



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL-UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SILVIA SALETE REMOS**

**NARRATIVAS DE CRIANÇAS E JOVENS SURDOS DO MUNÍCIPIO DE  
ERECHIM SOBRE OS SEUS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO**

**ERECHIM**  
**2018**

SILVIA SALETE REMOS

**NARRATIVAS DE CRIANÇAS E JOVENS SURDOS DO MUNICÍPIO DE  
ERECHIM SOBRE OS SEUS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Ivone Maria Mendes da Silva

ERECHIM  
2018

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Remos, Silvia Salete

Narrativas de crianças e jovens surdos do município de Erechim sobre os seus processos de alfabetização / Silvia Salete Remos. -- 2018.

70 f.

Orientadora: doutora Ivone Maria Mendes da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2018.

1. Alfabetização de surdos. I. Silva, Ivone Maria Mendes da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**SILVIA SALETE REMOS**

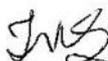
**NARRATIVAS DE CRIANÇAS E JOVENS SURDOS DO MUNICÍPIO DE  
ERECHIM SOBRE OS SEUS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

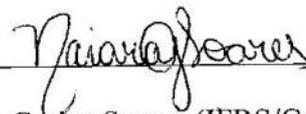
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Maria Mendes da Silva

Aprovado em: 12/12/2018

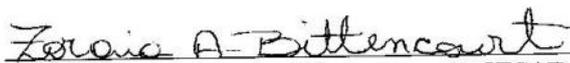
BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Maria Mendes da Silva (UFFS/Erechim)



Prof.<sup>a</sup> Me.<sup>a</sup> Naiara Greice Soares (IFRS/Canoas- Escola Estadual João Germano Imlau)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/ Erechim)

Dedico este trabalho à minha filha, que foi a motivação para que eu iniciasse e continuasse a minha caminhada acadêmica e a meu pai, que sempre esteve junto a mim incentivando-me e apoiando-me em todas as minhas decisões, dando coragem para enfrentar os desafios em busca da concretização dos meus objetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me manteve saudável e forte e possibilitou durante esses cinco anos realizar essa graduação e conhecer pessoas admiráveis que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A minha família, ao meu pai Wilson Remos, que sempre foi meu grande incentivador, à minha mãe Terezinha Tabaldi Remos, mulher de luta e de fibra que me inspira todos os dias de minha vida, às minhas irmãs, Sandra Maria Remos, Cleonice Fátima Remos e Mônica Paula Remos pelo companheirismo, amizade e apoio. Agradeço também ao meu esposo David Adalberto dos Santos Caetano, que foi meu companheiro e amigo sempre e compreendeu minhas ausências devido aos afazeres acadêmicos, à minha amada filha Emily que é a razão pela qual iniciei e concluo esta caminhada e às minhas amigas e colegas de profissão, que estiveram presentes me incentivando a persistir na busca do meu sonho.

A esta universidade, onde fiz amigos que levarei para a vida toda e que foram indispensáveis na minha caminhada universitária, aos professores, por me proporcionarem a possibilidade de crescimento acadêmico, profissional e pessoal incentivando a autonomia e reflexão crítica diante da realidade aliada ao conhecimento teórico, fundamental para minha formação enquanto profissional.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Maria Mendes da Silva, por toda a orientação, aconselhamento e amizade, durante toda a graduação e, principalmente, durante a construção deste trabalho, suas contribuições e o exemplo de profissional que é possibilitaram muito mais do que somente a realização desta pesquisa, mas também meu desenvolvimento e crescimento enquanto pessoa e profissional e por isso sou imensamente grata.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu concluísse essa etapa da minha formação, inclusive aos entrevistados para essa pesquisa, pois sem eles ela não seria possível.

## DESPERTAR DO SILÊNCIO

Sabe...

Quantas vezes cheguei perto para falar  
e não consegui  
Quantas vezes meus olhos falaram  
e você nem ligou  
Quantas vezes minhas mãos chamaram  
e você nem se importou

Minha vontade de contar coisas bonitas ia  
morrendo...

Meus olhos iam se apagando...  
Minhas mãos iam silenciando...  
E eu me sentia só,  
num mundo que não era meu...

Aos poucos fui nascendo novamente...  
Aceitando seu mundo...  
E descobrindo nele coisas maravilhosas:  
A existência do som, da palavra, das cores...  
Só não consegui identificar a sua voz...

Aprendi que as folhas falam quando o vento  
sopra...  
Aprendi que a água canta quando cai...  
Sozinha, nunca liguei o ruído à fonte sonora,  
Só descobri tudo isso quando alguém me  
contou...  
Que maravilha!

Mas...

Sinto muito por quem:

- nunca teve tempo...
  - nunca olhou para uma criança para ver algo diferente...
  - não percebe que ela precisa:
  - da sua atenção,
  - da sua palavra,
  - da sua compreensão
- e do seu AMOR.

Shirley Vilhalva

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar as narrativas de crianças e jovens surdos do município de Erechim sobre seus processos de alfabetização em língua portuguesa e a partir das perspectivas apresentadas por eles, refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores alfabetizadores. Justifica-se pelo fato de acreditarmos que possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade das propostas educativas para alunos surdos, oferecendo subsídios para construção de metodologias adequadas que partem do pressuposto do protagonismo dos alunos surdos, já que será construído a partir de suas narrativas. Este trabalho pode também contribuir para fomentar a discussão e reflexão acerca do ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa no município de Erechim, estado do Rio Grande do Sul/ Brasil. Todos os sujeitos selecionados para o estudo são usuários da língua de sinais, que se comunicam exclusivamente através dela, possuindo surdez profunda bilateral pré-lingual, ou seja, não ouvem em ambos os ouvidos desde antes da aquisição de qualquer tipo de língua. Os sujeitos selecionados foram duas crianças, uma com onze anos de idade e cursando o 4º ano e outra com 12 anos e cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e dois jovens, um com 22 e outro com 31 anos de idade, com os quais foram realizadas entrevistas narrativas. O processo de análise dos resultados foi produzido com base nos pressupostos de Laurence Bardin e de Romeu Gomes. Como foi possível constatar na revisão da literatura científica sobre o tema, mesmo com os avanços no debate acadêmico e social sobre a educação de surdos ocorridos ao longo dos últimos anos, ainda é grande o número de alunos surdos que sentem dificuldades na aquisição da segunda língua, o português escrito. A análise dos dados empíricos levantados na presente pesquisa corrobora essa informação, evidenciando que as práticas oralistas ainda estão presentes em contextos educacionais da atualidade. Ficou constatado que metodologias baseadas na repetição e memorização, bem com a falta de convívio com práticas sociais de leitura e escrita, são comuns nas escolas. A pesquisa esclareceu que a língua de sinais tem papel significativo no ensino de língua portuguesa para alunos surdos e é essencial na construção de suas identidades e da cultura da comunidade surda. Por fim, as narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa explicitaram as dificuldades e a preocupação dos sujeitos surdos com relação à inclusão e à acessibilidade.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Surdos. Cultura surda. Identidade. Crianças e Jovens.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Alto Uruguai

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LSB – Língua Brasileira de Sinais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

TILS- Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>14</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	15
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	15
2.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	17
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA SURDA .....	19
3.2 CONTEXTOS ESCOLARES, ATORES SOCIAIS E AÇÕES EX/INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	23
3.3 ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	29
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>34</b>
4.1 O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA VIDA DOS SUJEITOS SURDOS E NA CONSTRUÇÃO DAS SUAS IDENTIDADES .....	34
4.2 OS CONTEXTOS, OS ATORES SOCIAIS E SUAS AÇÕES EX/INCLUSIVAS .....	42
4.3 HISTÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>67</b>

## 1INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita surgiram a partir das necessidades de comunicação e constituem um patrimônio cultural que hoje deve estar disponível a todos os seres humanos. No caso específico dos surdos, mais do que isso constituem também em uma forma de comunicação essencial. As instituições escolares têm a função social de ofertarem de maneira igualitária o ensino dessas práticas em todos os níveis escolares, preocupando-se que ocorram de maneira a contribuir para a emancipação de todos os alunos, porém nem sempre isso ocorre dessa maneira, principalmente quando se trata de alunos surdos.

A educação de surdos há muito tempo vem sendo discutida por diversos autores (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; PEREIRA, 2014) em seus estudos, além de ser foco de debates públicos recentes em diferentes âmbitos da sociedade. Mesmo assim, ainda é grande o número de alunos surdos que sentem dificuldades na aquisição da segunda língua, o Português escrito. Alguns nem chegam a concluir seus estudos devido a essas dificuldades e muito poucos chegam a cursar o Ensino Superior. Desse modo, salientamos que não buscamos soluções ou verdades absolutas sobre as questões discutidas nesse trabalho, mas reafirmamos a importância de se ampliar ainda mais os estudos de forma a contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino de Português para alunos surdos e fazer com que eles de fato tenham uma educação de qualidade.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, no Brasil existem mais de nove milhões de pessoas com deficiência auditiva. Desses, mais de dois milhões apresentam deficiência auditiva severa e cerca de um milhão deles são jovens de até 19 anos de idade. Isso significa que deveriam estar em escolas ou universidades ou até ingressando no mercado de trabalho, o que é direito constitucional garantido a eles.

No ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trouxe como proposta de redação o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, trazendo à tona uma problemática do contexto educacional brasileiro e mostrando alguns desafios que essas pessoas enfrentam diariamente na sua formação educacional, dentre eles a falta de intérpretes educacionais de Libras ou a formação inadequada destes, mesmo com as orientações legais (BRASIL, 2005) muitos tem um conhecimento muito básico da Língua Brasileira de Sinais, a maioria com pouco, ou nenhum preparo teórico sobre o que diz respeito a questões linguísticas ligadas aos processos de tradução/interpretação, além disso, ainda persiste a incompreensão do conceito de incluir e a resistência à inclusão.

A discussão em torno da educação bilíngue também tem sido alvo de atenção crescente. As políticas nacionais inclusivas (BRASIL, 2005; BRASIL, 2015), e alguns especialistas (QUADROS, 2000, 2012) defendem e acreditam que, no caso de surdos, a educação inicial deve acontecer em escolas bilíngues nas quais esses alunos possam se apropriar de Libras, serem educados nessa língua, e só depois de a dominarem então serem incluídos nas escolas regulares com a presença de intérpretes educacionais de Libras. No entanto, a realidade da educação de surdos no Brasil não se apresenta dessa forma, o número de escolas ou classes bilíngues é irrisório, tanto que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) não tem sequer dados disponíveis das escolas bilíngues no Brasil (PINA, 2017).

Os surdos são considerados grupo minoritário social e culturalmente e são também uma minoria linguística, tendo sua língua, muitas vezes, descaracterizada e inferiorizada pela maioria linguística usuária do Português oral e escrito. Na maioria das vezes, a Língua Brasileira de Sinais é usada somente para aprender Português, dificultando, assim, o aprendizado, na medida em que a Língua Portuguesa é, na maioria das vezes, apresentada de forma desvinculada da Língua de Sinais.

Pereira e Karnopp (2004) argumentam que, no Brasil, predomina uma preocupação com a alfabetização descontextualizada, que não atenta para o uso da escrita em práticas sociais amplas. O ensino da Língua Portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento anterior dos alunos, fazendo com que os surdos não consigam fazer uso da língua efetivamente e, assim, se tornam adultos incapazes de se constituir como sujeitos de linguagem.

Do mesmo modo, em estudos similares, Dantas (2006) e Pereira (2011) concluem que a escrita descaracterizada, atividades empobrecidas de sentido, o uso da Língua Portuguesa escrita para a transcrição e fixação da Língua de Sinais, a restrição à cópia, o uso de textos descontextualizados do cotidiano dos alunos e o uso da Língua de Sinais para nomeação de objetos desfavorecem a aprendizagem efetiva de Língua Portuguesa escrita por crianças e jovens surdos.

Além disso, as produções linguísticas dos surdos são, na maioria das vezes, desconsideradas ou tratadas como erradas, ocorrendo nas escolas uma falsa ideia de aprendizagem dos surdos. A tentativa de normalização destes ao que é tido como padrão dentro das salas de aula faz com que, muitas vezes, eles se tornem somente expectadores passivos dentro das escolas, cumprindo os rituais de sala de aula e nada mais. Com relação a isso, Goés e Tartuci (2009) salientam que os efeitos podem ir além da limitação da formação

de leitores-escritores, mas implica também na formação pessoal dos surdos e na construção das suas identidades e subjetividades.

As diferentes metodologias de ensino também podem contribuir para o êxito ou fracasso escolar desses alunos. A maioria dos estudos aponta para a Língua Brasileira de Sinais como ferramenta fundamental para a compreensão da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos. Fernandes e Correia (2012) salientam que a Língua de Sinais é a mediadora da criança surda, defendendo a educação bilíngue com o argumento de que essa metodologia induz ao respeito e à integridade do surdo como indivíduo, introduzindo-o na sociedade. Em contrapartida, alguns especialistas, como Samuel Gridley Howe, Horace Mann e Alexander Graham Bell, priorizavam a modalidade oral-auditiva em que o surdo era submetido à reabilitação e estimulação auditiva precoce. Estes defendiam o fim das escolas que adotavam a Língua de Sinais e queriam escolas oralistas (SACKS, 2010). Acreditamos que isso possa influenciar ainda na atualidade as metodologias educacionais no ensino de surdos, pautando o trabalho de muitos professores, mesmo que inconscientemente.

Quadros (2000, 2012) defende com certa veemência uma educação bilíngue em que muito cedo a criança surda tenha contato com usuários fluentes de Língua de Sinais para que adquira esta como primeira língua, em que o próprio surdo que sabe sobre a Língua de Sinais ensine outros surdos, e estes possam compartilhar também a cultura e os costumes da comunidade surda. A autora também acredita que deva se organizar o currículo de maneira visual-espacial e que a Libras seja a língua de instrução dos alunos surdos.

Já nas classes regulares uma das dificuldades é a centralização da inclusão do aluno surdo como sendo papel único e exclusivo dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Educacionais ou professores de Língua de Sinais, e não do sistema educacional como um todo. Além disso, muitas metodologias utilizadas no ensino de Português escrito para alunos surdos partem de pressupostos ouvintistas e usam das mesmas estratégias e métodos usados para ensinar alunos ouvintes, não levando em conta que o surdo é visual-espacial e tem suas próprias singularidades.

Diante disso e da minha vivência dentro da comunidade surda como tradutora e intérprete de Língua de Sinais, bem como minha vivência pessoal como mãe de uma criança surda usuária dessa língua, observo que tanto ela quanto a maioria dos surdos que conheço, mesmo os que já são escolarizados, demonstram dificuldades tanto na compreensão como na escrita da Língua Portuguesa. Dessa constatação é que surge meu interesse pelo tema. Além disso, percebemos certa escassez de trabalhos nos estudos da surdez e da educação de surdos que levem em consideração a visão e as narrativas dos próprios sujeitos surdos sobre o

assunto e, portanto, consideramos a abordagem da questão como importante contribuição para esse campo de pesquisa.

A partir dessas considerações, acreditamos que esse estudo possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade das propostas educativas para alunos surdos, oferecendo subsídios para construção de metodologias adequadas embasadas no pressuposto do protagonismo dos alunos surdos, já que será construído a partir de suas narrativas. Este trabalho pode também contribuir para fomentar a discussão e reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos.

Nesse viés, problematizamos, no presente trabalho, como ocorre o processo de aprendizado da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos que tem como língua materna a Libras, problematizando quais as metodologias de ensino tem sido mais exitosas no trabalho de alfabetização destes a partir das suas perspectivas.

Além de assumirmos esse objetivo geral, também buscamos estudar, a partir da revisão da literatura especializada sobre o tema, as contribuições da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a aquisição da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos, bem como as influências da cultura surda nesse processo. Outro objetivo específico, deste estudo, foi investigar, a partir das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa empírica, como as práticas escolares inclusivas ou excludentes afetaram os seus processos de alfabetização. Nesse sentido, analisaremos as narrativas de crianças e jovens surdos sobre seus processos de alfabetização, buscando identificar os contextos escolares, os atores sociais e as ações por estes desenvolvidas que oportunizaram esses processos.

O texto está organizado em capítulos. Neste primeiro, fizemos uma breve introdução para situar o leitor sobre o conteúdo do texto. Em seguida, no capítulo dois, trataremos dos procedimentos metodológicos adotados para a construção da pesquisa. No capítulo três, é apresentada a fundamentação teórica do estudo. No quarto capítulo, são descritos e discutidos os resultados da pesquisa empírica realizada e, por fim, o fechamento do texto é encaminhado com as nossas considerações finais.

## 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista que objetivamos analisar as narrativas de crianças e jovens surdos do município de Erechim sobre seus processos de alfabetização em língua portuguesa e, a partir das suas perspectivas, refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores alfabetizadores, optamos pela pesquisa de campo como ferramenta de investigação empírica para compreender o fenômeno em profundidade. Além do mais, o trabalho de campo permite maior aproximação do pesquisador com a realidade e com os sujeitos da pesquisa, possibilitando a construção de um conhecimento empírico muito rico e a confrontação desses conhecimentos e outras teorias com a realidade empírica (MINAYO, 2012).

Escolhemos a abordagem qualitativa, pois esta nos permite explorar de forma mais rica a análise dos dados coletados e porque acreditamos que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Assim, a pesquisadora foi a campo buscando identificar o assunto em estudo a partir das perspectivas dos sujeitos nele envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Além disso, como nossa pesquisa analisa as narrativas de crianças e jovens surdos, foi possível valorizar os aspectos intelectuais e sociais dos sujeitos da pesquisa e também considerar suas opiniões, sentimentos, atitudes, comentários e aprendizagens, dentre outros aspectos que são parte da realidade social desses sujeitos. Assim, a principal motivação para a escolha da pesquisa qualitativa se deve ao fato de que esta tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. Esse tipo de pesquisa objetiva entender o problema do ponto de vista deste grupo em questão. Além disso, a abordagem qualitativa possibilita estudar a história, as relações, as representações, crenças, percepções e opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem da vida, se constroem asi mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2012).

Conforme Flick (2009,p. 20) afirma, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, sendo de grande valia em nosso estudo devido às características de nosso objeto de estudo, que é complexo e polissêmico. Além disso, Gomes (2012, p. 79) explica que a pesquisa qualitativa explora “o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, nesse sentido permitindo uma análise mais profunda a partir da perspectiva dos sujeitos, pois a interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa é essencial nesse tipo de proposta.

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2012) salientam que, nas narrativas, as pessoas conseguem lembrar o que aconteceu colocando as experiências em sequência e encontrando explicações para elas. Dessa forma, a análise de narrativas contribuiu muito com essa pesquisa, pois o nosso interesse são as experiências, vivências e opiniões dos sujeitos de pesquisa, as suas perspectivas e sua diversidade. Podemos, então, verificar como o fenômeno estudado se manifesta nas atividades, interações diárias e experiências vividas pelos participantes da pesquisa.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O trabalho de campo possibilita mais aproximação entre pesquisador e a realidade pesquisada, além da interação com os sujeitos da pesquisa, construindo assim um conhecimento prático significativo (MINAYO, 2012).

Nesse viés a pesquisa se situou no município de Erechim, estado do Rio Grande do Sul/ Brasil, onde, segundo informações fornecidas pela própria comunidade surda e pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Alto Uruguai (APADA), residem aproximadamente 120 surdos e deficientes auditivos de todas as idades, usuários e não usuários da língua brasileira de sinais.

Minayo (2012, p. 26) salienta que “o trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica o conhecimento teórico construído na primeira etapa”, possibilitando a confirmação ou não de hipóteses construídas anteriormente e a construção de novas teorias sobre o assunto pesquisado, além da importância fundamental para conhecer a realidade social da pesquisa em questão.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa duas crianças que já cursaram o 3º ano do Ensino Fundamental e, portanto, já passaram pelo processo de alfabetização, uma com onze anos de idade e cursando o 4º ano e outra com 12 anos e cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, e dois jovens, um com 22 e outro com 31 anos de idade, com os quais foram realizadas entrevistas narrativas. Optamos por esse limite de idade, pois com sujeitos mais velhos poderia haver a possibilidade de esquecimento de dados importantes a nossa pesquisa.

Os sujeitos do estudo foram selecionados a partir de uma “amostra por conveniência” que, conforme afirma Gomes (2008), é composta a partir alguns princípios: os sujeitos precisam ter alguma relação com o que se pretende estudar, devem ser em número que

possibilite ter uma certa repetição das informações obtidas e que estas possibilitem uma discussão densa das questões da pesquisa. Dessa forma, “a amostra não buscou uma representatividade temática” (GOMES, 2008).

Todos os sujeitos selecionados para a pesquisa são usuários da Língua de Sinais e se comunicam exclusivamente através dela. Salientamos que todos eles possuem surdez profunda bilateral pré-lingual, ou seja, não ouvem em ambos os ouvidos desde antes da aquisição de qualquer tipo de língua. Cabe também destacar que, para que o campo de pesquisa não se amplificasse muito, foram escolhidos para participar do estudo crianças e jovens residentes no município de Erechim/ RS.

Estes são descritos no quadro abaixo (usaremos nomes fictícios para preservar as suas identidades):

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa:

Nome e idade	Escolaridade	Profissão	Cursou o Ensino Fundamental em escola pública ou privada
Julia/ 11 anos	Cursando 4º ano Ensino Fundamental	Estudante	Pública
Marcela/ 12 anos	Cursando 5º ano do Ensino Fundamental	Estudante	Pública
Ana Paula / 22 anos	Cursando técnico em finanças	Estagiária	Pública
Pedro/ 31 anos	Pós-graduação	Professor de Libras	Pública

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas crianças participantes da pesquisa foram abordadas mediante consulta prévia as suas famílias que assinaram um Termo de Consentimento Informado (Apêndice A). Os surdos jovens, todos maiores de 18 anos, foram abordados diretamente, e também autorizaram o uso dos dados por eles fornecidos através do termo de consentimento informado (Apêndice B).

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa se baseou na construção de dados a partir de entrevistas narrativas conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado (Apêndice C), com ênfase para a análise dos discursos sobre os processos de alfabetização em Língua Portuguesa dos sujeitos surdos não oralizados e usuários da Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, as reflexões produzidas pelos entrevistados compuseram material importante de análise considerando as condições em que foram produzidas.

As entrevistas narrativas são consideradas entrevistas não estruturadas e com características específicas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012); em nossa pesquisa, foram construídas a partir da formulação de uma “pergunta gerativa de narrativa”. Essa questão aborda tema referente ao estudo em questão e objetiva incentivar o entrevistado a narrar fatos, lembranças e opiniões sobre o assunto pesquisado (FLICK, 2009, p. 165). Na sequência foram feitas perguntas abertas inspiradas no roteiro mencionado anteriormente. Assim, os sujeitos puderam discorrer sobre o assunto de modo que conseguíssemos alcançar os objetivos da pesquisa, ao acessar as suas perspectivas (MINAYO, 2012). No entanto, a atuação da pesquisadora não ficou restrita somente ao assunto investigado, incidiu também na proposição de questões que ensejaram na produção de narrativas e no contato e interação com os sujeitos da pesquisa, permitindo, assim, a construção de reflexões provenientes desse encontro.

Cabe salientar que todos os sujeitos da pesquisa comunicam-se exclusivamente pela Língua Brasileira de Sinais, língua também utilizada pela própria pesquisadora que atua e tem formação como tradutora e intérprete. Nesse sentido, seguimos o código de ética da profissão, valorizando a ética, a fidelidade e o sigilo das informações prestadas, não caracterizando, assim, a necessidade de uma terceira pessoa na mediação da comunicação. Salientamos também, que as entrevistas feitas com as crianças surdas, foram narradas por elas em Língua Brasileira de Sinais e escritas pela autora, pois como ambas ainda não são alfabetizadas em Língua Portuguesa não conseguiram escrever suas próprias narrativas.

Para Flick (2009 apud HERMANNNS,1995, p. 183), na entrevista narrativa o pesquisador precisa fazer com que o entrevistado componha uma história com fatos relevantes sobre a área de interesse do estudo.

Jovchelovitch e Bauer (2012, p.93) afirmam que a entrevista narrativa é capaz de “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”. Nesse viés, essa escolha metodológica contribuiu significativamente com a

pesquisa, tendo em vista que os narradores puderam fornecer detalhes do que consideram importante e relevante nos processos pelos quais passaram e que interessam à nossa pesquisa.

Gomes (2012, p. 79) salienta justamente que o foco da análise de dados na pesquisa qualitativa é “a exploração do conjunto de opiniões e representações sobre o tema que pretende investigar”, sendo possível descobrir através da análise o que há por trás do que está sendo comunicado. Desse modo, após a coleta e a leitura inicial dos dados, foi feita a categorização dos mesmos, baseada nos pressupostos de Bardin (2016) e de Gomes (2012), que nos possibilitaram decompor os dados coletados em partes, distribuir essas partes em categorias, descrever os resultados dessas categorias, fazer inferências a partir desses e, por fim, interpretá-los com apoio da fundamentação teórica. A análise de conteúdo nos permitiu maior objetividade, além de buscar compreender características, estruturas e/ou modelos que estão por trás das mensagens coletadas, constituindo-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais. Sobre isso, Bauer (2012, p. 190) salienta que “a análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas”, porém, em nossa pesquisa, se configurou em aliada importante fornecendo caminhos para ajudar a construir as respostas às perguntas da pesquisadora.

Finalmente, cabe destacar que foi utilizada a pesquisa bibliográfica ao longo de toda a pesquisa, que nos apoiou no processo de elaboração das inferências e na interpretação dos dados coletados. Lima e Miotto (2007, p. 47) salientam que a pesquisa bibliográfica é “realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Os autores destacam também que esse tipo de pesquisa configura-se em um método significativo na produção do conhecimento científico, além de servirem de apoio a novas pesquisas. A pesquisa bibliográfica é importante para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre um o tema ou assunto em questão, além de facilitar a construção de novos conhecimentos e enriquecer a área a ser pesquisada.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitas pesquisas já contribuíram de forma efetiva para o campo da educação de surdos. Dessa forma, acreditamos ser importante trazer parte dessas contribuições para o nosso estudo. A partir dos objetivos que traçamos para o nosso trabalho, buscamos na literatura científica autores que trazem reflexões e discussões importantes ao nosso tema. Para embasarmos nossas ideias, apresentamos aqui parte de tais reflexões.

#### 3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA SURDA

A partir do pressuposto de que este trabalho visa à análise das narrativas de crianças e jovens surdos sobre seus processos de alfabetização, torna-se importante fazermos algumas considerações sobre a cultura na qual a maioria desses sujeitos está inserida, pois acreditamos que esta possa influenciar inclusive no processo da aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos, assim como na sua educação de modo geral.

Os conceitos de cultura são numerosos, e não há uma definição equivalente para todos os contextos. Num sentido mais abrangente, podemos definir como cultura as formas de expressão de um grupo social, constituídas pela língua, comportamentos, conhecimentos, crenças, artes, costumes, hábitos, práticas comuns a esse grupo e também as regras compartilhadas e passadas de geração em geração pelos membros desse grupo (PORTO, 2011 apud MALINOWSKI, 2009, p. 45). No caso dos surdos, além de tudo isso, predomina também uma língua própria que diferencia o grupo dos demais, além de outras características que serão expostas adiante. Essa cultura constituiu-se e constitui-se historicamente a partir da luta dos surdos pelo reconhecimento dessa e de suas identidades (STROBEL, 2008). Conforme assinalam Santana e Bergamo (2005), os surdos usuários da Língua de Sinais constroem sua cultura e sua identidade a partir da língua. Sobre a cultura, os autores afirmam que: “Quando se pensa em cultura, o conceito recorrente é de um conjunto de práticas simbólicas de um determinado grupo: língua, artes (literatura, música, dança, teatro, etc), religião, sentimentos, idéias, modos de agir e de vestir”.

A história do surdo é acompanhada pela história da Língua de Sinais. Em todo o mundo, até o século XV os surdos eram considerados sujeitos incapazes e impossíveis de se educar. No Brasil este cenário começa a ser modificado em 1857 com a chegada do francês Eduard Huet. A pedido de D. Pedro II, nessa época foi fundado, então, o Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES), a primeira escola de surdos do país, que funciona até hoje. Junto com o Instituto surge também a Língua Brasileira de Sinais. Influenciada pela Língua de Sinais Francesa, aos poucos a Libras foi sendo disseminada entre a comunidade, porém, em 1880, houve um congresso na cidade de Milão onde uma maioria ouvinte e opressora decidiu pela proibição do uso da Língua de Sinais com o argumento de que a oralização e a leitura labial seriam a melhor alternativa para a educação dos surdos. Após o congresso, escolas do mundo, inteiro inclusive do Brasil, aderem à abordagem oralista e, como consequência disso, ocorrem demissões de professores surdos, desfazendo, assim, o trabalho de quase um século na emancipação dos surdos (BOGAS, 2016; STROBEL, 2008; MOURÃO, 2011).

Skliar (2013) argumenta que o congresso nos conduziu a dois momentos históricos: no primeiro momento, que durou até meados do século XIX, o uso da linguagem de sinais era comum na educação de surdos; no segundo período, depois de 1880, ocorre, então, o absolutismo da oralização dos surdos.

Do mesmo modo, Lulkin (2000) salienta que, depois do congresso, as medidas educativas tornam-se violentas, os alunos são proibidos de sinalizar e, para garantir que isso não aconteça, são obrigados a sentarem sobre as mãos, sendo os professores e auxiliares surdos banidos dos institutos e escolas.

Começa, então, um forte movimento e luta, mesmo que inicialmente às escondidas, pela legitimidade e o reconhecimento da Língua de Sinais. Aqui no Brasil, no ano de 1993, inicia-se a busca pela regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) através de um projeto de lei, porém somente no ano de 2002 foi reconhecida como língua oficial no Brasil (BRASIL, 2002).

Silva (2011, p. 83) define normalização como “um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. O autor salienta ainda que normalizar é uma forma de hierarquizar as identidades, em que algumas são escolhidas como modelos para outras que têm características negativas. Como grupo minoritário, os surdos lutam pela legitimação de sua cultura e a aceitação da sua língua ainda hoje. Ocorre que há uma busca pela “normalização” destes pela cultura do ouvintismo, que acredita na ideia de surdez como um fenômeno, um defeito físico e sensorial para o qual se faz necessário uma cura com base no que é visto como “normal”, ou seja, ouvir. Importante destacarmos também que o ouvintismo pode ser caracterizado como: “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” ele salienta ainda que a partir dessas representações “o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15).

Esses atos, subjetivos e, às vezes, até objetivos, influenciam os surdos a perderem sua identidade e subjetividade, identidade esta que é compartilhada por pessoas que usam a mesma língua e não acreditam serem marcadas por nenhum déficit ou perda, mas sim como sujeitos que se percebem como membros de um grupo cultural com uma língua e alguns costumes e artefatos culturais diferentes.

Os surdos sofrem diariamente devido às ideologias dos ouvintes que insistem em escolher para eles uma cultura e uma língua das quais eles não compartilham (SKLIAR, 2013). Nem poderiam compartilhar, pois sua cultura é diferenciada. Dentro das suas associações e grupos, a comunidade surda compartilha não só uma língua diferente, mas também de uma maneira própria de ver, compreender o mundo pela percepção visual, além de transmitir sua cultura através das gerações e continuar defendendo a luta e a resistência contra as práticas ouvintistas. Para Strobel (2008, p. 24):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Quando inseridos na comunidade surda, os surdos começam a compartilhar interesses, ideais, comportamentos e de uma língua em comum e iniciam a construção de suas identidades através da cultura surda, defendendo-se da “normalização” que lhes é imposta pela maioria ouvinte. A identidade surda constitui-se no convívio com outros surdos, na presença de um outro igual, na experiência visual, onde aos poucos os surdos vão adquirindo certo jeito de serem surdos, sempre dentro da cultura surda. Sendo assim, essa identidade se encontra em constante mudança e transformação (PERLIN, 2006). A construção dessa identidade geralmente se dará longe da família ouvinte e dentro da comunidade surda, onde esse surdo construirá um sentimento de pertencimento.

Para Strobel (2008), a maioria dos surdos entende a dimensão constitutiva de sua cultura e luta pela mesma, assim como por sua língua, suas diferenças e sua pedagogia. A cultura surda traz elementos que a identificam e a constituem diferenciando-a das demais, esses elementos são os artefatos culturais. A mesma autora aponta que esses artefatos culturais são: a experiência visual, que é como os surdos percebem o mundo; a experiência linguística que tem a Língua de Sinais como aspecto fundamental, mas inclui também os sinais emergentes ou caseiros dos sujeitos surdos que não têm acesso à Língua de Sinais oficial; o artefato cultural familiar, caso das famílias surdas ou ouvintes e como lidam com a

chegada de crianças surdas; a literatura surda, que traduz as memórias das vivências surdas através das gerações; a vida social e esportiva, constituída dos acontecimentos culturais, como as festas, o lazer e as demais atividades nas associações de surdos; as artes visuais, que são as criações artísticas que sintetizam as emoções, histórias e subjetividades da cultura; a política, que envolve os movimentos e lutas do povo surdo por seus direitos e, por fim, os materiais, que são auxiliares na acessibilidade cotidiana dos surdos.

É importante salientar que nem todos os surdos estão inseridos na cultura surda. Alguns não participam dos grupos e comunidades por diversos motivos, há os surdos oralizados, os que fazem uso de próteses auditivas ou implantes cocleares e, por isso, não compartilham da Língua de Sinais. Há os que por imposição da família não participam da comunidade surda e há os que se encontram em transição de identidade, ou seja, ainda não se sentem membros dessa comunidade e dessa cultura, ainda não têm o sentimento de pertencimento a essa comunidade e não conseguem ainda assumirem-se como surdos. Importante salientar também que há não surdos que compoem a cultura surda, como os familiares ouvintes, os professores e intérpretes de Língua de Sinais, que transitam entre as duas culturas.

Quanto às crianças surdas, vale destacar sobre a importância de crescerem na presença de adultos surdos usuários da Língua de Sinais para que adquiram, além da língua, a cultura da sua comunidade e a sensação de pertencimento, e não de deficiência. Sobre isso, Pereira (2014) salienta que a presença de surdos que usam Língua de Sinais contribui na aquisição da língua por crianças surdas, tanto as filhas de pais surdos como de ouvintes.

Cabe aqui também salientar que, ao contrário do que muitos acreditam, os povos surdos não se isolam da comunidade ouvinte, eles constroem seus espaços culturais vinculados com aqueles que, mesmo sendo diferentes, compartilham o mundo com eles.

[...]os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar sua questão cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada como sujeito “diferente” e não “deficiente” (STROBEL, 2008, p. 33).

Assim como as demais culturas, o que os surdos esperam é que sejam respeitados na sua diferença, na sua subjetividade e identidade e que isso não seja motivo de isolamento, principalmente devido à sua língua, e que sua cultura possa fazer parte do contexto sócio-histórico e multicultural do país em que vivem.

A maioria dos sujeitos surdos sente uma necessidade de pertencimento a um grupo que aceite a sua identidade e subjetividade e que compartilhe das suas ideias e da sua luta contra a normalização. Eles querem sair da exclusão e construir suas identidades na presença de outros iguais a eles, querem o direito à presença da própria cultura para tornarem-se sujeitos da sua história. Mianes e Muller (2016, p. 398) argumentam que a afirmação dos sujeitos como surdos ou deficientes visuais implica também em um posicionamento frente ao que é considerado diferente do padrão da normalidade. Ainda conforme os mesmos autores,

Essa sensação de pertencimento ainda é raridade nas instituições escolares, mesmo em tempos de inclusão. Talvez por isso, quando esses sujeitos encontram alguém “como eles”, sentem-se mais pertencentes ao contexto em que estão inseridos. O que os relatos dos narradores com deficiência visual e surdos apresentam é a recorrente sensação de não lugar, de deslocamento e desconforto diante de um ambiente e de culturas que não estão preparadas para lidar com suas diferenças (MIANES e MULLER, 2016, p. 398).

Nas instituições escolares, a sensação de não pertencimento é recorrente aos surdos. As insistentes tentativas de oralização fazem com que estes alunos não se sintam respeitados na sua identidade cultural e lingüística. A presença, em muitas dessas escolas, de uma maioria ouvinte, não usuária da Língua de Sinais e não pertencente à cultura surda, promove uma falsa sensação de inclusão. Nesse viés, acreditamos ser necessário ampliarmos a discussão sobre os contextos escolares ex/inclusivos e os atores sociais presentes nesses contextos, sendo sobre isso que trata a próxima seção.

### 3.2 CONTEXTOS ESCOLARES, ATORES SOCIAIS E AÇÕES EX/INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Sabemos que a inclusão escolar é um processo que vai muito além de somente matricular e receber os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, mas de promover de fato educação de qualidade para todos e com todos, removendo as barreiras para a aprendizagem e participação de todos. Inúmeros aspectos em torno da educação inclusiva merecem atenção e reflexões e devem estar na pauta dos debates. Aqui vamos nos deter nos contextos escolares, nos atores sociais e nas possíveis ações implicadas da educação de surdos, analisando como estes contextos, atores e ações podem ser determinantes para o êxito ou o fracasso na educação de surdos, mais especificamente na alfabetização em Língua Portuguesa de crianças e jovens surdos.

Para que a criança tenha sucesso escolar e êxito na aprendizagem e se sinta de fato incluída e igual perante os outros, diversos aspectos são importantes, dentre eles, um contexto

e pessoas que respeitem suas particularidades, sua identidade e subjetividade, e, nesse sentido, a escola e os professores têm papel decisivo. Alguns fatores contribuem para a exclusão muito mais que para a inclusão: o modelo econômico e social vigente em nosso país, algumas políticas públicas, assim como os próprios problemas comuns ao sistema educacional, e as práticas pedagógicas podem ser responsáveis pelo fracasso escolar de muitos alunos.

Partimos do pressuposto de que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua dos alunos surdos, tomando por base os estudos já publicados sobre identidade/cultura surda, bilinguismo (Libras e Português) e políticas inclusivas, bem como o debate teórico e social sobre a educação de surdos ao qual temos acesso na atualidade, além das transformações pelas quais passou o próprio ensino da Língua Portuguesa.

Pereira (2014) afirma que uma escola bilíngue deve possibilitar a aquisição da Libras através da interação com surdos fluentes na língua inserindo os sujeitos no funcionamento dessa língua.

No caso dos surdos, muito se discute sobre qual modelo educacional se constitui em maior aliado na educação destes. Muitos autores (QUADROS, 1997, 2000; MULLER, KARNOPP, 2017) defendem que as escolas bilíngues, as escolas ou classes especiais seriam os locais mais apropriados, pois dentro destas os surdos podem, muito além de somente receber a instrução que lhes é necessária para a vida, também compartilharem da língua e da cultura dos seus iguais. Por outro lado, há os que entendem que se o que se prega é a igualdade então os surdos devem estar inclusos nas classes regulares e receberem a mesma educação que todos recebem, desde que respeitadas as suas diferenças e necessidades individuais. No entanto, qual modelo contribui de forma mais efetiva para a educação de surdos? E como os atores sociais presentes nesses contextos influenciam nessa educação? Tentaremos, mesmo que de forma parcial, esclarecer essas dúvidas nesse texto.

À primeira vista, a classe especial pode parecer o espaço mais adequado para o ensino de surdos, mas, por outro lado pode se configurar no lugar ideal para a reprodução da normalização dos surdos de acordo com modelo ouvinte, disfarçando a surdez. Depois de anos de proibição ao uso da Língua de Sinais, a hegemonia ouvinte ainda persiste, apesar da garantia aos surdos do uso de sua língua. Mesmo dentro das classes especiais, o êxito dos alunos surdos dependerá das concepções dos atores sociais presentes nesses contextos sobre a representação destes e da surdez. Se esses atores sociais compreendem e aceitam os surdos na sua identidade, subjetividade, cultura e língua, então, podem se construir espaços de mediação e construção de sentidos, mas, se a representação que conhecem é a de surdez como déficit ou patologia que precisa de uma cura, então as práticas de normalização persistirão.

Na sua pesquisa sobre trabalho docente com alunos surdos em duas escolas especiais, Bentes (2010) chega à conclusão que as representações sociais predominantes na educação de surdos constituem-se de discursos generalizantes ideológicos, permeados por conclusões simplistas e parciais sobre os fatos, considerando teorias de salvação, recuperação e normalização do surdo, de invisibilização das diferenças, insistindo na homogeneização e no estabelecimento de padrões de normalidade e interdições, além de atitudes de familiares ou pessoas que atuam com pessoas deficientes e pelo seu medo excessivo não permitem a independência dessas pessoas. No contexto educacional, também pode ser caracterizada pela insistência na permanência de um aluno na mesma série devido às suas dificuldades de aprender.

A presença de uma classe especial dentro de uma escola não significa de maneira alguma que os sujeitos daquela turma dita especial estarão integrados em todas as atividades presentes em um contexto escolar como um todo. Acreditamos nisso baseando-nos novamente na perspectiva de que onde há uma maioria ouvinte a hegemonia presente será esta. Além disso, devemos tomar cuidado com os ideais de surdo que criamos, nem mesmo os surdos são todos iguais. Lopes (1998, p. 112) adverte:

Na escola para surdos, embora exista a surdez como fator aglutinante, este não deve ser o único considerado. Em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidades, etc diferentes.

A inclusão de qualidade demanda muito mais, demanda atender as diferenças, olhar para as singularidades e favorecer a interação social e a aprendizagem de todos. Sendo assim, deve-se olhar para as individualidades de cada um.

No fim da década de 1860, Edward Miner Gallaudet, homem de mente aberta, defensor da Linguagem de Sinais e diretor da Universidade Gallaudet em Washington por muitos anos, viajou o mundo visitando escolas de surdos em vários países. Nessas visitas, ele descobriu que essas escolas usavam tanto a Língua de Sinais quanto a oral e que, naquelas em que a Língua de Sinais predominava, os resultados eram sempre melhores na educação de modo geral (SACKS, 2010). Temos aqui dois lados de uma mesma moeda: enquanto as escolas e classes especiais podem ser fatores determinantes para a emancipação dos surdos, por outro lado podem também contribuir para reprodução de práticas de normalização dos corpos e de opressão da língua e da cultura dos surdos.

Em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estimula a integração de alunos surdos nas classes regulares, porém há, por parte dos professores um despreparo para receber esses sujeitos. Não estamos com isso dizendo que estes sejam culpados, afinal a maioria deles não recebeu formação adequada para as especificidades do público surdo. Além disso, há também a falta de recursos disponíveis para o ensino e a falta de tecnologias a serviço da promoção da igualdade dentro das escolas. Concordando com isso Lulkin (2000, p.108), em seu estudo sobre a representação ouvinte dos surdos conclui que o professor legitima a modalidade e a representação cultural ouvinte “através dos discursos que sustentam seu conhecimento e suas práticas”. Mesmo que exista a presença da Língua de Sinais, a sonoridade sempre é privilegiada, fazendo com que prevaleça a cultura ouvinte e haja sempre a necessidade de adaptação do sujeito surdo.

Em pesquisas com alunos inclusos na rede regular de ensino e suas professoras Goés e Tartuci (2009) afirmam que as professoras desses alunos os julgam como se fossem iguais aos ouvintes e não acreditam ser possível alfabetizá-los sem que se faça um trabalho fonoaudiológico anterior. Elas também deixam claro um sentimento de despreparo para lidar com os problemas comunicativos da relação com esses alunos que, por sua vez, também demonstram insatisfação, mostrando-se desinteressados, cansados e, muitas vezes, até nervosos pelas dificuldades comunicativas com professores e colegas. Em sua pesquisa, Oliveira (2005, p. 157) aponta que

A atuação dos professores das classes regulares era informada por um conjunto de expectativas, muitas delas explicitadoras das crenças sobre as (im) possibilidades desses alunos surdos aprenderem e continuarem os estudos, expectativas bem concretizadas em suas atuações em sala de aula e parcial, ou veladamente, reveladas em suas manifestações verbais.

Nesse sentido, o cenário educacional está promovendo uma suposta igualdade, mas não o respeito à diferença, reafirmando as práticas excludentes. Mesmo quando há boas intenções, a escola regular pode-se constituir em um espaço de construção de uma falsa ilusão de inclusão. Mianes e Muller (2016, p.395), em sua pesquisa, coletam narrativas de pessoas surdas e deficientes visuais. Em uma dessas passagens, uma surda narra:

Nessa fase dentro de minha pessoa eu tinha um desejo de estar numa escola onde as pessoas fossem surdas iguais a mim, pois sentia que não havia comunicação entre mim e os meus colegas, pois a maioria era ouvinte e não sabia comunicar comigo, sentia-me isolada (MULLER e MIANES, 2016 apud VILHALVA, 2004, p. 23).

Parece-nos, a partir dessa narrativa, que há um sentimento de não pertencimento àquele lugar e de não compreensão e concordância com as ações desenvolvidas ali, ou seja, ainda que haja o direito ao acesso às escolas regulares, não se pode afirmar que estas garantirão a inclusão de fato. O currículo pensado para ouvintes também pode se configurar em empecilho na aprendizagem dos surdos. Conforme nos esclarece Lunardi (1998, p.164) “[...] um currículo planejado por ouvintes para os /as/surdos/as se constitui em um conjunto de conhecimentos interessados a serem prescritos, e a partir desses “moldes”, construindo sujeitos surdos/as”.

Da mesma maneira, em outro estudo, Lulkin (2000) afirma que, para a promoção da educação das novas gerações de pessoas surdas, foram criados sistemas de controle do corpo através de treinamentos, exercícios de oralização e leitura labial, estimulação dos nervos auditivos e próteses, entre outros, além da repressão da Língua de Sinais e da demissão de professores surdos.

Mais uma vez, as práticas e a cultura ouvinte prevalecem sobre os surdos, controlando-os e buscando sua normalização, modificando-se os currículos da cultura visual para as disciplinas de regulação e controle corporais.

Para onde iriam então estes alunos que parecem não se encaixar em lugar nenhum e que sofrem com a falta de contextos adequados às suas necessidades e ao respeito às suas singularidades, além da falta de preparo dos profissionais, que deveriam lhes oferecer ensino de qualidade? Onde acolher as particularidades dos sujeitos socialmente minoritários? São necessárias novas práticas nas escolas para que se possam educar aqueles que se reconhecem como surdos.

Em novembro de 2006, em Salvador, na reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ocorreu um encontro de surdos, oportunidade em que foram analisadas e discutidas propostas para inclusão a partir da ótica dos surdos. A partir disso, foi construído um documento intitulado “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”. Nesse documento, apresentam-se algumas reivindicações dos surdos, dentre elas a reestruturação do currículo pedagógico, a implementação da Língua de Sinais nos currículos escolares, presença do professor surdo e do intérprete de Libras educacional nas salas de aula e a alfabetização da criança surda por meio do bilingüismo. De 20 a 24 de abril de 1999, em Porto Alegre, na UFRGS, foi realizado o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue, onde foi elaborado pela comunidade surda um documento semelhante ao citado acima com reivindicações também semelhantes, assim como a Nota de esclarecimento sobre a educação bilíngue da Federação Nacional de Educação e Integração de surdos (FENEIS, 2011).

Sobre isso, Quadros (1997) argumenta que o bilinguismo é usado em contextos escolares que pretendem tornar o uso de duas línguas pelas crianças. Salienta ainda que os estudos apontam para esta modalidade de ensino como a mais apropriada para crianças surdas, porque considera a Língua de Sinais como língua natural e depois parte para o ensino da escrita. A proposta bilíngue busca ainda garantir o direito às pessoas surdas de serem ensinadas em sua língua natural, a Língua de Sinais. A autora também pontua que para o ensino de Língua Portuguesa, o bilinguismo concebe que seja feito como segunda língua.

Conforme Skliar (2013, p. 139) parafraseando Sanchez (1992), a proposta bilíngue deve contar com quatro fundamentos: um ambiente próprio para o processamento comunicativo, linguístico e cognitivo dos surdos; garantia de desenvolvimento sócio-emocional na presença de adultos surdos; além da possibilidade de construir teorias próprias sobre o mundo e terem acesso a qualquer tipo de informação.

Diferente disso, o que se percebe, a partir da análise apresentada na maioria dos estudos e observando a realidade que se apresenta atualmente, vivenciada pela autora, há uma descrença de que a Libras possa ser suficiente para a educação das crianças surdas, a imposição do Português desvinculado dos conhecimentos anteriores dos alunos e uma recusa a ouvir as demandas desses grupos e construir com eles uma escola para eles. Em seu estudo Pereira (2014) assinala que o baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da escrita e a forma como a Língua de Sinais é tratada, focando no ensino e memorização de palavras e estruturas frasais, bem como na gramática da Língua Portuguesa, dificulta a compreensão do funcionamento da língua.

Conforme Pereira e Rocco (2009), nas crianças surdas, a aquisição da escrita será intermediada pela Língua de Sinais, permitindo que desempenhem as mesmas funções que os ouvintes desempenham na língua oral.

Nesse sentido, deve-se pensar sobre esses apontamentos para o efetivo ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. Sobre isso que trataremos na próxima seção e depois mais amplamente na discussão dos resultados de nossa pesquisa. É preciso problematizar quais condições são de fato favoráveis para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita por surdos não oralizados e como fazê-lo de maneira a respeitar as diferenças e singularidades desses sujeitos, a partir das suas perspectivas e das experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos surdos.

### 3.3 ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar Língua Portuguesa escrita para surdos não oralizados se constitui em desafio para muitos educadores, tendo em vista que muitos ainda acreditam que a aprendizagem só se realiza, efetivamente, por meio da compreensão das relações fonema/grafema, e a maioria dos surdos são visuais. Desse modo, se fazem necessários estudos que abordam quais metodologias e práticas pedagógicas podem ser exitosas para o ensino efetivo desses alunos. Embora o número de pesquisas nesse sentido tenha crescido nos últimos anos, na prática as mudanças têm demorado a serem efetivadas.

O distanciamento de práticas de escrita e de leitura e o desconhecimento da Língua Portuguesa faz com que, muitos alunos surdos não consigam atribuir sentido ao que leem. Porém, quando inseridos em contextos em que a escrita esteja presente, os surdos compreendem de forma gradativa o funcionamento da Língua Portuguesa escrita, mesmo quando a oralidade está ausente (PEREIRA, ROCCO, 2009).

Os alunos surdos aprendem de maneira visual espacial. Desse modo, a Língua de Sinais pode ser a mediadora da aprendizagem. Assim como a língua oral, ela não deve ser desconsiderada, pois apresenta parâmetros e regras gramaticais semelhantes às línguas orais, permitindo aos surdos diferentes formações discursivas (LIMA, CARDOSO, 2015).

Conforme Skliar (2013, p. 115 apud VYGOTSKY, 1933), a linguagem gestual e natural para o surdo “é uma verdadeira língua em toda a riqueza do seu significado funcional”.

Nesse viés, a Língua de Sinais torna-se peça fundamental na aprendizagem do aluno surdo na medida em que, por intermédio dela, o aluno pode se apropriar do conhecimento de mundo necessário para a aquisição da leitura e da língua escrita, bem como dos demais conhecimentos escolares. Não distante, o que se percebe ainda hoje é a priorização da fala e audição, como se estas fossem um requisito para a aquisição da língua escrita. Cabe aqui ressaltar que, assim, o surdo acaba por captar somente fragmentos da língua, sendo prejudicado significativamente no recebimento de informações primordiais para a construção de conhecimentos.

Conforme afirma Silva (2001), a escola trabalha a escrita usando meros exercícios de repetição. A maneira como os professores concebem a linguagem e apresentam as atividades de leitura e escrita constituem-se em um problema na educação de surdos, causando-lhes dificuldades. Seguindo a mesma linha de pensamento, Guarinello (2007, p. 55) enfatiza que “a descontextualização da linguagem, seus valores, usos e significados sociais elimina o fato de o aprendizado da escrita depender das relações que a criança estabelece com seus interlocutores e com a escrita”.

Em seu estudo, Silva (2009, p.90) conclui que as práticas de alfabetização de surdos fundamentam-se ainda nos dias atuais no ensino ouvintista. Em suas palavras:

Na prática os métodos de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para os surdos têm sido semelhante aos métodos de ensino de primeira língua portuguesa para ouvintes. O problema é que os métodos em questão pressupõe um surdo oralizado ou em processo de oralização. Este problema se estenderá ao ensino da língua portuguesa escrita, mesmo como segunda língua para os surdos, se a prática for fundamentada no referente sonoro.

Esse mesmo autor pondera que o currículo é efeito de concepções pedagógicas dos ouvintes (SILVA, 2009). Este deveria considerar a condição bilíngue dos alunos, mas isso não tem ocorrido na prática. Conforme assinala Sabanai (2008, p. 67 apud RINALDI, 1997, p. 149), o surdo pode aprender a Língua Portuguesa desde que a metodologia recorra a estratégias visuais e não sonoras. Além disso, a Língua de Sinais pode ser o que o surdo precisa para interpretar e produzir textos escritos.

Para Quadros (2014), as crianças surdas têm sido alfabetizadas similarmente às ouvintes e há um desconhecimento por parte dos professores sobre as formas visuais de expressão do pensamento pelos surdos. A pesquisadora enfatiza ainda que, na aquisição da língua escrita, os surdos devem estabelecer relações visuais de significação da escrita. A autora orienta que as atividades propostas devem envolver aspectos culturais, de organização da Língua de Sinais, além das características dos textos escritos da Língua Portuguesa.

Em outro estudo, Quadros (2000) relata ainda alguns problemas na alfabetização de surdos, entre eles a falta de profissionais surdos nas escolas, desconhecimento da Língua de Sinais pelos professores, desconhecimento da escrita de sinais e poucos registros escritos e em vídeo da literatura em sinais. O planejamento e a avaliação da educação são feitos sem a presença efetiva de profissionais surdos, o currículo não é baseado na Língua de Sinais e nas questões culturais e sociais das comunidades surdas e para o ensino da Língua de Sinais.

O aprendizado do Português pelos surdos, assim como ocorre para os ouvintes, dependerá das práticas nas quais estão inseridos. Para tanto, se fazem necessárias experiências de leitura diversificadas, além do uso de variados gêneros textuais. Proporcionar um ambiente visual rico de significados e o trabalho contextualizado, levando em consideração a realidade, a singularidade e a língua do surdo, parece ser a estratégia mais indicada na aquisição da língua escrita pelos surdos.

A Língua de Sinais é o instrumento por meio do qual o surdo será capaz de interpretar, compreender e produzir escrita. A Libras permite a organização da realidade que se pretende

apresentar na escrita, portanto teria o papel de nortear a aprendizagem da escrita. No entanto, se faz necessário observar que as duas línguas possuem estruturas sintáticas, morfológicas e fonéticas diferenciadas.

Quadros e Karnopp (2007, p.30) citam o estudioso da língua de sinais William Stokoe, que “comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento e que cada parte possuía um número limitado de combinações”.

Na ausência da audição, muitas informações chegam incompletas ou passam despercebidas ao surdo, mesmo assim, semelhante ao ouvinte, o surdo está imerso na cultura letrada. Palavras, frases e textos estão por todos os lados, mas poucos conseguem codificar e decodificar o código da escrita e compreender que ela envolve a possibilidade de cumprir diversos objetivos, como informar, divertir, interagir, emocionar, entre outros.

O fato de que muitos surdos sofrem com o isolamento social, não adquirindo a Língua de Sinais ou não compartilhando dessa com seus amigos e familiares, bem como a falta de convívio efetivo com práticas de leitura, agravam o quadro de analfabetismo e iletrismo. Além disso, muitas das práticas utilizadas atualmente nas escolas não levam em consideração o uso social da escrita, restringindo-se a exercícios mecânicos de memorização e reprodução.

Outro problema é o fato de que muitos professores de alunos surdos utilizam o bimodalismo como prática de ensino. Pela falta de domínio da Língua de Sinais, usam concomitantemente a fala e os sinais, fazendo com que o aluno olhe ou para suas mãos ou para seus lábios e, assim, não consiga compreender a mensagem de forma completa (GUARINELLO, 2007).

Desse modo, o processo de ensino somente será concretizado se o professor oportunizar ao aluno surdo práticas visuais cotidianas de leitura de mundo, de compreensão de regras e convenções de linguagem, levando em conta também as particularidades desses alunos (TAVEIRA, ROSADO, 2013).

Da mesma maneira, outros estudos orientam para que o surdo seja imerso no universo de diferentes gêneros textuais e para o uso de recursos visuais como método eficaz para a alfabetização desses sujeitos:

No caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos inputs a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais 'insumos', isto é, contextos lingüísticos e situações extralingüísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado. Nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre 'gerado' a partir de outro(s) texto(s), depende portanto das suas próprias condições de produção (SALLES ET AL, 2004, p. 18).

Além disso, quando se tratade alfabetização em Língua Portuguesa de surdos, há outros recursos igualmente importantes. A comunidade surda produz estórias, literatura própria, e isso pode constituir-se em recurso importante para o ensino de Português para surdos. Fazer relatos e produzir literatura em sinais oferecem subsídios para que as crianças aprendam a escrita das palavras na Língua Portuguesa (QUADROS, SCHMIEDT, 2006,p. 25).

Em estudos empíricos com surdos, constatou-se que, no cotidiano das escolas desenvolvem-se atividades empobrecidas de sentido, exercícios mecânicos que não promovem reflexão e sem objetivo de construir significados. Prevalece concepção de língua como um código, além da crença na incapacidade de aprender do aluno surdo e na necessidade de normalização destes pela oralização (PEREIRA, 2011; DANTAS, 2006; OLIVEIRA, 2005; SILVA, 2001).

Por outro lado, Guarinello (2007) salienta que, por intermédio da Língua de Sinais, da mediação do professor e de atividades que privilegiem a dimensão discursiva da linguagem, o surdo consegue produzir hipóteses e escrita valorizada socialmente. Do mesmo modo, Silva (2001) salienta que o ensino da escrita para surdos deve estar vinculado ao uso da linguagem, produzindo significados e representações, valorizando o uso social da linguagem.

Nesse viés, percebemos que, apesar dos vários estudos em torno das maneiras de se alfabetizar alunos surdos em Língua Portuguesa, ainda ocorrem muitas contradições no que se refere às práticas educativas. A principal indicação é de que o ensino bilíngue seria o mais adequado; por outro lado, o que se percebe na maioria dos casos é justamente o contrário: a desvalorização da Língua de Sinais e a ênfase na oralização ainda persistem. Além disso, o desrespeito às singularidades e à identidade e cultura do aluno surdo fazem com que este sinta-se excluído dentro das escolas.

Semelhante a esses estudos, nossa pesquisa também busca elucidar de que forma as práticas educativas contribuem ou não para o êxito dos alunos surdos nos processos de alfabetização, no entanto distancia-se destas pesquisas, pois buscaremos encontrar essas respostas a partir do olhar dos próprios sujeitos surdos sobre essa realidade e das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Além disso, as práticas descontextualizadas e centradas no ouvintismo, que desconsideram a realidade vivenciada e as experiências visuais dos surdos, dificultam a compreensão da Língua Portuguesa escrita como prática social e de construção de significados. Nesse sentido, este estudo, que evidenciará as experiências vivenciadas pelos próprios surdos em seus processos de alfabetização, poderá contribuir de maneira significativa

para elucidar de que forma as diferentes metodologias e práticas de ensino que têm sido utilizadas nas escolas frequentadas pelos surdos podem ser eficazes e até que ponto podem contribuir ou não para o êxito dos alunos surdos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como os dados dessa pesquisa surgem das narrativas dos sujeitos surdos, construídas a partir de uma pergunta gerativa de narrativa e das demais perguntas abertas, consideramos conveniente apresentar novamente esses sujeitos.

Como já mencionado na metodologia deste trabalho, todos os sujeitos dessa pesquisa residem no município de Erechim, possuem surdez profunda bilateral pré-lingual, ou seja, não ouvem em ambos os ouvidos desde antes da aquisição de qualquer tipo de língua, são usuários da língua brasileira de sinais e se comunicam exclusivamente através dela. Além disso, têm idades entre 10 e 32 anos e todos já cursaram o 3º ano do Ensino Fundamental. Esses quatro sujeitos serão identificados nesta pesquisa, com nomes fictícios para preservar suas identidades: Julia, com 11 anos de idade, está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental pela segunda vez; Marcela, 12 anos, cursa o 5º ano do Ensino Fundamental pela segunda vez; Ana Paula, 22 anos, cursa Técnico em Finanças e, por fim, Pedro, que tem 31 anos de idade, já é pós-graduado e, atualmente, é professor de libras. Todos eles cursaram Ensino Fundamental em escolas públicas.

As três categorias de análise a seguir foram construídas a partir das narrativas construídas pelos sujeitos da pesquisa com base nas respostas dadas a questão gerativa de narrativa e as demais questões abertas. Além disso, para a construção das categorias, observamos os objetivos específicos propostos para o trabalho, buscando o alcance destes.

Na primeira categoria discutimos sobre a Língua de Sinais e que papel cumpre no processo de alfabetização dos sujeitos surdos, bem como, para a construção de suas identidades e nas suas vidas de modo geral. A segunda categoria trará reflexões acerca dos contextos, dos atores sociais e das suas ações para fortalecer a inclusão dos alunos surdos e o sentimento de aceitação e pertencimento desses sujeitos. Por fim, a terceira e última categoria tratará das histórias de alfabetização dos sujeitos surdos, como e quando ocorreram os processos de alfabetização desses sujeitos, como foram alfabetizados e que práticas e metodologias foram usadas pelos seus professores alfabetizadores.

### 4.1 O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA VIDA DOS SUJEITOS SURDOS E NA CONSTRUÇÃO DAS SUAS IDENTIDADES

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Lei n 10. 436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), como língua oficial, no Brasil, foi um marco na história da

comunidade surda brasileira. A partir daí muitos outros direitos vêm sendo conquistados pelos sujeitos surdos, dentre eles o direito de estudarem em escolas bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, escolas bilíngues ou escolas regulares abertas nos anos finais do Ensino Fundamental, médio ou profissionalizante e da presença do tradutor/intérprete de Libras/português. Além disso, o direito ao atendimento educacional especializado para complementação curricular, o uso e a difusão da Libras, dentre outros avanços (BRASIL, 2005).

Todas essas conquistas decorrem de muitas lutas sociais da comunidade surda e possibilitam oportunidades de construção e valorização da sua língua e da sua condição multicultural, assim como a legitimação de sua participação na sociedade, como sujeitos de direitos.

A Língua de Sinais, no Brasil, inicia sua história com a chegada do professor francês Eduard Huet em 1855 e com a fundação do Instituto Imperial de Surdos-mudos em 1857. Já no ano de 1875, é criado um dicionário com objetivo de facilitar a comunicação dentro do Instituto. Porém, logo essa liberdade comunicativa na Língua de Sinais seria tolhida pela rejeição à Língua de Sinais em detrimento à oralização, decisão essa tomada no congresso de Milão (DINIZ, 2010).

A partir daí se iniciam as lutas e a resistência em favor da Língua de Sinais que, apesar de estar proibida naquele momento, continuava sendo usada pela comunidade surda, mesmo que em segredo, tornando-se, assim, um sistema linguístico completo que foi disseminado aos poucos pelas diversas regiões do Brasil. Cem anos depois, nos anos 1980 e 1990, com a evolução das pesquisas pedagógicas e a necessidade de melhorias no ensino de surdos a Libras, retorna à pauta e, graças às mobilizações de associações e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a Língua de Sinais é oficializada no Brasil (DINIZ, 2010).

A linguagem, seja ela verbal ou gestual, tem papel fundamental na vida dos sujeitos, na comunicação, na interação com a sociedade, nas manifestações da cultura e inclusive na construção das identidades e das diferenças. Sobre isso, Silva (2011, p. 76) afirma:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, a espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença

são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem [...].

Em nossa pesquisa, fica evidente que a Língua Brasileira de Sinais contribui de forma significativa em todos os aspectos da vida dos sujeitos surdos, principalmente na constituição de suas subjetividades e identidades. Como afirma Woodward (2011, p. 8), “[...] essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Nesse sentido, também Lopes (1998) assinala que as identidades surdas são múltiplas e estão em permanente construção, manifestando-se a partir das narrativas de suas experiências e subjetividades. Ainda para a mesma autora, essas identidades se apresentam de formas variadas, dependendo do modo com que são representadas.

Para que os sujeitos surdos consigam participar de sua cultura e também da cultura ouvinte, a Libras tem papel fundamental, pois é através da linguagem que esses sujeitos podem compreender os aspectos dessas culturas, bem como suas representações dentro delas. Do mesmo modo, somente por intermédio da Língua de Sinais, os sujeitos surdos podem apropriar-se da realidade e do conhecimento do mundo que os cerca. Para que se ampliem as possibilidades cognitivas, de interação social, de construção das identidades, da construção de conhecimentos de modo geral, e inclusive, para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, os surdos devem conhecer a Língua de Sinais mais cedo possível. Seguindo essa linha de pensamento, Peixoto (2006, p. 208) argumenta:

Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam. A escrita certamente é um desses objetos, particularmente importante, porque, como a língua de sinais, veicula conceitos que nomeiam a realidade; só que, ao contrário dessa última – e de qualquer outra língua não escrita – está “presa” ao papel, com menores possibilidades de contextualização natural.

Nessa perspectiva, Pedro (31 anos) afirma: “[...] eu prefiro que Libras porque é minha visão e minha mão abrir o meu mundo conhecimento que parece a minha chave é LIBRAS e depois vai aprenderei compreender que ler e escrever.” Reconhecemos nessa narrativa que a Libras foi fundamental, pois, além de possibilitar a compreensão acerca da leitura e da escrita, fica claro também que foi a chave para percepção sobre o conhecimento de mundo. Conforme Pereira (2014, p. 145),

O uso da língua de sinais contribuiu em muito para a aprendizagem dos alunos surdos, já que, por ser visual-espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Por meio dela, observou-se a ampliação do conhecimento de mundo e do conteúdo escolar e, para os surdos, filhos de pais ouvintes, abriu-se a possibilidade de aquisição de uma primeira língua.

Ao discorrer sobre as Línguas de Sinais, Quadros (1997, p. 47) salienta que são línguas naturais e refletem a capacidade dos homens para a linguagem e as necessidades de expressarem ideias, sentimentos e ações. Elas surgem da necessidade de comunicação das pessoas que não usam a fala e a audição, mas usam o espaço e a visão. Dessa maneira, o que Pedro narra também demonstra as possibilidades expressivas e comunicativas que a Libras proporcionou a ele, além de facilitar a aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

Por meio da primeira língua (para os surdos, a primeira língua é a Libras), o surdo conseguirá representar o universo em que vive, além de pensar, interagir com a comunidade surda, aprender a estrutura completa de uma língua; enfim, viver socialmente e ser cidadão em sentido amplo e completo, em sua comunidade, com seus pares (ARAÚJO, 2010, p. 31).

A Língua de Sinais não expressa somente uma imagem fiel e icônica do objeto a ser descrito. Ela pode, talvez até melhor do que outras línguas, expressar emoções de forma intensa, além de permitir expressões de qualquer tipo, sejam elas concretas ou abstratas. Assim como as línguas orais, é complexa e permite discutir qualquer assunto, além de ser utilizada para fazer poesias, contar histórias, fazer piadas e teatro. Quadros e Schmieidt (2006) salientam que há várias formas de se explorar a Língua de Sinais durante o desenvolvimento do aluno surdo, para que o processo de alfabetização seja efetivo. Além disso, afirmam que, para o desenvolvimento escolar, as relações cognitivas são muito importantes, porque tem relação direta com a organização de pensamentos e ideias por intermédio da língua e na interação.

A aceitação da língua e da diferença cultural dos sujeitos surdos é fundamental, pois a aprendizagem se realiza em contextos culturais diferenciados, para tanto devem se considerar as particularidades e identidades do sujeito que aprende, trazendo esses aspectos e investigando essas singularidades culturais e identitárias nas práticas educativas.

Para Ana Paula, a Libras parece ter possibilitado maior liberdade e independência, além de efetivar sua participação na cultura de sua comunidade e a afirmação de sua identidade, conforme relata:

*A Libras é muito importante, porque sou surda para eu possa viajar o que eu quero fazer, como estudo, trabalho, família e etc... Por isso, eu comecei a perceber que é muito importante para mim, porque eu posso conhecer muito sobre comunidade surda para conversar com os surdos, cultura surda, comunidade surda e etc... Por isso, eu assumi a identidade surda porque eu nunca tinha vergonha de nada porque eu amo quem sou eu (ANA PAULA, 22 anos).*

Para Santos (2012, p. 55), a Libras permite a inserção do sujeito na comunidade possibilitando a interação e a compreensão das relações e acontecimentos nessa comunidade. Ainda conforme a autora, no contato com o outro surdo e no compartilhamento da língua, se constroem subsídios culturais para a afirmação das identidades surdas.

Além disso, é na interação e no compartilhamento que se amplia o conhecimento do mundo, é no processo de trocas que se criam significados e representações perante o mundo e as coisas nele presentes. O aprendizado ocorre pelo diálogo e possibilita a constituição do sujeito. Para Alves (2016, p. 28):

*Em situações baseadas – mediadas pela Libras, - é possível perceber o desenvolvimento dos sujeitos surdos, pois a Libras torna-se capaz de proporcionar-lhes o encontro com os tantos elementos que formam o sujeito: a (as) cultura(s). Assim, eles podem não só conhecê-la (s), mas compreendê-la (s), viver-la (s) e inscrever-se nela (s) optando e decidindo, não apenas sendo doutrinados por uma cultura alheia a eles.*

Seguindo essa linha de pensamento, Lopes (1998) salienta que o meio em que a pessoa se insere traz sempre muitas informações e comportamentos construídos que através da linguagem são traduzidos culturalmente. Para a autora, pela linguagem, o ser humano se apropria dos produtos culturais e pode se beneficiar de suas próprias experiências, bem como das experiências de outras pessoas. A Libras, para os surdos, é o meio pelo qual poderão inscrever-se e participar ativamente da cultura de sua comunidade e do compartilhamento de informações presentes dentro dela.

Segundo afirma Perlin (1998), as identidades surdas necessitam do outro igual, como se fossem um ímã para as identidades cruzadas. Reconhece ainda que a identidade surda é multifacetada devido às fragmentações e ao poder ouvinte a que estão sujeitas. Em sua narrativa, Marcela nos fornece sua perspectiva sobre o assunto:

*Eu gosto de ser surda, não tenho vergonha de ser surda. Gostaria que meu pai, minha mãe e meu irmão fossem surdos também, quando eu era pequena tinha vergonha, mas agora não tenho mais. Eu amo libras, não quero mais ir na fonoaudióloga e nem aprender a falar (MARCELA, 12 anos).*

Nesse sentido, a narrativa de Marcela demonstra a construção de sua identidade ligada ao fato de usar a Língua de Sinais, além de demonstrar que a fala/oralização para ela são uma imposição indesejada. A sua identificação com os surdos é tanta que ela gostaria que a sua família fosse como ela.<sup>1</sup>

Conforme assinala a pesquisadora surda Strobel (2008, p. 89),

Mas o que ocorre verdadeiramente é que, no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais se faz brotar novas probabilidades de subjetividades, de compartilhar a cultura, de aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte. Nota-se que dessa forma a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais, isto é pode ocorrer nas fronteiras identificatórias entre próprio sujeito surdo e o sujeito ouvinte, quanto obtém consideração dos demais membros do povo surdo na comunidade na qual pertence.

Pedro, que no período inicial de escolarização sofreu com as tentativas de oralização/normalização, também sofreu por não saber quem era. Ao ter sua subjetividade e diferença desrespeitada, perdeu-se e não sabia quem era:

*Começa na escola eu não sei quem sou surdo e outros percebi uns meninos surdos iguais eu... Mas verdade nunca saber o que sou surdo nada... Parece sou um normal e depois quando eu cresci que entendo sou surdo era não é normal... mas, me sinto é normal sim... e depois eu assumi surdo que eu amo LIBRAS também eu vontade aprender qualquer no mundo conhecimento viver (PEDRO, 31 anos).*

Percebemos que ele chega a sentir como se a surdez o tornasse anormal. Sobre isso, Skliar (2013) salienta que o modelo oralista faz com que as crianças surdas desenvolvam dupla identidade cultural: ao mesmo tempo lhes dizem que não são ouvintes, adquirindo uma identidade defeituosa; por outro lado, convivem e compartilham com seus pares surdos constituindo a identidade surda. Assim, surgem crises de identidade e problemas psicossociais.

Percebe-se que as relações e a convivência com os pares surdos constituem ferramentas de significação da cultura e de construção e afirmação das identidades e das diferenças. Lopes (1998, p. 119), em seus estudos sobre surdez e a cultura surda, corrobora afirmando que “as trocas culturais e de poderes desiguais entre surdos que compartilham de

---

<sup>1</sup> A narrativa de Marcela assemelha-se as relações demonstradas no intitulado “A família Bélier”, onde a garota Paula que é ouvinte tenta adequar-se a família composta de pais e irmão surdos, muitas vezes ela é a filme intérprete da família além de ser responsável por várias tarefas. Por vezes ela deseja ser surda como o restante da família, mas ela tem um dom para o canto, então vive o dilema de ter que deixar sua família por seus estudos e carreira, enquanto isso seu pai decide concorrer às eleições para prefeito da cidade, apesar da sua deficiência.

uma situação linguística semelhante, auxiliam no processo de ocupação territorial escolar, na organização dos movimentos surdos, na convivência e na formação de comunidades surdas.”

Nesse sentido, a narrativa de Ana Paula (22 anos), ao falar sobre sua professora surda, demonstra a influência possível dos professores e como o estabelecimento de relações no contexto escolar pode intensificar e fortalecer a cultura e as identidades surdas: *“Eu estudava com os surdos na série 1 até 5 anos que ela era minha professora Surda e aprendi muito tudo por causa dela”*. Para Strobel (2008, p. 41), o contato entre crianças e adultos surdos cria um vínculo identificatório cultural. Além disso, a Língua de Sinais proporcionará o acesso à linguagem, assegurará a cultura e a identidade surda transmitida pela comunidade à criança. Silva (2017, p. 85) utiliza argumento semelhante:

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais são, dentre outras coisas, as principais contribuições que as professoras surdas podem proporcionar às suas alunas surdas e alunos surdos, pois é através dessa língua que todas as suas outras elaborações culturais poderão ser construídas. Quando mediada por professoras surdas ou professores surdos, a aquisição de língua de sinais por crianças surdas na escola ocorre associada à construção das identidades surdas, visto que, através das trocas culturais no processo ensino-aprendizagem entre esses pares, outros artefatos culturais como a história, os hábitos, as crenças e os direitos sociais desse grupo cultural circulam discursivamente, ou seja, nesse processo, traduzem a cultura surda.

Quanto à visão dos próprios surdos sobre si mesmos, nossa pesquisa demonstrou sujeitos autoconfiantes e conscientes da sua diferença. Pedro, em sua narrativa, deixa claro que não vê defeitos em sua vida, pois relata: *“A minha vida como sou surdo é perfeito”*. Semelhante a isso, Ana Paula sente-se capaz de fazer qualquer coisa: *“Então, eu percebi que eu posso fazer o que eu quero, posso fazer viajar sozinha, posso estudar e tudo o que eu quero fazer”*. Nota-se que ambos acreditam em suas capacidades e não se percebem como sujeitos deficitários, mas sim diferentes.

Julia e Marcela, apesar de bem mais jovens, também apresentam essa consciência de sua diferença e aceitação de suas subjetividades: *“[...] eu gosto ser surda, as pessoas precisam aceitar e meu jeito, mas eu não gosto que falem que eu coitada porque sou surda, eu consigo fazer tudo igual, só português e difícil pra mim”* (JÚLIA, 11 anos). Essa mesma participante da pesquisa se reconhece por meio de uma identidade compartilhada com outros surdos, não demonstrando se sentir marcada pelo déficit auditivo. Ao contrário, acredita que precisa ser aceita pelos outros. Marcela, por sua vez, narra:

*Minha vida normal, minha mãe sabe libras, meu pai e meu irmão sabem um pouco. Eu vou nos lugares sozinha mas preciso escrever porque as pessoas não me*

*entendem. Quando eu conheço a pessoa e sei que não sabe libras eu nem converso porque fica falando eu não entendo e não tenho paciência(MARCELA, 12 anos).*

Ela parece demonstrar não sentir necessidade do outro diferente dela. E, apesar da falta de acessibilidade, sente-se independente. Notamos nas narrativas de Ana Paula, Julia e Marcela que elas sentem-se capazes e competentes apesar dos limites impostos pela sociedade, principalmente com relação à Língua de Sinais.

Sobre isso, Perlin (1998), ao caracterizar as identidades surdas, salienta que o surdo, quando se encontra com outros surdos, nos movimentos surdos, constrói sua identidade centrando-se no ser surdo, na militância pelo surdo, na consciência de sua diferença e da necessidade de recursos visuais, construindo assim uma identidade política surda.

Acreditamos que essas narrativas demonstram a autonomia, autoafirmação e crença desses sujeitos em suas próprias capacidades. Apesar do ouvintismo ainda persistir e marcar as vidas de cada um, eles têm consciência que sua diferença não os torna inferiores ou incapazes, como muitos ainda acreditam. A Língua de Sinais está, sem dúvidas, diretamente ligada à construção identificatória e aos processos de subjetivação dos surdos, pois é dentro da possibilidade de contato e interação com o outro que podem estabelecer a compreensão, a aprendizagem e a significação.

Por outro lado, não podemos afirmar que a construção das identidades surdas depende exclusivamente da Língua de Sinais. Esta certamente pode legitimar o surdo como um sujeito de linguagem, mas, se considerarmos que a identidade não é fixa ou acabada, e sim construída a partir das relações sociais as quais o sujeito está exposto e, o surdo transita na cultura ouvinte e surda, a língua define, então, a diferença do surdo, mas não a sua identidade de modo acabado.

Para Pinho (2014, p. 61)

É de nosso conhecimento que o prestígio de uma variante lingüística é localizado geográfica e socialmente. Quanto mais próxima da variante usada pelas classes dominantes, maior grau de aceitabilidade, quanto mais afastada maior rechaçamento.

Em contrapartida a isso acreditamos que a aceitação das diferenças e da língua dos sujeitos surdos é fundamental para a aquisição de leitura e da escrita. A escola como espaço de transmissão de conhecimentos e produção de saberes não pode mais apresentar a seus alunos um comportamento desejável que na maioria das vezes é concebido pelas classes dominantes, no caso dos surdos a classe dominante seria a ouvinte.

Os sujeitos surdos (ou não) precisam se sentir pertencentes e aceitos no espaço da escola para que possam se apropriar das ferramentas de interação presentes nela, assim, deve-

se construir uma prática pedagógica centrada no aluno e que privilegie no seu planejamento o reconhecimento das diferenças individuais existentes no processo de aprendizagem. Ainda conforme Pinho (2014, p. 120):

Não é possível, de nossa perspectiva, considerar caminhos iguais na construção da escrita, dada as diferenças identitárias e os diferentes sentidos de que a escrita é revestida. Sujeitos diferentes, oriundos de grupos sociais e culturais diversos, que passaram por experiências diversas, não concebem a escrita da mesma maneira. A apropriação da escrita é marcada por singularidades. Não é mera aquisição de técnica é aproximação a uma nova cultura e uma nova forma de representar o mundo e falar de si, uma nova maneira de se traduzir.

O fato é que os surdos estão presentes em nossa sociedade, e o nosso olhar e a representação que temos desses sujeitos também podem contribuir para a sua autonomia e, principalmente, para sua inclusão na sociedade. Nesse viés, na próxima seção trataremos dos atores e dos contextos ex/inclusivos problematizando que papel estes cumprem na vida dos sujeitos surdos.

#### 4.2 OS CONTEXTOS, OS ATORES SOCIAIS E SUAS AÇÕES EX/INCLUSIVAS

A inclusão é um tema que vem sendo pautado nos mais diversos setores da sociedade. Vários documentos e legislações ressaltam a necessidade de garantir e promover essa inclusão, porém acreditamos que não basta somente cumprir a lei por mera formalidade. Faz-se necessário também uma mudança em nosso olhar acerca das deficiências e no modo como representamos esses sujeitos.

O educador Paulo Freire (2015, p. 37) afirma que “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida à qualquer forma de discriminação [...]”. Ainda para Freire (2015, p. 42), na prática educativa progressista, o respeito à identidade cultural do educando é fundamental. Nesse sentido, nosso olhar para o sujeito surdo deve deixar de lado qualquer prática discriminatória, assim como preservar o respeito à sua identidade cultural como sujeito que percebe o mundo de maneira visual e tem uma cultura linguística diferente, tanto dentro da escola como em qualquer espaço da sociedade. Quanto às práticas de inclusão escolar de surdos, Lopes (1998, p.107) argumenta:

As diferenças existentes entre grupos e nos grupos culturais estão presentes na escola moderna, porém, tal instituição não sabe como trabalhar e pensar as mesmas. A escola está preparada para uniformizar os sujeitos que devem ser “livres”, educados e servis. Essa dificuldade em trabalhar com as diferenças não se observa só na escola, mas em todas as instituições modernas que se deparam com o crescimento material gerado pela ciência e tecnologia.

Em nossa pesquisa, verificamos que, apesar dos avanços que têm ocorrido com relação à inclusão, ainda há muito que precisa ser feito, principalmente acerca do nosso olhar perante as diferenças. Um grande passaporte nossa convivência e interação é tentar nos colocar no lugar de quem é linguisticamente diferente, respeitando-os e reconhecendo-os. Os sujeitos da nossa pesquisa, apesar de sentirem-se plenamente capazes e autoconfiantes, demonstram preocupação com os limites impostos a eles na sociedade, assim como evidenciam que talvez a escola não tenha cumprido seu papel de forma efetiva.

A escola, muitas vezes, torna esses sujeitos invisíveis e os considera como incapazes de aprender. Essa invisibilização também pode ser caracterizada pela insistência na permanência de um aluno na mesma série devido às suas dificuldades de aprender. Os dois jovens participantes da nossa pesquisa relataram ter reprovado pelo menos uma vez durante o período escolar, e as duas crianças encontram-se repetindo uma o 4º ano e a outra o 5º ano atualmente.

Percebemos essa invisibilização na narrativa de Pedro (31 anos), que se sentia ignorado dentro do ambiente escolar: *“Eu era um pequeno fui na escola várias professoras nunca me ensinava só eles me ignoram[...]”*. Sobre isso, Lopes (1998) argumenta que a escola não pode mais seguir um modelo de normalidade ou deficiência, e sim vê-los enquanto sujeitos diferentes que têm valores e comportamentos diferentes e pertencem a grupos culturais em construção e desconstrução permanente de conceitos.

Na narrativa de Júlia, temos claramente como o olhar dos atores sociais e os diferentes contextos fazem com que os surdos sintam-se pertencentes aos espaços que ocupam e inclusive na sociedade ou não:

*[...] na escola também eu amo, meus colegas aprendem libras, brincam comigo e diferente da outra escola, às vezes lá eu triste porque só surdos separados e quando tinha teatro, apresentação não entendia nada porque não tinha intérprete. Antes eu não gostava ser surda eu queria ser ouvinte porque igual aos outros, eu tinha medo as pessoas não gostar de mim porque eu surda, mas agora eu feliz, eu gosto ser surda, as pessoas precisam aceitar meu jeito, mas eu não gosto que falem que eu coitada porque sou surda, eu consigo fazer tudo igual, só português e difícil pra mim (JÚLIA, 11 anos).*

Ela ainda relata que o fato de os colegas da escola atual em que ela estuda terem aulas de Libras, se comunicarem com ela, brincarem, fez toda a diferença. Ela afirma que ama a nova escola e sente-se feliz ao ir para lá todos os dias, ao contrário do que era na escola anterior, onde apesar de conviver com colegas surdos, sentia-se triste pelo fato de não estarem

inclusos e sim separados dos demais, e por não terem acessibilidade o suficiente aos demais espaços e atividades da escola.

Na escola anterior, Júlia estudava em uma classe especial, com outros colegas surdos e uma professora surda. Nesta escola, ocorriam somente alguns momentos de socialização com os demais alunos e, ainda assim, limitada pela dificuldade de comunicação. Além disso, como os demais não frequentavam a classe especial desconheciam a Língua de Sinais, não podemos dizer que a diferença linguística e cultural era aceita, e sim enfatizada. Percebemos, nesse caso como em tantos outros, uma adaptação dos alunos ao que a escola oferece, e não o contrário.

A narrativa de Júlia parece nos evidenciar que essa segregação prejudicou sua aceitação do “eu” e a afirmação de sua identidade surda quando diz que não gostava de ser quem era, de ser diferente. Também notamos que ela não se sentia aceita pelos outros devido à sua diferença. Em contrapartida, o olhar da escola atual fez com que se sentisse acolhida e pertencente ao espaço e ao grupo, mesmo que não houvesse colegas surdos com ela. A convivência com os colegas que a aceitam como ela é e compartilham da sua língua, o fato de a escola contar com a intérprete educacional de Libras, possibilitando o acesso da aluna a todos os espaços e atividades, bem como a presença de outras professoras surdas e fluentes na língua, são elementos que, em conjunto, promovem um reconhecimento da diferença sem que esta afetasse a convivência.

Não queremos com isso dizer que todos os problemas da inclusão de surdos estarão resolvidos a partir da presença do intérprete educacional e de professores surdos, e nem que o ensino de Libras para os alunos ouvintes nas escolas com presença de surdos possam sanar todos os problemas relativos à inclusão e à educação desses sujeitos. As mudanças necessárias têm caráter muito mais profundo. Uma visão crítica e reflexiva acerca do multiculturalismo presente nas escolas possibilitaria trocas emancipatórias e o fortalecimento da interação entre os alunos e a comunidade.

A narrativa de Júlia demonstra que os surdos podem se sentir ou não pertencentes e identificados ao meio em que estão inseridos dependendo de como são vistos e representados e de como são aceitos nos espaços em que circulam. Sobre isso, Mianes e Muller (2016, p. 398), em pesquisa semelhante a essa, argumentam:

[...] O que os relatos dos narradores com deficiência visual e surdos apresentam é a recorrente sensação de não lugar, de deslocamento e desconforto diante de um ambiente e de culturas que não estão preparadas para lidar com as diferenças. Nesse sentido, importa reiventarmos a escola como instituição que cria igualdade de oportunidades a diferentes sujeitos.

Parece-nos que o que os sujeitos surdos almejam não é uma integração disfarçada, onde eles devem adaptar-se aos contextos. Diferente disso, o que desejam é que os lugares pelos quais circulam os recebam aceitando e permitindo as suas diferenças. No caso de alunos surdos, não basta um ou outro professor ser fluente em Libras. Não adianta pensar que somente a presença do tradutor e interprete de libras na escola poderá dar conta de incluir esses alunos, pois, como bem aponta Lunardi (1998, p. 166), há outros fatores em jogo:

Uma perspectiva educacional, pensada a partir dos/as surdos/as, implica analisar de que forma as narrativas curriculares estão sendo contadas, questionar o poder de representação destas narrativas. Ou seja, esclarecer quais são os grupos que exercem o privilegiado poder de representar os outros.

O modelo atual de inclusão possui muitas fragilidades. Na inserção de alunos surdos em escolas regulares, deve-se levar em conta que essas escolas estejam preparadas para receber esses alunos, moldando-se às suas diferenças. Não se pode esquecer que esses sujeitos possuem sua própria identidade, sua cultura e sua língua. No entanto, a realidade tem demonstrado que, muitas vezes, quem se molda ao modelo, ao que a escola pode oferecer, são os alunos. No caso de surdos, a inclusão efetiva se dará se o ambiente, de um modo geral, for bilíngue e bicultural.

Em nossa pesquisa, evidenciou-se que os alunos não têm conseguido se alfabetizar no período dos anos iniciais, o que nos leva a questionar a efetividade da escola nesse processo. Tanto Pedro como Ana Paula mencionam o fato de terem aprendido a ler e a escrever somente mais tarde e fora da escola, conforme relata Pedro: *“até que eu percebi tinha 16 anos por aí existiu que tecnologia celular mensagem e também computador na INTERNET - BATE PAPO (UOL OU OUTROS) que eu aprendendo até agora continuando sempre e nem parar.”*

No relato de Pedro, percebemos que a tecnologia foi uma ferramenta que auxiliou na sua aprendizagem. Os aplicativos de mensagem pelos quais se comunicava com os amigos se constituíram em instrumento na aprendizagem da escrita e leitura. Pedro (31 anos) relata ainda que só aprendeu efetivamente quando ingressou no Ensino Superior, onde o ambiente e os professores eram bilíngues: *“Até que tinha 22 anos quando fui faculdade no curso LETRAS-LIBRAS lá os professores surdos/ouvintes sabem usavam na LIBRAS me explica de tudo sobre importante que aprender de português e ler e escrever que eu não sabia.”*

Já Ana Paula afirma que quem lhe ensinou a ler e escrever foi seu namorado, que também é surdo, conforme consta em sua narrativa:

*Quando eu tinha 17 anos que eu aprendi a escrever em português. Mas na verdade, foi meu namorado me ensinou desde tinha 17 anos porque eu não tinha percebido que é importante então depois de alguns meses, percebi que é importante se comunicar com os ouvintes nos lugares como lojas, bancos, hospitais e entre outros (ANA PAULA, 22 anos).*

Percebemos nas duas narrativas que a aprendizagem ocorreu fora do ambiente escolar com pessoas que não eram seus professores. Desse modo, compreendemos que a aprendizagem pode ocorrer de maneira diferenciada e em espaços distintos. Resta entender o que fez com que estes sujeitos conseguissem aprender nesses contextos e condições.

A narrativa de Pedro deixa entrever que o ambiente bilíngue e bicultural da universidade foi um facilitador no processo de aprendizagem. Assim como no caso de Júlia, ele sentiu-se aceito e pertencente àquele grupo onde os diferentes (ouvintes) se equipararam a ele e onde havia iguais a ele (surdos) com os quais se identificava.

Já no caso de Ana Paula, ela relata que seu namorado e a irmã dele, que também é surda sempre estudaram em escolas bilíngues, e toda a família, com a qual ela passou a conviver, é bilíngue. Ana Paula afirma que o namorado sempre a incentivou a ler livros, revistas, artigos na internet, ver filmes para que a entendesse o funcionamento da Língua Portuguesa e que, nesse processo, ela passou a gostar da leitura. Além disso, ela afirma que a paciência e a compreensão do namorado com relação às suas dificuldades, o fato de ele mesmo já ter enfrentado essas dificuldades e eles compartilharem a mesma língua, fizeram com que ela se sentisse mais à vontade e mais segura para questioná-lo e expor suas dúvidas e incompreensões.

Parece-nos que, em todos os casos, a condição bilíngue do contexto em que os sujeitos estavam inseridos contribuiu de forma significativa tanto para a aprendizagem quanto para a inclusão dos surdos. O fato de que a Língua de Sinais não é somente permitida nesses espaços, mas são garantidas as condições para a formação dos sujeitos nessa língua, bem como a promoção e a aceitação da língua, fornecem aos surdos subsídios para se sentirem pertencentes e aceitos a esses contextos, independente da sua diferença. Para Muller e Karnopp (2017):

[...] a educação bilíngue Libras – língua portuguesa, segundo os movimentos surdos, é entendida como a escolarização que respeita a condição linguística da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva de um modo singular de ler e entender o mundo, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar de português. Demanda a formação de profissionais bilíngues e o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, conferindo legitimidade e prestígio à Libras como língua curricular e parte integrante do processo de subjetivação da pessoa surda. Nessa perspectiva, as escolas bilíngues de surdos caracterizam-se pela especificidade

linguística e cultural dos surdos – não a deficiência – como critério de seleção e composição dos estudantes em turmas.

Além disso, as questões afetivas, identitárias e o sentimento de pertencimento estão presentes em todas as narrativas, desse modo, nota-se a importância do acolhimento e da aceitação do sujeito surdo por parte daquele que partilha com ele o processo de aprendizagem. Com relação às práticas alfabetizadoras Pinho (2014) sugere:

[...] Estamos falando de uma prática alfabetizadora que revele ao indivíduo todas as possibilidades de expressão criadas pelos diferentes grupos culturais. Estamos falando de uma prática alfabetizadora que o aluno se reconheça em sua cultura e a compreenda como legítima. Uma prática que permita ao sujeito dialogar com todos os outros presentes no mundo, não importando a qual classe social ou grupo cultural pertençam (PINHO, 2014, p. 123).

Quanto à perspectiva da inclusão social, todos os sujeitos de nossa pesquisa demonstraram insatisfação ou preocupação com a acessibilidade e com a aceitação de suas diferenças. Pedro relata: *“A minha vida como sou surdo é perfeito. Só defeito na sociedade não me aceitariam que sou um diferente língua”*. Percebemos que Pedro compreende que a exclusão pode decorrer devido a preconceitos relativos às suas características e à constituição da sociedade, que usa uma língua diferente da sua e acredita ser esta superior.

Aqui novamente notamos que a mudança no olhar e na representação que a sociedade faz do ser diferente influencia na qualidade da inclusão nos diferentes espaços. A crença na superioridade da Língua Portuguesa oral frente à Libras precisa ser superada. Além disso, os espaços devem adaptar-se às necessidades dos sujeitos com deficiência e promover o acesso de maneira igualitária. Nesse sentido, os surdos devem ser atendidos em sua especificidade linguística e em sua cultura visual.

Ana Paula relata: *“Sim, é muito difícil como limite para acessibilidade no futuro, mas vou lutar o que eu posso fazer a melhorar da minha vida”*. Ela reconhece que existem barreiras que podem persistir no futuro, e que serão necessárias lutas para que essas barreiras sejam vencidas. Para Lunardi (1998, p. 161), os surdos, quando são questionados desafiam as ideologias dominantes e o senso comum presentes tanto na escola quanto nos demais segmentos da sociedade. Corroborando o apontamento feito por Lunardi, Teske (1998, p. 145) assinala que:

Muitos surdos do mundo ocidental possuem marcas ampliadas de suas lutas enquanto sujeitos reivindicadores de seus direitos, nos quais a livre expressão de suas idéias sempre esteve presente. Não foram poucas as vezes que os pais, professores ou autoridades, através das leis, silenciaram o grito dos surdos.

Marcela (12 anos) também nos permite entender melhor esses processos quando nos conta que: *“Eu vou nos lugares sozinha mas as pessoas não me entendem. Quando eu conheço a pessoa e sei que não sabe libras eu nem converso porque fica falando eu não entendo e não tenho paciência.”* Nessa narrativa, percebemos a frustração da criança perante o fato de não ser compreendida e a dificuldade de comunicação nos diferentes espaços, que não estão preparados para receber e incluir as diferenças.

Conforme Carvalho (2007, p. 48), reverter o processo de exclusão é uma tarefa complicada, pois vivemos numa sociedade anônima, de valores impessoais. No entanto, a autora aponta caminhos nesse sentido:

Talvez uma das possibilidades de reverter, definitivamente, os processos excludentes seja a de ressignificar de fato e em nós, a idéia que temos da nossa própria “normalidade” e, dentre seus corolários, o que nos leva a supor que, por sermos “normais”, somos seres completos, já que não nos faltam os sentidos, a inteligência, a capacidade motora, locomotora... agora e para sempre (CARVALHO, 2007, p. 48).

Faz-se necessário, portanto, cultivarmos a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e não nos amedrontarmos perante o que é diferente a nossos olhos. Torna-se importante ressignificarmos nossa ideia de normalidade, deixando de lado a prática de qualquer rejeição e hostilidade a determinados grupos e, em lugar disso, buscarmos conhecê-los, pois somente assim será possível rompermos a barreira da separação.

Júlia (11 anos), em sua narrativa, demonstra também um descontentamento por sua língua ser desconhecida pela maioria das pessoas e por não ter sua subjetividade respeitada. Ela afirma: *“Eu gosto de ser surda, mas às vezes fico triste porque as pessoas não entendem libras, e também elas falam comigo e eu não sei o que estão falando porque sou surda”*. Em outro trecho, ela ainda argumenta: *“[...] mas agora eu sou feliz, eu gosto ser surda, as pessoas precisam aceitar é meu jeito, mas eu não gosto que falem que eu coitada porque sou surda, eu consigo fazer tudo igual, só português e difícil pra mim”*.

Na segunda parte da narrativa de Júlia, ela afirma sua insatisfação pelo fato de as pessoas acharem que ela é incapaz. Ela relata perceber na face de muitas pessoas quando estas a tratam com coitadismos, e ainda afirma sentir-se desconfortável, pois, muitas vezes, percebe olhares de estranheza quando se comunica em Língua de Sinais em espaços diversos da sociedade.

As nossas diferenças não são e não constituem incapacidades. Somos diferentes em nossas capacidades, cada um de nós tem potenciais diferenciados e temos direito ao

desenvolvimento e à aceitação dessas potencialidades. Nesse sentido, concordamos com Skliar (1998, p. 26) quando este afirma que os surdos têm direito a uma escola em que políticas linguísticas, identitárias, culturais e comunitárias sejam pensadas a partir das representações dos próprios surdos. Eles têm ainda o direito de desenvolverem suas potencialidades.

As potencialidades – os direitos – educacionais às quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.

O fato é que as diferenças estão presentes em todos os segmentos da sociedade, mas é na escola que ocorrem as rupturas entre a alteridade e a diferença, pois é nesse contexto que constroem-se muitas das representações de si e dos outros, por isso precisamos apresentar sempre um olhar de empatia perante todos os sujeitos presentes nesses espaços. A valorização da diversidade faz com que sejam acolhidos os diferentes jeitos de aprender.

O respeito e a valorização das diferentes culturas e identidades presentes nos diferentes contextos da sociedade possibilitam a aceitação e o conhecimento do que é diferente, como nos ajuda a pensar Carvalho (2007, p. 11):

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso por que vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade (por isso, a possibilidade da clonagem nos choca tanto), porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade.

Nesse viés, professores devem perceber seus alunos em suas singularidades, alunos esses que são diferentes não somente em suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, de raça, de gênero e tudo mais, mas que aprendem e veem o mundo de formas diferentes e em tempos diferentes. É responsabilidade da sociedade em geral, e de cada um de nós construirmos para incluir a todos em espaços públicos e privados. Atenção especial deve ser concedida à implementação das tecnologias assistivas para promoção da acessibilidade, a mudança no nosso olhar com aqueles que fogem dos padrões de normalidade, e a consciência de que, aos olhos deles, também somos diferentes. Além disso, é bom lembrar que as diferenças se fazem igualdade quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite,

pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida.

### 4.3 HISTÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No Brasil está presente a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta quanto à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e tem como objetivo “o acesso à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2008).

O documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar-Abordagens Bilíngues na Educação de Pessoas com Surdez” orienta que é necessário reinventar a escola e as práticas pedagógicas, pois a inclusão supera a dicotomia entre pessoas com ou sem deficiência e os humanos são iguais em suas diferenças. Quanto à surdez, não pode ser percebida somente quanto ao que concerne à questão sensorial, mas às outras habilidades perceptuais presentes (ALVES, DAMÁZIO, 2010).

Nesse sentido, não basta garantir o acesso e a matrícula desses alunos nas instituições escolares, mas possibilitar o efetivo aprendizado dos conteúdos escolares e a plena participação desses sujeitos em todas as atividades desenvolvidas dentro da escola. Com relação à educação de surdos, existem muitas defasagens reconhecidas por profissionais e sociedade surda, impedindo os surdos de competirem igualmente no mercado de trabalho. (QUADROS, 1997)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 57) orienta que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização e diversificadas práticas de letramento sejam o foco da ação pedagógica para que os alunos se apropriem sistematicamente do sistema de escrita e de leitura. Orienta também para a centralidade do texto no trabalho, assim como para o uso da linguagem em atividades significativas de produção e leitura (BRASIL, 2017, p. 63). Quanto ao ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 29) também preveem que

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que

é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Quando falamos em texto, acreditamos, assim como Sales et al. (2004, p. 24), que “o texto é processo, enquanto é concebido pelo autor, e produto, no momento de finalização por este, passando a processo novamente quando exposto às possíveis leituras e interpretações”. Também com relação à leitura, concordamos com os mesmos autores quando afirmam que “atualmente, é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural” (SALES et al. 2004, p. 19). Nesse sentido, não basta que o aluno consiga codificar e decodificar a escrita, mas que seja capaz de compreender e criar significado ao que leu. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL 1997, p. 41) indicam que

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Ao longo da história, muitas pesquisas procuraram refletir e discutir sobre quais práticas e métodos poderiam ser mais adequadas para os surdos adquirirem efetivamente a linguagem escrita (QUADROS, 1997; LIMA, 2014; SILVA, 2001). A partir da bibliografia pesquisada para construção inicial deste estudo, foi possível compreender que o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua dependerá das práticas nas quais o aluno surdo está inserido. Para a viabilização desse aprendizado, se fazem necessárias experiências de leitura diversificadas, além do uso de variados gêneros textuais. Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, isso também pode ser alcançado quando é proporcionado a esses sujeitos o acesso a um ambiente visual rico de significados e o trabalho contextualizado, levando em consideração a realidade, a singularidade e a língua do surdo.

Com relação à alfabetização dos sujeitos dessa pesquisa, os dados evidenciaram algo alarmante. As duas crianças entrevistadas, Júlia e Marcela, apesar de já estarem no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental respectivamente, ainda não estão alfabetizadas na Língua Portuguesa. Ambas afirmam que ainda estão aprendendo a ler e a escrever. Do mesmo modo, os dois jovens participantes da pesquisa salientam que só aprenderam a ler e a escrever na Língua Portuguesa depois da adolescência, entre 16 e 17 anos de idade.

No caso de Pedro (31 anos), durante o período de alfabetização dentro da escola, ainda prevalecia o método oralista, sem a presença da Língua de Sinais. Conforme ele

relata: *“estava na escola estudando com uns meninos surdos e nem tinha uma Língua Brasileira de Sinais, por isso eu não compreende de nada que significado cada palavras”*. Pedro afirma ainda que eram realizados treinamentos orais com uma professora ouvinte e uso de aparelhos. Comentando essa realidade de forma geral, Guarinello (2007) salienta que, mesmo na atualidade, as escolas acreditam que o método da oralização funciona como ferramenta para aquisição da escrita. Corroborando com isso, Mianes e Muller (2016, p.397) salientam que

[...] Mesmo com a língua de sinais brasileira tendo reconhecimento legal, ainda que os surdos lutem há muito por seus direitos como minorias linguísticas, é comum encontrarmos escolas que desejam oralizá-los, o que pode significar uma tentativa de apagamento de suas identidades.

Mesmo havendo alguns anos de diferença entre os processos de alfabetização de Pedro (31anos), Júlia (11 anos)e de Marcela (12 anos), percebemos algumas semelhanças no modo como foram ensinados. Apesar da presença da Língua de Sinais na escola de Júlia (11 anos), ela relata: *“eu copiava as palavras e precisava decorar porque depois a professora fazia ditado, eu ficava triste porque sempre errava”*, indicando que a prática da memorização mecânica de palavras estava presente no contexto. Do mesmo modo, Pedro (31 anos) salienta: *“como eu consigo memorizar as palavras, só visão repetição, quando vi uma palavra reconheci, pois já vi antes”*. Ainda conforme o relato de Marcela (12 anos), essa prática também é comum na sua escola: *“A professora me ensina e pede pra memorizar as palavras, ela faz lista de palavras no quadro e no caderno, e eu preciso copiar e decorar”*.

A partir das narrativas, percebemos que o uso de exercícios mecânicos de repetição e memorização são práticas comuns nas escolas, confirmando o que Guarinello (2007, p. 55) constata: *“Os procedimentos utilizados com os surdos envolvem uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua é concebida como um conjunto de regras que o aluno tem que aprender para falar e escrever bem”*.

Contribuindo com isso, Silva (2001) afirma que para recuperar os surdos das suas dificuldades, a escola usa exercícios de repetição esperando que os alunos aprendam a escrever e ler. A autora ainda salienta que o modo como os professores concebem a linguagem e as práticas de leitura e escrita que utilizam para ensinar os alunos podem reforçar ainda mais essas dificuldades.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 25), em seu livro “Idéias para ensinar português para alunos surdos”, evidenciam a importância das produções em Libras para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita:

A comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas que passam de geração em geração relatadas por contadores de histórias em encontros informais, normalmente, em associações de surdos. Infelizmente, nunca houve preocupação de registrar tais contos. Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa.

Semelhante aos ouvintes, os surdos também estão inseridos na cultura letrada. Nos diversos espaços em que circulam, a língua escrita está presente de vários modos, apesar disso, a maioria dos sujeitos surdos não consegue compreender que a escrita cumpre um papel importante socialmente.

Na narrativa de Ana Paula (22 anos), torna-se evidente que, no período escolar, a função social da leitura e da escrita não foram compreendidas, assim como a estrutura e a gramática da Língua Portuguesa:

*Quando eu tinha 17 anos que eu aprendi a escrever em português. Mas na verdade, foi meu namorado me ensinou desde tinha 17 anos porque eu não tinha percebido que é importante então depois de alguns meses, percebi que é importante se comunicar com os ouvintes nos lugares como lojas, bancos, hospitais e entre outros. Por isso eu comecei a aprender tudo o que eu preciso, e também aprendi muito a entender sobre os verbos, artigos e regras de português (ANA PAULA, 22 anos).*

Isso também fica evidente na narrativa de Pedro (31 anos): “*tinha 22 anos quando fui faculdade no curso LETRAS-LIBRAS, lá os professores surdos/ouvintes sabem usavam na LIBRAS me explica de tudo sobre importante que aprender de português e ler e escrever que eu não sabia.*”

A falta de convívio efetivo com práticas de leitura agravam o quadro de analfabetismo e iletrismo dos sujeitos surdos. Além disso, muitas das práticas utilizadas atualmente nas escolas não levam em consideração o uso social da escrita, restringindo-se a exercícios mecânicos de memorização e reprodução. Concordando com isso, Quadros (1997, p. 114) enfatiza: “[...] os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos de todos os tipos possíveis (informativo, narrativo, dialógico, etc) em vários contextos.” Quadros (1997) afirma ainda que não se deve fazer simplificação de textos para o trabalho com os surdos e que os

textos escolhidos devem ser adequados ao nível de compreensão dos alunos. Com opinião semelhante, em sua pesquisa, Araujo (2010, p 32) conclui que:

A primeira conclusão é de que as limitações identificadas na leitura e na produção textual dos surdos decorrem das metodologias inadequadas utilizadas pelas instituições de ensino frequentadas pelos mesmos. Em outras palavras: a metodologia utilizada para ensinar o aprendiz surdo é a mesma aplicada ao aprendiz ouvinte; porém, com substancial redução das oportunidades de frequência de contato daqueles com textos de vários gêneros, uma vez que, nessas mesmas pesquisas, foram constatados usos de textos artificiais, curtos, com pouca variação linguística (vocabular), estruturas sintático-semânticas simples, entre outras simplificações linguísticas que não favorecem a alfabetização nem o letramento dos aprendizes surdos na língua-alvo - L2.

Na narrativa de Júlia (11 anos), novamente evidenciam-se as práticas mecânicas de ensino da Língua Portuguesa e a descontextualização da Língua de Sinais, com uso desta simplesmente para nomeação de objetos:

*Na escola, na aula da manhã (AEE) eu não gosto porque a professora faz datilológico e manda eu fazer o sinal, mas eu não conheço as palavras, eu fico nervosa porque não consigo e também mostra as palavras pra eu fazer os sinais, mas eu não conheço as palavras, e muito chato eu não gosto, eu só conheço sinais, as palavras eu não sei (JÚLIA, 11 anos).*

Com relação a isso, Peixoto (2015) conclui que as ações pedagógicas ainda são influenciadas pelo oralismo e centradas nas práticas de repetição e memorização ao invés do uso de textos, fazendo com que o surdo permaneça longo tempo em processo de alfabetização. Em seus estudos sobre leitura e escrita como segunda língua para surdos, Quadros (1997, p. 96) salienta que esse processo deve ocorrer de forma significativa e coerente com a realidade do aluno:

No caso da criança surda, ela deverá ter contato com a língua escrita através de estórias, de textos, de registros de suas atividades em sala de aula. Inicialmente, tais registros podem ser elaborados pelo professor. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos. Pesquisas evidenciaram que simplificações de textos não são recomendáveis, pois comprometem a coerência e coesão dos mesmos. A criança surda deve ter a oportunidade de “ler” tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa. O professor deve estar atento para lhe indicar pistas que possam ajudá-la na compreensão.

Nesse sentido, cabe oferecer ao aluno surdo propostas de leitura que se configurem em instrumento de letramento e de escrita autônoma, respeitando ainda a cultura visual e a língua materna desses alunos. Corroborando, as autoras Pereira e Rocco (2009) afirmam que, se a

criança surda for inserida em atividades de escrita como prática social, poderá elaborar hipóteses sobre a escrita, além de compreender o funcionamento da Língua Portuguesa escrita. Sobre isso, Quadros (2000, p. 59) complementa:

[...] Ler e escrever são atividades que decorrem de experiências interativas reais que as crianças experienciam. Proporcionar diferentes e criativas formas de interações sustentarão o processo de aquisição do código escrito em forma de texto. Quando o leitor é capaz de "reconhecer" os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita.

Quando se trata do aluno surdo, não devemos esquecer que, na falta da audição, prevalecerão os aspectos visuais espaciais. Eles aprendem de maneira visual espacial. Isso se apresenta de forma clara no relato de Pedro (31 anos), quando afirma: *“quando eu li no texto e nunca me entenderei só visão a foto ou imagem sabe sou surdo, mais forte visão do que escutar”*. Também fica evidente na narrativa de Marcela (12 anos): *“Consigo ler e entender livros mais curtos, que tem palavras simples, mais fáceis e que tem bastante desenhos.”* Discutindo essa questão, Quadros (1997, p. 98) salienta que “[...] para as pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente.”

Nesse viés, práticas de ensino que considerem o modo visual do aluno surdo se configuram nas melhores estratégias de ensino de Português escrito, como avalia Guarinello (2007, p. 56): “No caso específico da escrita, o surdo deve basear-se em experiências com a língua que domina em geral a de sinais, para construir e desenvolver essa forma de comunicação.” Já Alpendre e Azevedo (2008) consideram importante explorar mais profundamente também aspectos da língua materna, para que os alunos construam estratégias e estruturas linguísticas que depois poderão ser usadas também na língua portuguesa escrita.

Enquanto com o ouvinte se explora a oralidade, com o surdo deveria ser explorada toda a riqueza da língua de sinais em sua dimensão interacional (sistema linguístico completo). Da mesma maneira que as oportunidades que as crianças ouvintes têm de expressar (idéias, pensamentos e emoções sobre suas experiências no mundo), também as crianças surdas precisam desse espaço de expressão, pois isto é fundamental para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. Daí a necessidade de os professores terem domínio sobre a língua de sinais para melhor explorarem a capacidade das crianças surdas em relatar suas experiências. Agindo assim, poderão auxiliá-las na elaboração de teorias sobre o mundo, no desenvolvimento e na organização de idéias e de pensamentos mais elaborados que lhes possibilitem alcançar gradativamente níveis maiores de abstração (ALPENDRE, AZEVEDO, 2008, p. 9).

Além disso, nas escolas, há também a falta de recursos disponíveis para a aprendizagem e a falta de tecnologias a serviço da promoção da igualdade. Na narrativa de Pedro (31 anos) isso fica claro: *“[...] pois não tinha materiais próprias surdas ou visual”*.

Aliado a isso, a falta de formação adequada dos profissionais que atuam na educação de surdos muitas vezes contribui para o fracasso escolar destes. No caso da educação de surdos, as barreiras comunicativas parecem ser o maior obstáculo. Muitos professores têm um conhecimento muito básico da Língua de Sinais e do sujeito surdo, sua cultura e suas particularidades, impossibilitando a troca efetiva de informações necessárias ao aprendizado do aluno.

Segundo Lima (2014), os professores devem não somente conhecer a Língua de Sinais, mas também usá-la de forma efetiva, fazendo-se necessário que esses professores conheçam o sujeito surdo para possibilitar um ambiente mais natural e inclusivo. Em consonância com isso, Quadros (1997, p. 109) defende que a escola deve oferecer um ambiente com a presença das duas línguas, além de adultos surdos fluentes em Língua Brasileira de Sinais, para que o aluno surdo possa desenvolver a Libras e também a cultura própria de sua comunidade.

Sobre a Língua Brasileira de Sinais, nossa pesquisa demonstrou que tem papel fundamental na vida dos surdos e para o aprendizado de leitura e escrita do Português como segunda língua, reforçando o que postula Quadros (2000, p. 54) ao afirmar que a “alfabetização de crianças surdas enquanto processo; portanto, só faz sentido se acontece na LSB, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua.” Outros autores que oferecem respaldo a essa perspectiva são Alpendre e Azevedo (2008, p. 3):

A educação bilíngüe pressupõe que a linguagem e a cognição dos surdos se apoiam na língua de sinais para se desenvolverem, sendo o português considerado sua segunda língua. Diante dessa premissa, as propostas educacionais, culturais e sociais que assumem esse princípio devem se ocupar de sistematizar novas representações sobre a surdez e os surdos, o que acarreta mudanças na práxis pedagógica.

Desse modo a Língua de Sinais também é importante para a afirmação de suas identidades e da sua cultura, para a aquisição efetiva dos conhecimentos escolares e do mundo, além de levá-los ao pleno exercício de sua autonomia e cidadania na sociedade enquanto sujeitos multiculturais de direitos. Nesse sentido, tomando por base a análise dos nossos achados empíricos deve-se levar em consideração a importância da Língua Brasileira de Sinais para o desenvolvimento dos surdos, e repensar as práticas educativas de modo que os surdos possam ter de fato uma educação de qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as discussões em torno da alfabetização de surdos ainda tenham um longo caminho a ser percorrido, acreditamos ter trazido importantes contribuições para os estudos da surdez e da educação de surdos, ao longo desse trabalho. Contribuições essas tecidas a partir da ótica dos próprios surdos.

Em nossas análises, evidenciamos a presença de metodologias de ensino ainda baseadas em pressupostos ouvintistas, nos quais o método oralista, mesmo que ultrapassado, ainda funciona como ferramenta para o ensino de língua portuguesa, apagando as identidades linguísticas e visuais dos surdos. Além disso, as práticas de repetição e memorização de palavras através de exercícios mecânicos de cópia são comuns nas escolas, evidenciando um trabalho que desconsidera a função social que tem a escrita.

As produções dos surdos são deixadas de lado e ocorre uma descontextualização das duas línguas presentes no processo. A Libras, quando utilizada, serve somente como ferramenta para o ensino de português, e não como uma língua que atende a todos os objetivos comunicativos e de produção de sentidos. Já a língua portuguesa é tratada somente em seus aspectos gramaticais, e não como ferramenta de construção de significados. O convívio com práticas de leitura e diversidade de gêneros textuais é escasso e, quando ocorre, são textos empobrecidos de informação e de sentidos.

Aliado a tudo isso, ocorre ainda uma desconsideração da cultura visual dos surdos e um ensino pensado para ouvintes, além da falta de materiais apropriados e adaptados para o ensino e o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte da maioria dos professores. O tempo excessivamente grande dedicado à memorização de palavras soltas, aliado à falta de convívio com práticas significativas de leitura e escrita, impossibilita os alunos surdos de elaborarem hipóteses sobre a língua escrita, além de resultar em sujeitos com pouco conhecimento dos símbolos gráficos e quase nada de compreensão e atribuição de sentido à leitura e à escrita.

O uso da Língua de Sinais como mediadora do ensino da língua escrita permite aos surdos desempenhar funções e criar significados, além de facilitar a compreensão de que são duas línguas diferentes que possuem estrutura e gramática próprias. O trabalho feito a partir de práticas contextualizadas de uso das línguas fará com que os sujeitos compreendam que tanto uma como a outra cumprem funções sociais comunicativas. Além disso, nossa pesquisa evidenciou que a Língua de Sinais cumpre papel fundamental não somente no processo de

alfabetização de alunos surdos, mas também na construção das suas identidades e subjetividades, já que estas adquirem sentido através da linguagem. Desse modo, a Libras constitui muito mais do que um modo de comunicação para esses sujeitos.

A Língua de Sinais possibilita aos sujeitos surdos o conhecimento não somente dos conteúdos escolares, mas também de tudo que os rodeia no mundo em que vivem, já que é uma língua completa e que permite expressar do mais simples até o mais abstrato. Permite também que o surdo torne-se independente e autônomo, inserindo-se na sua comunidade sendo que, através das relações que construirá dentro dela, poderá também atribuir significados para a sua cultura.

A Libras contribui também para que os sujeitos surdos compreendam o mundo a sua volta, transitem na cultura surda e ouvinte e, a partir disso, tenham consciência da sua diferença e de que essa diferença não se constitui em incapacidade, mas sim em uma maneira diferente de perceber o mundo e de significar as coisas.

Sobre o papel da Língua de Sinais e a educação de surdos, concordamos com as afirmações de Quadros (2000):

É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita da língua de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e desconhecemos a riqueza cultural que pode ser produzida de forma Surda, precisamos buscar esse conhecimento ou optar por outra carreira profissional. A educação de surdos não pode mais continuar refém da falta de conhecimento dos profissionais que estão envolvidos na educação de surdos. Temos muito a fazer no processo de alfabetização e no ensino da língua de sinais para garantir a aquisição da leitura e da escrita das crianças surdas.

Apesar de tudo que tem sido feito e de alguns avanços nas políticas de inclusão, os sujeitos de nossa pesquisa demonstraram insegurança e preocupação com relação aos limites de acessibilidade que encontram na sociedade. As barreiras comunicativas causadas pelo desconhecimento da língua de sinais ainda são o principal empecilho para a inclusão efetiva dos sujeitos surdos. Muitos locais públicos e privados ainda não estão adequando-se às legislações vigentes, e a sociedade, de um modo geral, não valoriza e desconhece as diferenças.

Muitas escolas ainda tratam a inclusão baseadas nos pressupostos de integração, mantendo classes especiais de surdos separados dos demais alunos. À primeira vista, isso pode parecer adequado, já que esses sujeitos seriam atendidos em suas necessidades. Porém, acreditamos que esse modelo não é capaz de valorizar a diversidade presente dentro de uma

escola e pode causar acomodação, tendo em vista que, assim, os demais alunos e professores presentes nesses espaços não precisam preocupar-se com esses sujeitos.

Notamos ainda, em nossa pesquisa, que a maneira como a escola e os atores sociais presentes nela representam os sujeitos surdos influencia diretamente no processo de constituição de suas identidades e na qualidade dos processos inclusivos. O modo como professores e colegas olham para esses sujeitos faz com que se sintam ou não pertencentes àquele espaço. Quando se reconhece que cada indivíduo é único, reconhece-se também que cada um aprende de maneira diferente e por isso é necessário ensinar com métodos e recursos diferentes.

Concluimos, portanto, que um processo de inclusão escolar não depende somente de técnicas, mecanismos ou de projetos inclusivos, mas de pessoas que saiam de seu modo de inércia e acomodação e estejam dispostas a aceitar e valorizar as diferenças redimensionando suas práticas pedagógicas. Essa proposta de educação inclusiva exige uma concepção pautada nos princípios da equidade e da igualdade.

Faz-se necessário que também na sociedade que ainda desconhece e discrimina aqueles que são diferentes, acreditando que existe um padrão de normalidade, ocorra uma mudança de olhares. Para avançarmos nas questões da inclusão, precisamos mudar nossas mentalidades e atitudes, construindo um novo paradigma educativo, cultural e social com ideais mais humanos e solidários.

## REFERÊNCIAS

A FAMÍLIA BÉLIER. Direção: Eric Cartigau, Produção: Philippe Rousselet e Eric Jehelmann. Intérpretes: Karin Viard; François Damiens; Éric Elmosnino; Louane Emera e outros. Roteiro: Eric Cartigau e Thomas Bidegain. [S.I]: Paris Filmes.2014.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José de. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura.** Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE Curitiba, 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018.

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** abordagem bilíngüe na educação de pessoas com surdez. Brasília, DF: Ministério da Educação/MEC Secretária de Educação Especial. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:<<https://central3.to.gov.br/arquivo/292567/>> Acesso em: 18 out. 2018.

ALVES, Francisco das Chagas Fernandes. **Discursos dos docentes ouvintes de surdos sobre cultura, língua de sinais e identidade surda em uma escola bilíngüe.** 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9905>> Acesso em: 01 nov. 2018.

ARAUJO, Maria Tereza Abrahao de. **Alfabetização e letramento:** o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos. 2010.Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos)-Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8TB5G5>>.Acesso em:17out. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo, 2016.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin V.; GASKEL, George (Org). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som** Um manual prático. 10. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

BENTES, José de Anchieta de Oliveira.**Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos:** estudos históricos e de representações sociais.2010. 181 f. Tese (Doutorado em ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2868?show=full>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BOGAS, João Vitor. **A história da Libras, a língua de sinais do Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://blog.handtalk.me/historialingua-de-sinais/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** Educação e a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação/MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais- Libras e o art. 18 da lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 30mai. 2018.

BRASIL. Presidência da Republica. **Lei nº 13. 146 de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília. 2015. Disponível em: <[http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação/MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DANTAS, Mariuza Moura. **Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos**. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP1\\_3955e1a081e58bba424bcb4265d356dd#details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP1_3955e1a081e58bba424bcb4265d356dd#details)>. Acesso em: 01nov. 2018.

DINIZ, Heloise Gripp. **A História da Língua de Sinais Brasileira (Libras):** um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010. Disponível em: <[HTTP://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93667](http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93667)>. Acesso em: 17 out. 2018.

ELOGIO DA ESCOLA. Organização: Jorge Larrosa. Educação como Matéria Prima, Museu de Arte Moderna de São Paulo. Autêntica.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que nós surdos queremos. In: **PRÉ-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. Disponível em: <[www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_surdos\\_querem.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc)>. Acesso em: 30 maio. 2018.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngüe para surdos**, 2011.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho (Orgs). **Surdez e Bilíngüismo:** Aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. 2. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUARINELLO, ANA Cristina. **O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

GOES, Maria Cecília Rafael de. TARTUCI, Dulcéria. Alunos Surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. In: LODI, Ana Cláudia [et AL]. **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. 32. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Romeu et al. As arranhaduras da masculinidade: uma discussão sobre o toque retal como medida de prevenção do câncer prostático. **Ciênc. saúde coletiva** vol.13 n. 6. Rio de Janeiro Nov./Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000600033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000600033&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin V.; GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som** Um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; CARDOSO, Cancionila Janzikovskyi. A Criança Surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, ES, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2015.

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Universidade Federal de Mao Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis** vol.10 no.spe Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. [s. l]: Mediação, 1998.

LULKIN, Sergio Andrés. **O Silêncio Disciplinado**: A invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2000. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83551/000270785.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. [s. l]: Mediação.1998.

MIANES, Felipe Leão, MÜLLER; Janete Inês. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Rev. Bras. Est. Pedagog.** (online), Brasília, v.97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. 32. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Instituto Brasileiro de geografia e estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. ISSN 0104- 3145. Rio de Janeiro, p. 1- 215. 2010. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2018.

MOURÃO, Cláudio. Educação de Surdos - Retrocedendo para Milão. In: **4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, Canoas/RS**. 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas/RS: Editora da ULBRA. p.1-12.2011. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=233>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MULLER, Janete Inês. KARNOPP, Lodenir Becker. Educação Bilíngue: um olhar para escolas de surdos. **7º SBECE Seminário Brasileiro de estudos culturais e educação e 4º SIECE Seminário Internacional de estudos culturais e educação**. Canoas. 2017. Disponível em: <[http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495334553\\_ARQUIVO\\_MULLER\\_KARNOPP\\_SBECE2017.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495334553_ARQUIVO_MULLER_KARNOPP_SBECE2017.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida de Cunha. **Práticas de Professores do Ensino Regular com Alunos Surdos Inseridos**: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. 2005. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngües**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 284 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

PEREIRA, Maria Cristina. KARNOPP, Lodenir Becker. Concepções de Leitura e de Escrita e Educação de Surdos. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Katryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. (orgs). **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba, spe-2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 maio 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ROCCO, Giovanna Cosme. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. **Letrônica**, v. 2, n. 1, p. 138 - 149, julho 2009.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Língua escrita e surdez**: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

PERLIN, Gladis. A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. [s. l]: Mediação, 1998.

PINA, Rute. **Acesso a escolas bilíngües em Libras é essencial para Inclusão, diz professor surdo**. 2017. Disponível em: <<https://www.brasisdefato.com.br/2017/11/06/acesso-a-escolas-bilingues-em-libra-e-essencial-para-inclusao-dis-professor-surdo/>>. Acesso em: 27 maio 2018.

PINHO, Dina Maria Vieira. **A afetividade e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

PORTO, CM. Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica. In: PORTO, CM, BROTAS, AMP, and BORTOLIERO, ST (orgs). **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 93-122. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/y7fvr/pdf/porto-978852311813-06.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org). **Surdez e Bilinguismo: Aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira** Estudos linguísticos. Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília.MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Canoas, n. 3, p. 53-61, 2000. Disponível em: <[www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/888/665%3Cbr%20/%3E](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/888/665%3Cbr%20/%3E)>. Acesso em: 30 maio 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. **Temas em educação especial IV**. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/Educacao\\_de\\_surdos\\_efeitos\\_de\\_modalidade\\_e\\_pratica.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/Educacao_de_surdos_efeitos_de_modalidade_e_pratica.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SABANAI, Noriko Lúcia. **A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua**. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Mott. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima etal. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília. MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005 565. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 maio 2018.

SANTOS, Taiane Santos dos. **Narrativas Surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades.** 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVA, José Edmilson da. **A construção da Língua Portuguesa Escrita Pelo Surdo não Oralizado.** 2009. 106 fl. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem)-Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2009.

SILVA, Lucas Romário da. **Pedagogia surda: O papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9863/2/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Katryn. **Identidade e diferença.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SKLIAR, Carlos. Umaperspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org) et AL. **Educação & Inclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos (Org). **A Surdez Um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. [s.l]: Mediação. 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luís Alexandre da Silva. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Espaço.** Dossiê letramento e surdez. Rio de Janeiro. n.39. p.26-42. jan-jun 2013. Disponível em: <<https://jovensemrede.files.wordpress.com/2013/10/cristiane-taveira-e-alexandre-rosado-por-uma-compreensc3a3o-do-letramento-visual-e-seus-suportes.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

TESKE, Otmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org). **A Surdez um olhar sobre as diferenças.** 2. Ed. [s.l]: Mediação, 1998.

WOODWAD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Katryn. **Identidade e Diferença.** 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**APÊNDICES****APÊNDICE A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL-UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a acadêmica \_\_\_\_\_ a incluir e analisar em sua pesquisa sobre as hipóteses de escritas infantis e em possíveis publicações e divulgações científicas as respostas dadas pelo/a minha/meu \_\_\_\_\_ filho/a

\_\_\_\_\_ na entrevista realizada com ele/a, desde que seu nome não seja revelado.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do responsável: \_\_\_\_\_

Erechim, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Nome da Acadêmica:*

*Contato:( )* \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL-UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Contato pelo e-mail: \_\_\_\_\_



2. Como seu (sua) professor (a) ensinava? Que métodos ele (a) usava (contava histórias em libras, usava textos, pedia que você memorizasse as palavras, frases).

---

---

---

---

---

---

3. Quando você começou a frequentar a escola, já sabia Libras? Como era essa escola, bilíngue, classe especial, normal? O (a) professor (a) era surdo (a) ou ouvinte? Tinha fluência em Libras?

---

---

---

---

---

---

4. Como você se via no período da escola (anos iniciais), você já havia assumido sua identidade surda? Você participava da comunidade surda?

---

---

---

---

---

---

5. Como é a sua vida como surdo? Fale sobre isso.

---

---

---

---