação de surdos apoiadas em teorias voltadas para o discurso clínico-terapêutico. Um outro grupo de estudos focalizam aspectos institucionais que legitimam o acesso dos surdos à educação como o caso da inserção do instrutor surdo de LIBRAS ou do intérprete de LIBRAS nesse espaço, ou ainda com outros enfoques diferentes daqueles almejados como objetivo deste estudo qual seja a atuação de profissionais surdos – especialmente o Professor Surdo em suas práticas de linguagem, focalizando processos de de internalização de significações construídas durante a interação entre a professora surda e os alunos surdos.

Isto é, analisar a importância do papel do professor surdo que compartilha a mesma língua com alunos surdos, numa construção compartilhada de conhecimentos nos momentos interativos, dentro de uma visão psicológica apoiada nas idéias de Vygotski, e em uma visão da teoria dialógica conforme propõe Bakhtin.

Assim, nesta pesquisa apresento a investigação sobre minha prática de ensino e minha relação com os alunos surdos, esperando contribuir para reflexões mais profundas sobre o quanto a presença do professor surdo pode ser fundamental e necessária para o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas. Além disso, revelar como a presença do professor surdo contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, no uso e na vivência da língua de sinais, promovendo assim uma mais rápida construção de conceitos e uma melhor aprendizagem de uma segunda língua, com possibilidades de ressignificações que poderão levar as crianças para um letramento de mundo bastante rico e significativo.

As questões que envolvem a atuação e a formação do professor surdo, ou até mesmo a implementação de uma educação bilíngüe, não são simples e nem fáceis e carecem de investigação e pesquisas no campo. Na verdade, o trabalho que envolve a educação de surdos, é muito complexo, pois trata de um ensino que precisa ser perpassado por uma língua compartilhada por ambos (professor e aluno). Estão presentes processos interacionais, produções dialógicas e conhecimentos que merecem ser bastante aprofundados no que se refere às questões que envolvem a linguagem e o trânsito das duas línguas – LIBRAS e Português – no espaço escolar. É nesse contexto que se torna emergente a necessidade da presença e atuação do professor surdo, pois é fato que muitas crianças surdas chegam à escola sem domínio de língua nenhuma, ou apresentam algum conhecimento precário de língua de sinais e do português. É o professor surdo também, que sobre tudo, pode colaborar para um processo satisfatório de aquisição e desenvolvimento da LIBRAS, que servirá como base para a aquisição do português escrito.

Além disso, há outras problemáticas em questão, como a do desenvolvimento de práticas pedagógicas inadequadas, as quais muitos surdos foram submetidos durante suas trajetórias escolares, que interferem em seu processo de desenvolvimento e construção de conceitos e nos modos como ele se constitui como professor.

As análises de situações de sala de aula reunindo professor e alunos surdos realizadas nessa pesquisa apontam para a necessidade emergente de discutir sobre uma Pedagogia Surda e sobre as práticas bilíngües, visando aprofundar questões e descrições importantes sobre a língua de sinais (LIBRAS) como base para a construção do letramento da língua portuguesa como L2, pois é ela que vai permitir o acesso aos conhecimentos e garantir a formação da identidade da criança surda.

Os dados revelam que as interações e as interlocuções entre a professora surda e alunos surdos é marcada por uma intensa produção dialógica que envolve LIBRAS, português, gestos, mímicas, desenhos que aos poucos vai se transformando em uma língua estruturada – LIBRAS - que subsidia a compreensão e o entendimento dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. O aprofundamento da dialogia, das vivências na relação entre professor surdo e alunos surdos nos mostra a relevância de sua atuação, provocando nas crianças inúmeras oportunidades de construção de significações e sentidos durante o seu processo de letramento bilíngue, tanto na língua de sinais como também no letramento visual do português, apontando para reflexões sobre a influência do professor surdo nas práticas escolares com alunos surdos, contribuindo assim para mudanças de concepções e metodologias voltadas para a educação bilíngue de surdos.

Problematizar o papel que o professor surdo desempenha na aquisição e aprendizagem de outra língua e na sua própria língua, por parte das crianças surdas, é uma tarefa intrincada, pois cabe ao professor surdo, com toda a riqueza da língua de sinais, ressignificar as experiências trazidas pelas crianças e dar possibilidades para que as crianças surdas possam adquirir e dominar a LIBRAS, fazendo com que esta língua assumira verdadeiramente seu lugar como uma língua de instrução durante o processo de ensino-aprendizagem. E, ao mesmo tempo, deve trabalhar com a construção e ampliação de conceitos e também com as práticas de letramento em L2.

Além disso, existe ainda uma enorme complexidade no uso da linguagem pela criança surda, pois como a maioria delas carece de contato constante com a língua de sinais, sua comunicação se faz de forma muito complicada e fragmentada, influenciando em suas interações, requerendo do professor surdo um conhecimento profundo das nuances e das possibilidades lingüísticas e metalingüísticas, para colaborar com o desenvolvimento das elaborações conceituais e a constituição de sua subjetividade.

O professor surdo poderá permitir e abrir um espaço para o diálogo, colaborando para a troca de informações, para o confronto de ideais, a negociação das significações, deixando fluir uma língua que possibilite às crianças surdas terem descobertas e que desenvolverem conhecimento de mundo. O que é revelado ao longo desse trabalho, nas análises e observações que foram feitas nas “cenas corridas”, mostra que as enunciações da professora surda e das crianças surdas são marcadas pelas descobertas e aprendizagens da feitas a partir da própria língua, que vai orientando para o processo de letramento em L2.

Os dados mostram nas enunciações, uma forte presença de diálogos sobre vivências, hipóteses, capacidades e contextos, revelando assim, o quanto a língua é importante para a construção de conceitos e sentidos. Percebe-se que as crianças surdas conversam com a professora surda e seus pares sobre variados assuntos e temas que são discutidos, dialogados por meio da LIBRAS. É preciso, neste sentido, também que o professor surdo apresente um conhecimento cultural amplo, pois a cada dia aumenta a variedade de práticas de linguagens a serem construídas na LIBRAS e no processo de letramento visual da criança surda na vida cotidiana.

A presença do professor surdo bilíngue é imprescindível e necessária nos espaços escolares, não apenas no ensino da LIBRAS para ouvintes - que tem sido o espaço ocupado pela maioria dos surdos adultos fluentes na língua de sinais que atuam como instrutores surdos, já que muitos deles não tiveram formação docente ou um conhecimento maior das duas línguas, possibilitando o desenvolvimento e a mediação de conhecimentos mais complexos, e também acompanhar os avanços da mídia e das práticas de letramento - mas em todos os espaços escolares, especialmente no atendimento aos alunos surdos nas séries iniciais onde a aquisição e desenvolvimento de linguagem e conceitos são fundamentais para a constituição da subjetividade.

Ressalta-se que os dados revelam ainda que os processos de significação construídos durante as interações discursivas permeadas pela LIBRAS com todas as suas nuances, é que possibilitou a construção de vários sentidos e ressignificações, ampliando, modificando e criando assim um espaço dialógico bastante rico de interlocuções, no qual as crianças surdas vão constituindo-se como sujeitos de sua própria história e da história de outros, possibilitando assim a formação de sua identidade e enfim de seu lugar no mundo.

Refletindo, é válido lembrar que o professor surdo também está se constituindo como uma nova identidade docente no campo educacional que visam a construção de uma nova Pedagogia Surda, pois nesse ambiente em que a centralidade está nas práticas lingüísticas e no confronto de dialógico entre duas línguas (LIBRAS e português), não podemos esquecer o seu lugar imprescindível no desenvolvimento da criança surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte. Editora Autentica 2002.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação de Surdos**. Belo Horizonte. Editora Autentica 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Organização: Secretaria Nacional de Justiça. Brasília: SNJ, 2009. 36 p.: il.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apóio à Educação de Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2 volumes. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência e dá outras providencias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Editora Babel, 1993.

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos **In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). *Estudos Surdos II* (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006, p. 101-131.**
- COSTA, Marisa Vorraber (Org) e VEIGA-NETO, Alfredo. **Introdução: Novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.
- DORZIAT, Ana. *Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica.* In: SKLIAR, Carlos (Org) **A Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, volume 1, 1999. p. 27-40.
- FELIPE, Tanya Amara. **Libras em Contexto: curso básico.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001
- FELIPE, Tanya Amara. *Introdução à gramática da LIBRAS.* In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial. **Série Atualidades Pedagógicas.** volume III. Brasília, 1998.
- FELIPE, Tanya Amara. *Por uma proposta de educação bilíngüe.* In: STROBEL, Karin. **Surdez: abordagem geral.** Curitiba, Editora Apta, 1995.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1990.
- FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, C.C.M. de; MASSI, G. (orgs) *Letramento: referências em saúde e educação.* São Paulo: Editora Plexus, 2006, p.117-144.
- FRANCO, Monique Mendes. Educação Superior Bilíngüe para Surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, nº 1, jan-abr.2009, p.15-30.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão.** Educação e Sociedade, Campinas-SP, vol.27, nº 94, 2006, p. 277-292. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>

- GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie P; CAMPOS, Sandra Regina L; (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p.114-127.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. **Cadernos CEDES**, n. 50, Campinas-SP, 2000.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de e SOUZA, Regina M^a. A linguagem e as 'estratégias comunicativas' na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, 10, 1998, p.59-76.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. In: **Cadernos Educação e Sociedade - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**, n.24, 2^a edição. Campinas-SP: Editora Papyrus, 1991, p.17-24.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem, cognição numa perspectiva interacionista**. São Paulo: Editora Plexus, 1997.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. **Português-por-escrito para usuários de Libras**. Revista Integração. MEC-Brasília, nº 24, p.48-51, ano 14, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina de. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.
- GURGEL, Tais Margutti, A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP- Piracicaba/SP, 2004.
- JOKINEN, Mark. Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos Países Baixos. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **A Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, volume 1, 1999. p. 105-127.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p.56-61.

- KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn M; CAMPOS, Sandra Regina L. (Orgs). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p.33-38.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na educação dos surdos. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.103-113.
- LABORIT, Emanuelle. **O Vôo da Gaivota**. (biografia). São Paulo: Editora Best Seller – Círculo do Livro, 1994.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e CAPORALI, Sueli Aparecida. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP: focalizando a questão metodológica**. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas/SP, 1996.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-Escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: LOPES, Maura e THOMA, Adriana (Orgs). *A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. **PERSPECTIVA**, Florianópolis – Santa Catarina, v.24, nº Especial, p. 139-152, jul./dez.2006. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/07_Tatiana.pdf
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Editora Plexus, 2000, p.60-79.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**. Vol.31, nº 3, 2005, p.409-424.

- LODI, Ana Claudia Balieiro; **HARRISON**, Sandra R.L.Campos e TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo-SP, 2004.
- LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à Psicologia**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Volume I, p.71-84.
- MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.
- NÓVOA, Antonio. Formação dos Professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998, p.15-33.
- NÓVOA, Antonio. Os Professores e as histórias de vidas. In: NOVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.11-30.
- NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *A Língua de Sinais na Educação de Surdos*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs). **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Editora Plexus, 2000, p.15-22.
- PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). **A Invenção da surdez II**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto. O lugar da cultura surda. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 74-82.
- PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto et al. **Histórias dos surdos**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: UDESC, 2002.
- PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PIMENTA, Nelson. **Configurações de Mãos e Alfabeto Dactilológico**. Curso de Libras. Rio de Janeiro: LSBVideo, 2001.

PRIMEIRA CARTA DE PAULO AOS CORÍNTIOS (1 Cor 14,10-11)

QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilingüismo**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

QUADROS, Ronice Muller de e KARNOPP, Lodenir Becker. **Lingua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo ? In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). **Estudos Surdos II** (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 86-99.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de LIBRAS**. 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP- Piracicaba/SP, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, volume 2, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal: discutindo possibilidades e limites na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**. Série 1, número 2, p.11-21, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte - MG: Editora Autêntica, 2004 (1998).

- SOUZA, Regina Maria de **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
- STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre cultura surda.** Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008.
- STROBEL, Karin Lilian e FERNANDES, Sueli. **Aspectos lingüísticos da LIBRAS.** Paraná: Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEE, 1998.
- STROBEL, Karin Lilian. **Surdez: abordagem geral.** Curitiba-PR, Editora Apta, 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização: questões da nossa época autêntica.** São Paulo-SP: Editora Cortez, 2002.
- VIADER, Maria Pilar Fernández; PERTUSA, Esther; VINARDELL, Marta. Importância das estratégias e recursos da professora surda no processo de ensino aprendizagem da língua escrita. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística.**_Vol.2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p.47-57.
- VYGOSTKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOSTKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5ª ed. In: COLE, Michael et al (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOSTKI, Lev Semionovich. Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygostky – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 71, 2000.
- VYGOSTKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas.** volume II. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOSTSKI, Lev Semionovich. *Genesis de las funciones psíquicas superiores. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Obras Escogidas, Volume III Madrid: Visor, 1995, pp. 139-182.

ANEXOS

ANEXO 1

Para uma melhor visualização e compreensão de toda a dialogia realizada pela professora surda e seus alunos surdos durante o processo de construção de conhecimentos tanto na L1 e na L2, seriam melhor entendidos se fossem registrados de forma visual, onde poderia identificar as características de ambas línguas e facilitar no processo de transcrição de dados. Para exemplificar alguns elementos ou situações ocorridas durante a pesquisa, ofereço-lhes um quadro de notação da LIBRAS com suas categorias que estão sendo demonstradas pelas imagens, com o objetivo de ficar mais claro o quanto há muitas sutilezas e nuances que às vezes não são percebidas pelos ouvintes, mas que fazem parte do processo de aquisição da linguagem da criança surda e no seu desenvolvimento lingüístico para a língua de sinais e a língua portuguesa, que estão presentes no cotidiano e nas práticas escolares.

Aqui está a tabela de notação de transcrição:

Categorias	Convenção de Transcrição utilizada	Exemplos de elementos da pesquisa	Demonstração
Sinais da LIBRAS	LETRAS MAIÚSCULAS	PORQUE? HISTORIA	
Língua oral traduzidos	<i>transcrição em itálico</i>	<i>Você entendeu alguma coisa? Não entendeu nada ?</i>	
Língua Portuguesa e outros comentários que não fazem parte da interpretação / tradução.	Letra convencional	Vira-se e balança a cabeça negativamente	

<p>Um sinal traduzido por duas ou mais palavras em Língua Portuguesa</p>	<p>PALAVRAS MAIÚSCULAS CORRESPONDENTES SEPARADAS POR HÍFEN</p>	<p>CONHECER-NÃO PODER-NÃO</p>	
<p>Um sinal composto formado por dois ou mais sinais, mas com idéia de uma única coisa</p>	<p>Separados pelo símbolo ^</p>	<p>BATER^PREGO^CONSTRUIR</p>	
<p>Dactilologia – alfabeto manual</p>	<p>LETRAS MAIUSCULAS SEPARADAS POR HÍFEN</p>	<p>M-A-R-I-O C-L-A-U-D-I-O</p>	
<p>Sinal Solettrado</p>	<p><i>LETRAS MAIUSCULAS EM ITÁLICO SEPARADAS POR HÍFEN</i></p>	<p>VI 'vai M-A-R-Ç-O L2 P-É</p>	
<p>Gêneros das palavras (masculino/feminino) ou números (plural)</p>	<p>Representado pelo símbolo @</p>	<p>OUTR@ AMIG@</p>	
<p>Simulação da soletração das letras do alfabeto da Língua Portuguesa (LP)</p>	<p>Descrição com letra convencional sobre o movimento e as configurações</p>	<p>O aluno usa duas mãos, fazendo com a mão esquerda “a bola” no dedo indicador da outra mão, simulando o formato da letra “Q” da LP (referente aos dias de semana)</p>	

<p>Expressão facial ou corporal que reforçam a idéia do sinal utilizado</p>	<p>Entre parênteses, coloca-se a idéia específica do tipo da frase ou palavra ou colocar sinais de pontuação entre parênteses ()</p>	<p>PROVOCAR-VOCE (!!!) ME-PROVOCAR (?) NÃO, NORMAL (!!!)</p>	
<p>Expressões da língua de sinais que denotem modo ou intensidade</p>	<p>Entre parênteses ()</p>	<p>LONGE (muito) TELA (mostrar rosto enquadrado)</p>	
<p>Sinais da LIBRAS com marca de plural ou pela repetição do sinal</p>	<p>Coloca-se uma cruz + ao lado da palavra usada.</p>	<p>LER+</p>	
<p>Sinais da LIBRAS se é usado pela mão esquerda, ou direita ou pelas duas mãos.</p>	<p>Entre parênteses colocar (me), (md) ou (2m)</p>	<p>IGUAL (2m)</p>	
<p>Processo anafórico ou <i>shifting</i></p>	<p>Descrição com letra convencional e entre parênteses coloca-se (anafórico)</p>	<p>A aluna L. vira-se apontando para T. e incorpora a postura de 1ª pessoa mas assume as características de T. (personificando) dizendo que ela gosta de ficar na janela olhando e ri da postura de T. usando o sinal de JANELA. (anafórico)</p>	

<p>Construção idearia ou mímica durante a reconstituição de uma cena ou na construção mental do espaço.</p>	<p><i>Descrição entre aspas e inclinado</i></p>	<p>O aluno faz gesto “batendo asas” e se movimenta imitando a galinha no espaço.</p>	
<p>Sinais Classificadores</p>	<p>Coloca-se com letra maiúscula entre parênteses a abreviatura de (CL)</p>	<p>A professora faz o sinal CACHORRO com orelhas grandes e gordinho. (CL “C” para tamanho para baixo). E para a ação de CACHORRO ANDAR - CL (usa-se a config. em “S” do alfabeto dactilológico, invertido para baixo, com braços esticados e movimentando-se alternadamente, imitando o cachorro andando.)</p>	

ANEXO 2

Trechos de Transcrição da reunião para autorização da pesquisa

Eis aqui as transcrições dos momentos de uso da LIBRAS pelos pais ouvintes ao interagir com a pesquisadora surda, observa-se que eles apresentam graus variados de compreensão e traquejo na língua de sinais mesmo que seja aquém do nível mais avançado da dialogia em língua de sinais. Mas a pesquisadora surda vai pacientemente brincando e interferindo nas suas configurações e enunciações produzidas na LIBRAS.

P.3 – Pesquisadora Surda / P.2 – Intérprete de LIBRAS / P.1 – Regente da turma R.1 até R.5 – Responsáveis

P.3 – Aponta para a **R.5** e pergunta: SEU NOME?

P.2 – *Seu nome?*

R.5 – A-N-A M...

P.2 – *Separado ou junto?*

R.5 – SEPARAR. M-A-R...

P.3 – Imitando **R.5** soletrando o nome A. - R. - I. -A... SONO + (CL e mímica expressando estar quase dormindo) FIRME (CL usando expressão facial e corporal referencia à postura) A-N-A (!).

P.2 – *Você tá fazendo assim (...)*

P.1 – Ela está com sono!...

R.5 – Rindo. I-A

P.3 – Continuando na postura anterior MELHOR, M-A-R-I-A. ACABAR A-N-A M-A-R-I-A, SÓ?

P.2 – *Pode fazer seu nome inteiro, Maria...*

P.3 – A. - N... -A... Repetindo a forma com que **R.5** soletra o seu nome. ME-DAR SONO (CL e mímica de quem está quase dormindo, pegando no sono)

P.2 – *Faz letra por letra não. Vai me dando sono. Estava quase fechado os olhos.*

Risos (rsrsrsrsrsrs)...

R.5 – (rindo) Ela tem prática, eu...

P.2 – ELA PORQUE PRATICAR NÃO. PRÁTICA TER-NÃO (como se fosse a **R.5** respondendo).

P.3 – Virando-se para **R.5**. PODER, NATURAL SOLETRAR NATURAL. EU(!) SOLETRAR DEVAGAR VOCÊ VER (2m, CL como se os olhos da **R.5** estivessem

vendo a palma da mão de **P.3**) EU VER (CL mudando a direção e sentido, inversamente ao que anteriormente havia sido realizado) PERCEBER (2m) PALAVRA. EU NÃO-PREOCUPAR LETRA MEIO + (CL ‘pedacinho’) L-E-T-R-A, EU-PREOCUPAR NÃO. PALAVRA MEMORIZAR (CL ‘pegar a palavra no ar e levar para a cabeça’) EU ESCREVER, ENTENDER?

P.3 – A-N-A M-A-R-I-A, CERTO? CERTO?

R.5 – Assentindo com a cabeça, CERTO!

Momentos depois, a **R.5** faz um comentário com a **P.2** sobre soletrar devagar.

A **P.3** agora dirige-se o olhar para a **R.4**, aguardando ela soletrar o nome dela.

R.4 – C (parecendo um E)...

P.3 - Brinca com ela repetindo a configuração que ela está fazendo, comparando a uma configuração de garras, de um animal, tentando arranhar. Depois faz a forma correta letra C.

R.4 – L-E C-L-E (repete porque **P.3** estava anotando na autorização que os responsáveis irão assinar e não viu a soletração) M-E

P.3 – C-L-E-M-E... Voltando-se para **P.2**, buscando a confirmação. **R.4** já está confirmando com a cabeça, assentindo.

P.2 – JÁ. *Já* (confirmando que a **P.3** já havia registrado). *São dois E.*

R.5 – C-I-N-A (ajudando a completar o nome de **R.4**).

P.3 - Confusa com tanta informação, pede que **R.5** repita. TONTA (CL ‘barata’, de bêbada)

R.5 – C-L-E-M-E-C-I-N-A

P.2 – *Clemecina!*? Perguntando para a **R.4**, confirmando. *Faltou um N. N!* (para **P.3**).

P.3 – N? N!

R.5 – M-E-N...

P.3 – MAIS ++ (para **R.4**) TODO (CL de extensão, comprido, nome todo).

A **R.4** não faz, não soletra. **P.3** brinca com ela. SURDA (2m, configuração R nos dois ouvidos).

P.2 – *É surda?*

R.4 solicita que **R.5** solete o resto do nome. (Neste momento, a professora-pesquisadora descobre que **R.4** era analfabeta e que só assinava com o dedo, por isso, ela pede que outra pessoa faça para ela a soletração do seu nome todo enquanto ela dita, mas no seu primeiro nome ela mesma fez a soletração).

P.3 – MAIS ++ Insistindo que **R.4** conclua.

R.4 – S-A-F-T (**P.3** ajuda-a na configuração do T) A-N-A.

R.3 – Eu não vou fazer!... Vou falar e você vais fazer (dirigindo-se para alguma responsável)

P.3 – SÓ?!

R.4 – Faltou de Jesus.

P.2 – MAIS TER

P.3 – MAIS TER, PENSAR PEQUENO MAS GRANDE, DESCULPAR, MAIS...

P.2 – *Soletra.*

P.3 – FALTAR MAIS NOME (CL de extensão, nome todo)?

R.4 – D-E J-E-S...

P.3 – S-U-S. JESUS (sinal de Cristo). GRAÇAS-A-DEUS (sinal da cruz, realizados pelos católicos). OBRIGAD@ JESUS. GRAÇAS (mímica e gestos de agradecimento).

P.2 – *Jesus.*

P.3 – FÁCIL(gesto, gíria ‘moleza’). J-E-S-U-S, JESUS, OBRIGAD@ ME-DAR BONITO.

P.2- *É fácil! Jesus. Obrigada por ter me dado um nome bonito! Risos.*

R.5 – OBRIGAD@ (sinal convencional de agradecimento).

P.3 aponta agora pra **R.1**.

R.1 – F-Á-T-I-M-A. C-R-I-S-T-I-N-A.

P.1 – Ih, mulher espera (...) rrsrrsrs (risos) o...

P.3 – MAIS + COMPLET@ DESCULPAR NÃO-VER.

P.2 – Queria que os pais dos meus estivessem assim... (comentário acerca da destreza apresentada pelo responsável).

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (filmagens)

Meu nome é Mônica Astuto Lopes Martins, sou professora da rede municipal do Rio de Janeiro (IHA) e no momento estou matriculada no curso de mestrado sob o número de registro acadêmico 061.8904-7 na UNIMEP e venho por meio desta, pedir sua autorização e permissão para que eu possa realizar atividades de atuação, observação e filmagens na pesquisa voltada para a prática pedagógica de uma professora surda no ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) tendo como língua de instrução a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O presente trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula em L2 e por meio da LIBRAS pelas crianças surdas. Essa pesquisa é importante, pois estará contribuindo para uma melhor qualidade de ensino a esses alunos surdos.

Se você estiver de acordo em autorizar as filmagens de seu (sua) filho (a), posso garantir que as informações coletadas serão confidenciais e só serão utilizadas neste trabalho. O período estabelecido para a minha presença e atuação com esses alunos surdos, será de março à agosto de 2009.

Espero contar com sua preciosa compreensão e colaboração para esse trabalho.

Pesquisadora

Eu, _____, fui esclarecido sobre as filmagens e observações que farão parte da pesquisa e concordo que os dados de meu (minha) filho (a) surdo (a) sejam utilizados na realização da mesma.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2009.

Ass: _____

Sr. Responsável e/ou Pais do Aluno

ANEXO 4

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Solicito a autorização do aluno _____
(surdo) matriculado na _____, da rede municipal do
Rio de Janeiro para que possa participar nas atividades de observação e
filmagens para fins de desenvolver e coletar dados para uma pesquisa voltada
para a prática pedagógica de uma professora surda no ensino da língua
portuguesa como segunda língua (L2) tendo como língua de instrução a
LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), cuja orientação está sendo realizada
pela Prof^a Dr^a Cristina Broglia F. de Lacerda. O período estabelecido para a
minha presença e pesquisa com esses alunos surdos, será de março à agosto
de 2009.

Espero contar com sua preciosa compreensão e colaboração para esse
trabalho.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2009.

Ass: _____

Sr. Responsável e/ou Pais do Aluno

ANEXO 5

Notas sobre a LIBRAS e sua evolução.

A língua de sinais não é feita apenas manualmente, isto é, com as mãos. Ela também envolve as expressões faciais, o movimento do corpo, os movimentos da boca, a direção do olhar, as configurações das mãos utilizadas, a posição das mãos, etc.. Tudo isso leva a um maior número de informações e expressão do pensamento na língua. A expressão facial e corporal pode traduzir alegria, tristeza, amor, raiva, nervosismo, felicidade, decepção, negação e outros sentimentos, o que é importante para determinar o significado de um sinal, dando mais sentido à LIBRAS. É fundamental que a expressão facial seja expressa de acordo com o que está dizendo, para se ter uma melhor compreensão.

A LIBRAS possui as suas próprias regras gramaticais que fazem parte da querologia³¹, substituindo o nível fonológico das línguas orais, nos mesmos parâmetros de uma língua (BRITO, 1993; 1995 e QUADROS, 1997).

Outro aspecto importante é que muitas pessoas pensam que a língua de sinais é uma linguagem mundial de surdos, pensando que em todos os lugares e países fazem tudo igual, o que não é verdade. Não é uma linguagem qualquer, usada como forma de expressão e sim uma língua que contém regras gramaticais próprias. A língua de sinais não é universal e sim cada país tem a sua própria língua de sinais, apesar de algumas apresentarem semelhanças e diferenças que são oriundas dos costumes e da cultura da comunidade surda do país que a utiliza.

Além disso, dentro de um país há também a existência das variações linguísticas regionais, os “dialetos regionais” na língua de sinais, assim como acontece na língua portuguesa. Ilustrarei aqui alguns exemplos sobre os dialetos em LP e na LIBRAS. Em português, aqui no Rio costuma-se falar “*sinal*” e em São Paulo fala em “*farol*” para se referir ao semáforo de trânsito. E na LIBRAS há variações como por exemplo na

³¹ Não confundir querologia / quiromancia / quirologia. Querologia (termo encontrado na área da Linguística) - substitui a fonologia das línguas orais, é o estudo das configurações das mãos, os seus movimentos, os pontos de articulação das línguas sinalizadas. Quiromancia – adivinhação nas palmas da mão; Quirologia – arte de conversar por sinais por meio dos dedos.

expressão “faculdade” aqui no Rio é feito pelo movimento do sinal de “F” na mão balançando. Já no Sul do país, “faculdade” é expresso pelo sinal “fita na cabeça” – polegar e indicador juntos e passando na cabeça. Já no Nordeste é o movimento do “F” passando perpendicular à mão esquerda.

Quanto às estruturas gramaticais da LIBRAS, a pesquisadora lingüista Brito (1993,p.34) identifica que as regras dos sinais de LIBRAS são compostas por: **configuração de mão**, que se refere à forma que a mão assume e toma para realizar um sinal, com a orientação da palma e do dorso; **ponto de articulação**, que corresponde ao local em que as mãos estão posicionadas no momento da sinalização (na testa, na cabeça, no espaço neutro, no braço, etc); **movimento**, que é o deslocamento que uma ou ambas mãos configuradas podem fazer no espaço, o posicionamento do corpo; **orientação**, que é a direção do movimento do sinal, para cima ou para baixo, para frente ou para trás, indicando a idéia de oposição e contrários; **expressão**, que pode ser só facial ou corporal também, funcionando como um diferenciador dos sinais idênticos e indicando a intensidade. Para a autora Brito (1995), existe na LIBRAS um total de 46 configurações de mãos entre as quais estão incluídas as letras do alfabeto dactilológico e os números; estas configurações de mãos realizam vários movimentos em diferentes pontos do espaço. A única diferença da língua de sinais é que a sua modalidade é visual-espacial, ao contrário das línguas orais cujas modalidades são oral-auditivas (SKLIAR,1999; BRITO,1993 e 1995; QUADROS, 1997, KARNOPP e QUADROS, 2004).

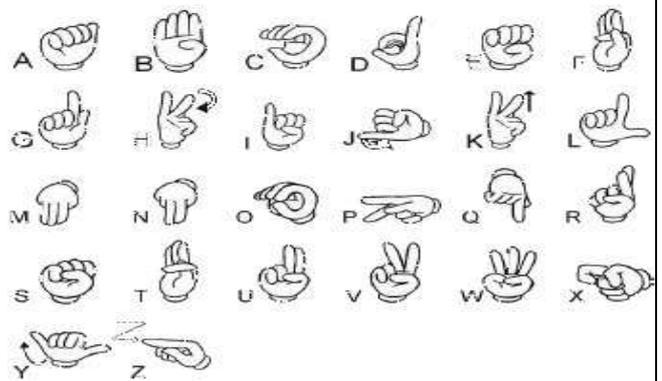
Entretanto, atualmente as configurações de mãos se evoluíram e foram surgindo novos formatos, não se limitando apenas às configurações das letras do alfabeto dactilológico. Há um repertório de configurações de mãos que cada vez mais são criadas e utilizadas na comunicação com os surdos.



Figura 22.2 As 46 configurações de mãos da LIBRAS

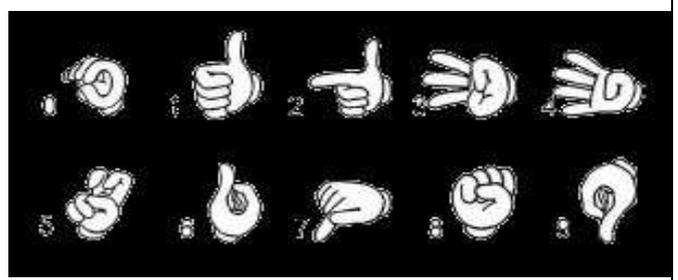
As 46 configurações de mãos segundo BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais* (1995)

ALFABETO DACTILOLÓGICO



NUMERAIS

Pimenta (2001)



CONFIGURAÇÕES de MÃOS



Pimenta(2001)

Atualmente, na língua de sinais está cada vez mais surgindo novas configurações de mãos que estão sendo pesquisadas e utilizadas pelos surdos.

Nesse repertório ao quadro do lado, há um total de 61 configurações de mãos.

Segundo Skliar (1999) e Brito (1993), as línguas de sinais são consideradas como línguas dos surdos e muitas pessoas leigas, professores, pensam de forma equivocada que a língua de sinais é simplesmente composta por gestos espontâneos e soltos ou mímicas utilizadas como forma de comunicação pelos surdos. Isso acontece por causa da falta de conhecimento da língua de sinais por ouvintes que inferiorizam a língua de sinais.