



Letramento de alunos surdos em programa de apoio não escolar

Ivani Rodrigues Silva¹

CEPRE/UNICAMP

Kate Mamhy Oliveira Kumada²

DLA/IEL/UNICAMP

Aryane Santos Nogueira³

DLA/IEL/UNICAMP

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre algumas questões relativas ao processo de letramento do aluno surdo, sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilíngue, mostrando o uso da narrativa como importante recurso didático para o ensino de português para escolares surdos. O texto é fruto do trabalho desenvolvido durante dois anos por duas alunas do Curso de Aprimoramento em Surdez existente no CEPRE desde 1996 e mostra um caminho encontrado pela Instituição de atuar na formação em serviço de profissionais que irão atuar no futuro com pessoas surdas. O texto está organizado em 2 partes: Na primeira situamos o contexto da surdez, refazendo o percurso sobre os estudos que envolvem a aquisição da escrita por crianças surdas e tratamos da existência das diversas línguas com as quais as pessoas surdas têm contat. Na segunda parte nos deteremos na discussão acerca do letramento de crianças surdas, filhas de famílias ouvintes que fazem parte de um programa não escolar que atende alunos surdos de 7 anos a 15 anos e no trabalho desenvolvido pelas alunas do curso e aprimoramento nesse percurso.

Palavras-chave: educação de surdo, narrativas, ensino de português para surdos.

Abstract: This article presents a reflection over some questions related to the deaf students literacy process, under the field of bilingual education perspective, showing the use of narrative as an important didactic resource for the Portuguese teaching to deaf students. This text is the result of the work developed during two years by two students of the Post-graduation in Deafness Course, that takes place at CEPRE since 1996, and exemplifies how the institution acts on the in service teacher education of professionals who will work with deaf people in the future. The text is organized in 2 parts: The first place the context of deafness, retracing the route about studies that involve the acquisition of writing by deaf children and talk about the many languages which deaf people has contact with. In the second part there is a discussion about the literacy of deaf children with hearing parents, that are part of a non-school program that works with deaf students from age 7 to 15, and the work developed by these researches.

Keywords: deaf education, narrative, Portuguese teaching for the deaf.

¹ ivanirs@fcm.unicamp.br

² kate.pedagogia@gmail.com

³ aryane.santos.nogueira@gmail.com



1. Introdução

O bilinglismo na área da surdez é bastante recente e está incluído na área dos estudos sobre educação em contextos bilíngues de minorias, uma *subárea* da Linguística Aplicada que focaliza o bilinguismo como uma alternativa para os contextos bi/multilíngues minoritários, minoritarizados e invisibilizadosⁱ (ver discussão de Cavalcanti, 2011). Os estudos sobre educação em contextos bilíngues focalizam, ainda, os mitos e os preconceitos na área da educação bilíngue, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismoⁱⁱ, etc.

A definição de língua que assumimos neste trabalho é aquela discutida por alguns linguistas aplicados que compreende a língua como um objeto multifacetado e híbrido e não como um construto fixo e homogêneo como as gramáticas a descrevem (cf. Cesar e Cavalcanti, 2007).

Ao lidar com a surdez, é possível perceber que, há muito tempo, persiste a tentativa de apagamento da Língua de Sinais em detrimento da promoção da língua oral. Ao nos depararmos com a história de educação de surdos, vislumbramos diferentes momentos, mas que de maneira geral refletem uma compreensão da surdez como incapacidade e deficiência. Existia a crença na oralização do surdo antecedendo a aprendizagem no contexto escolar, não havendo espaço nesta concepção para as línguas de sinais.

A situação negligenciadaⁱⁱⁱ em relação à(s) língua(s) utilizada(s) pelo surdo fez com que ele tenha sido visto, durante muito tempo, como um sujeito semilíngua^{iv}, quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngue. Isso se refletiu na invisibilização do sujeito surdo nas escolas e mesmo dentro de suas famílias, havendo, até muito recentemente, uma escassez de pesquisas no contexto da surdez e escolarização que considerassem a condição bilíngue dos surdos e de aprendizes do português como uma segunda língua.

De acordo com vários autores é ainda complexa a situação vivenciada pelos surdos no contexto escolar após o movimento da inclusão iniciado a partir dos anos 90 (GÓES & TARTUCI (2002), KARNOPP & PEREIRA (2004), GESUELI (2003, 2004), CAMPOS et al (2004), GIORDANI (2004), SILVA (2003, 2005), FERNANDES (2007); CAVALCANTI & SILVA (2007); FREIRE & FAVORITO (2007) dentre outros). Dentre as críticas feitas várias apontam o desconhecimento dos profissionais da escola a respeito da surdez e suas singularidades, deflagrando o imperativo de uma formação adequada no que se refere à utilização da Língua de Sinais em



sala de aula e a necessidade de estratégias diferenciadas de ensino de línguas no contexto da surdez.

Atualmente já se observa, pelo menos em algumas escolas, o uso de LIBRAS, às vezes apenas nas conversas entre o aluno surdo e seu intérprete e, mais raramente, entre o aluno surdo e seus professores ouvintes. Apesar disso, não há ainda uma valorização desta língua quando se planeja o ensino para escolares surdos. A falta materiais de ensino específicos para esse grupo, guiados pelos preceitos da educação bilíngue que apregoa os benefícios desses alunos terem seu acesso à informação baseado em metodologias de ensino de segunda língua é outro ponto que pode ser destacado.

A necessidade de estratégias diferenciadas de ensino se justifica não só pela utilização da Língua de Sinais em sala de aula, mas porque o português deve ser ensinado como uma segunda língua para os surdos. No entanto a escola, de forma geral, assumindo uma visão grafocêntrica da escrita, acaba lidando com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma descontextualizada e se preocupando exclusivamente com o ensino da gramática e da ortografia, porque se ocupa com apenas um tipo de letramento - a alfabetização - prática que parece distante das necessidades reais dos alunos surdos.

Como aponta Cavalcanti e Silva (2007), o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) vigente neste ambiente, entende a escrita como um processo em si mesmo, destituído de seu contexto de produção e decorrente desta visão, não há uma prática diferenciada nas escolas no que se refere às minorias linguísticas nela inseridas. Assim,

[...] desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica a decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas. (LODI et al, 2002, p. 36)

Os alunos surdos inseridos em salas regulares de ensino passam por experiências de escolarização muito semelhantes, uma experiência escolar empobrecida e repleta de dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. E por isso, estes alunos invisibilizados criam várias estratégias de sobrevivência neste ambiente. Para Góes e Tartuci (2002), os escolares surdos, para ocuparem o lugar de aluno, assimilam os rituais já estabelecidos em sala de aula, mostrando sua capacidade de lidar com um *jogo de aparências*, simulando seu aprendizado por meio da cópia^v.



Não se pode esquecer, no entanto, que na nossa cultura a escrita assume um papel fundamental de exercício de poder, na legitimação da dominação econômica, política, social e cultural, de discriminação e de exclusão. O grafocentrismo supervaloriza a escrita (ensinada no contexto escolar) como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento, levando a melhoria das condições de vida. Para tanto, os processos de alfabetização e letramento e inclusão social: política, econômica, cultural, digital, etc., devem ser tratados como processos políticos através dos quais, grupos excluídos têm acesso a bens culturais que lhes são sonegados.

Sendo assim, partindo de uma visão de letramento que advém de teorias comprometidas com uma perspectiva social (STREET, 1984; BARTON, 1994; KLEIMAN, 2001; TERZI, 2001) acreditamos na importância em distanciarmos-nos de uma visão grafocêntrica da escrita na busca pela compreensão das práticas sociais dos sujeitos surdos, com enfoque na necessidade de estratégias e de materiais de ensino diferenciados nas práticas de letramento(s) deste grupo, respeitando a situação bilíngue do indivíduo surdo.

Este estudo está alocado na área da Linguística Aplicada, em sua subárea de estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos linguísticos minoritários, uma vertente socialmente compromissada que focaliza o sujeito surdo dentro de uma perspectiva socioantropológica (ver Skliar, 1998) e busca implicações tanto para a formação de professores como em programas de formação continuada.

Os dados apresentados neste artigo são oriundos de um programa não escolar que recebe sujeitos surdos em fase de alfabetização e que funciona dentro de uma universidade do interior do estado^{vi}. Este programa faz parte de um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu denominado Programa de Aprimoramento Profissional para Profissionais da Área não Médica e é subsidiado pela FUNDAP e recebe profissionais formados em Letras, Linguística, Pedagogia e Fonoaudiologia, os quais são preparados em serviço para atuarem com grupos de surdos. Em geral, na etapa de seleção desses alunos damos preferência para profissionais que já fazem uso de LIBRAS com fluência, mas como a entrada dos alunos é via concurso público, nem sempre temos dentro desse Programa profissionais que já sabem LIBRAS. Nesse caso, proporcionamos ao profissional ingressante uma imersão em LIBRAS, por meio de Curso de LIBRAS com profissionais surdos, convivência com surdos de diferentes faixas etárias durante vários períodos do curso e por meio da vivência com a comunidade surda do CEPRE. Temos



conseguido bons frutos com a qualificação desses profissionais em LIBRAS e, em geral, eles terminam sua especialização com um grau excelente de fluência em LIBRAS.

A discussão apresentada neste artigo é resultado de uma pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986)^{vii} realizada durante dois anos, por duas alunas do Curso de Aprimoramento da FUNDAP intitulado “Surdez: Desenvolvimento e Inclusão”, tendo como base a observação participante registrada através de anotações de campo que eram depois elaboradas em diários, filmagens das atividades realizadas com os grupos de surdos do programa, além de registros de conversas informais com os pais e professores e com profissionais da área da surdez que compunham a equipe interdisciplinar que atuava com esse grupo de alunos.

A pergunta de pesquisa que direcionou o olhar dessas duas alunas foi: Como o uso da narrativa pode ajudar a criança a compreender as regras do funcionamento do português escrito por esses alunos surdos e que tipo de estratégias podem ajudá-los nesse percurso?

O objetivo era, naquele momento, contribuir com a reflexão sobre o letramento no contexto da surdez, apontando possibilidades para o trabalho com a cultura escrita e com a Língua de Sinais, ao apresentar a construção conjunta de um livro de histórias pelo grupo de crianças surdas. Durante este projeto, buscamos fugir da maneira como tradicionalmente os textos escritos são trabalhados com esses alunos na escola. Sendo assim, o trabalho realizado permitiu aos alunos surdos serem protagonistas de sua própria história, marcando com isso, de forma positiva, sua(s) identidade(s) e fortalecendo sua relação com a Língua de Sinais.

2. Narrativas: a importância desse tipo de texto

Não é necessário dizer, conforme aponta Marchuschi (2002), que os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, cuja função é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas da esfera do cotidiano. Daí a necessidade de mostrar aos alunos surdos a contribuição dos gêneros para a vida social antes de vinculá-los à prática escolar, ou seja, explicitar a esses escolares que toda comunicação humana está baseada em algum gênero^{viii}.

Utilizar textos autênticos para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua é uma forma de contextualizar esse ensino e promover atividades de aprendizagem que dêem oportunidade de fortalecimento do “eu” e uma forma de preservar-se a própria identidade,



como já mencionamos anteriormente. Dito de outra forma, ouvir e contar histórias “contribuem não só para o enriquecimento do imaginário, mas para aprimoramento do processo da escritura”, como afirma Scheyerl (2004, p.66).

Um estudo que analisa a narrativa escrita de adolescentes surdos foi realizado por Meirelles e Spinillo (2004). Seus resultados apontam inúmeras dificuldades encontradas pelos surdos com relação ao texto narrativo, entre elas: a) o não favorecimento da sequência de gravuras que representam uma situação-problema; b) limitações com relação a surdos que sinalizam e surdos que oralizam; c) ausência de convenções linguísticas de abertura e fechamento, próprias do gênero narrativo; d) ausência de artigos indefinidos antes do artigo definido; e) aspecto textual mais descritivo que narrativo; f) articulação do texto comprometida; g) ausência de situação problema e de sua resolução, etc.

Observamos que as autoras, ao focalizarem as “ausências” e “limitações” nas narrativas produzidas pelos alunos surdos, deixam de contemplar o potencial e as contribuições do gênero narrativo. Em contrapartida, no presente estudo, admitimos que a atenção para o gênero narrativo seja fundamental por ser ele um dos primeiros tipos de textos produzidos em linguagem escrita pela criança assim que ela inicia sua escolarização. Sua relevância já foi vislumbrada em trabalho anterior (SILVA, 2003), quando abordamos o desenvolvimento da construção de narrativas por alunos surdos e, realizamos análise de textos com base nos pressupostos labovianos. De acordo com o modelo de Labov & Waletzky (1967), a superestrutura básica da narrativa é constituída de: resumo (sobre o que vou falar), orientação (quem, o que, quando, onde), complicação (o que aconteceu), avaliação (o que eu acho sobre o que aconteceu), resolução (o que finalmente aconteceu) e coda (terminei de narrar).

Um dos pontos enfatizados pelo trabalho relaciona-se à crença de que quanto maior o contato da criança surda com textos narrativos, mais facilmente ela poderá elaborar, a chamada ‘superestrutura narrativa’ (LABOV; WALETZKY, 1967) e utilizará desse gênero para fins escolares.

Na mesma direção, Meirelles e Spinillo (2004) argumentam que a estrutura ou esquema narrativo caracterizam o texto, por meio de um conjunto de elementos específicos que são organizados e identificados nas gramáticas de histórias. Desse modo, ainda que haja variações de um texto para outro haverá uma certa:



[...] concordância quanto ao fato de que a estrutura de uma história prototípica constitui-se de: (a) início com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a alcançar); (b) meio (evento, trama, situação-problema); e (c) final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional (MEIRELLES; SPINILLO, 2004, p.136).

Para que a criança tenha o conhecimento dessa estrutura narrativa, as autoras apontam a necessidade de expor as crianças surdas ao maior contato com textos escritos, chamando a atenção para os elementos coesivos do texto e convenções linguísticas próprias do estilo narrativo.

Além disso, Moita Lopes (2002) atenta para o papel central das narrativas no processo de construção das identidades sociais, mediado pelo discurso. As narrativas representam instrumentos usados para fazer sentido ao mundo a nossa volta, para significar a nós mesmos e também o outro. A ação de narrar tem dupla função de construir realidades sociais de quem somos e quem são os outros, bem como de legitimar tais realidades e atores sociais por meio do discurso. Por sermos “criaturas que contam histórias”, o autor afirma que devemos explorar as estruturas narrativas para perceber o esforço empregado pelo narrador em fazer sentido ao mundo social.

3. Projeto narrativas: percurso e reflexões

Diante das especificidades linguísticas intrínsecas ao contexto sociolinguisticamente complexo da surdez, emergiu a presente proposta de trabalho com o gênero narrativo, em um programa bilíngue de apoio escolar a crianças surdas de 7 a 15 anos. Para fugir do modo tradicional como a escola enfatiza o gênero, apenas como objeto escolar, distanciando-se das práticas sociais em que emerge como construto coletivo, nesse projeto procurou-se enfatizar os aspectos comunicativo e interacionais, tentando delimitar as funções do gênero nas esferas sociais, isto é, o aluno surdo durante todo o projeto foi levado a construir conhecimentos sobre o gênero história, por meio da interação com o objeto de estudo (os livros de história), mediado por parceiros mais experientes (professores surdo e ouvinte) e também pela interação com seus pares.

O objetivo foi explorar uma das perspectivas de trabalho com a escrita que pode levar o aluno surdo a deixar de lado os aspectos mais mecânicos focalizados tradicionalmente pela



escola e ajudá-los na construção de noções que fazem parte do processo de letramento de forma mais ampla, tais como: o que é a escrita, para que serve, como e por que se escreve e para quem se escreve (GERALDI, 1974).

Para a efetivação do projeto, inicialmente, foi realizada uma análise exploratória do conhecimento das crianças sobre o gênero narrativo. Na primeira produção escrita percebeu-se que as crianças se sentiam inseguras com a escrita do português, mas muito à vontade com a LIBRAS. Nos textos que decorreram dessa primeira solicitação, observou-se dificuldade na organização da estrutura narrativa, propriamente dita e, além disso, notou-se na produção escrita das crianças ausência de pontuação, de marcadores de diálogos e de outros elementos coesivos de forma semelhante àquela encontrada em textos de aprendizes de qualquer língua estrangeira. No exemplo abaixo temos a tentativa de recontação do livro *“Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”* (AMIN, LÚCIA, VERA, 2008) por L.^{ix}.

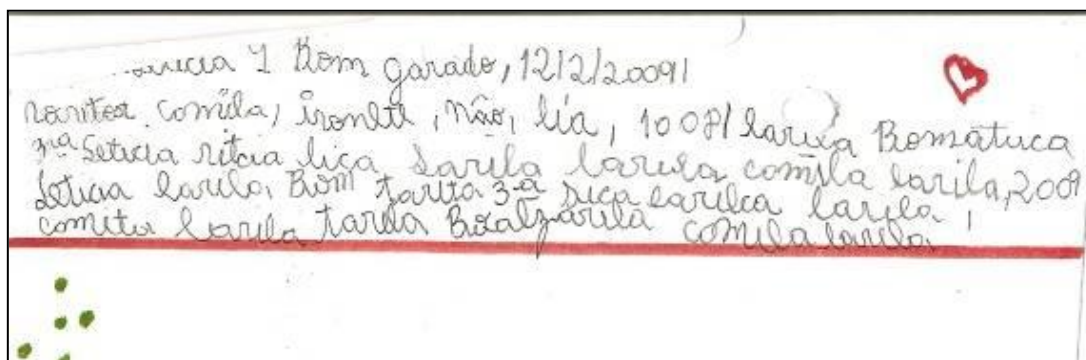


Figura 1. Primeira produção escrita de L.

No texto de L. nota-se o aparecimento de vários nomes significativos para a criança, assim como o seu próprio nome foi escrito em vários momentos. Muitos estudos trazem a importância do nome próprio da criança no período inicial de aquisição da escrita e revelam a precocidade do aparecimento do nome próprio nessas produções em início de alfabetização, sobretudo nos desenhos (ver Bosco, 2005). Segundo essa pesquisa, há nas salas de alfabetização a presença das letras dos nomes das crianças, na faixa etária de 6 a 9 anos, articulando-se de forma variada na escrita inicial da criança, mostrando que as letras do nome marcam de modo especial o acesso dessa criança à escrita. Exemplo desse tipo de acontecimento aparece no texto de L. aluna surda, autora do texto apresentado à Figura 1.



Observa-se no texto de L. há várias letras de seu nome em arranjos aleatórios que mostram que há uma relação mais próxima dessa criança com algumas letras em particular. De acordo com Bosco (2005, p.8) a realização da escrita do nome próprio funciona como um “lôcus privilegiado” dado o papel que assume no percurso da relação da criança com a escrita, ou seja, a saliência que a sequência de letras e mesmo os diversos arranjos compostos com as letras do nome próprio remete a uma relação particular da criança com a escrita nesse momento inicial.

Para esta autora a criança, nessa fase inicial, “recorta e costura” de forma variada as sequências em que aparece escrito o seu nome e isso pode constituir, segundo ela, em algum momento deste percurso, o motor propulsor da escrita.

Sendo assim, entendemos que na prática em sala de aula em que o trabalho com a linguagem (escrita, oral ou de sinais) emerge é necessário que as atividades com a língua(gem) não sejam apresentadas como algo estanque, um fim em si mesma, mas, ao contrário, como algo que tem relação com a criança, com sua vida, algo que lhe faça sentido. Nas atividades de construção da narrativa pelas crianças surdas, passo a passo, era feita esta reflexão sobre todos os aspectos envolvidos na maneira como a própria criança se expressava e que recursos utilizava e, por essa razão, foi possível explorar, entre outros pontos, singularidades em relação ao que escreviam e quais eram as hipóteses dessas crianças em relação a esse objeto. Dessa forma:

A reflexão linguística [...] se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensão do mundo de que participa. (GERALDI, 2005, p. 66)

Voltando ao exemplo da Figura 1 acima, a criança surda usa o espaço para escrever, além de nomes próprios, palavras que já conhecia, mas de forma descontextualizada como, por exemplo, “não”, “bom”; empregadas para preencher o espaço vazio do papel, dentro do que se denomina de “estratégia de preenchimento” (cf. De Lemos, 1988). Isso se verifica, também, em relação ao uso de números (por exemplo, a colagem do número “1008” encontrado nas paredes da sala em textos escritos por outros alunos surdos) que remetem às datas tantas vezes copiadas da lousa pela criança, ao cabeçalho (com a inserção da data



“12/02/2009”, colocada na lousa pela professora), também assimilado pela criança em seu texto. Ao lado disso a menina escreve arranjos aleatórios com as letras, formando por vezes palavras ininteligíveis.

O texto da Figura 1 representa apenas um exemplo dos vários textos feitos pelas crianças surdas na etapa exploratória que nortearam nossa intervenção. Esse levantamento inicial foi necessário para compreendermos as representações desse grupo de crianças sobre a função e uso da escrita. A partir disso, por meio da mediação de textos e de adultos mais experientes, as atividades com a escrita são (re)construídas pelas crianças surdas, ampliando suas capacidades cognitivas de construir histórias e de lidar com as marcas desse gênero. O papel do professor surdo e do professor ouvinte, nesse contexto, deixou de ser exclusivamente aquele que detém o conhecimento e, portanto, apenas dá informações, para ser aquele que possibilita as interações deles entre si e entre eles e o texto escrito, desafiando, por meio do ensino, processos de aprendizagem e permitindo a discussão de temas polêmicos e controversos, possibilitando aflorar a(s) identidade(s) surdas e suas representações sobre a escrita, sobre o português, sobre a LIBRAS. Além disso, a opção pela produção de texto de forma coletiva, com os professores e alunos construindo o texto em conjunto, desde o início do Projeto permitiu ao professor resgatar as idéias e informações compartilhadas pelo grupo, por meio de LIBRAS, transcrevendo na lousa, por meio do português escrito, chamando a atenção para a organização do texto, para os conhecimentos (diferenciados) dos alunos sobre sua segunda língua, dando ênfase à forma (uso de concordância, ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas e seus usos, etc.).

Após a elaboração do texto em conjunto o mesmo era lido pelas crianças – digitado pela professora ou copiado pelas crianças em seus cadernos. Além disso, em outras situações a produção do texto era solicitada de forma individual, nesse caso as professoras ouvinte e surda pouco interferiam, deixando a criança surda colocar em uso suas hipóteses sobre o funcionamento de sua segunda língua.

Uma das leituras dentro de tal projeto foi o livro *“Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”* (AMIN, LÚCIA, VERA, 2008). A escolha da história se deu pela relação do enredo com a surdez. A protagonista do livro, também surda, traz o mistério das bocas que se articulam e se fazem entender pelos ouvintes em total mistério para o indivíduo que não ouve. Para o aproveitamento dessa primeira leitura valorizamos as figuras do livro, a LIBRAS^x e a



oralidade, uma vez que alguns surdos tinham uma fala razoavelmente desenvolvida e faziam uso da leitura labial.

Após a leitura e discussão da história, solicitamos uma (re)escrita da história, sem pista visual (ver Figura 2), tendo como ponto inicial a descrição da personagem, a fim de demonstrar que as histórias começam com a descrição do personagem (“Quem?”, “Como se chama?”, “Como é?”). Na segunda (re)escrita, foram oferecidas a eles pistas visuais com a ilustração de todas as páginas em quadros, com espaço para escrever embaixo (ver Figura 3).



Figura 2. Texto sem pista visual realizado por L.



Figura 3. Texto com pista visual realizado por L.

A partir da análise das produções textuais (Figuras 2 e 3) acima, notamos que assim como apontado no trabalho de Meirelles e Spinillo (2004), a sequência visual pareceu não contribuir para a transformação da produção textual da criança nesse caso. Mas essa dedução não despreza a relevância da imagem, visto que a ausência de contato com textos escritos, principalmente do gênero narrativo, nos parece ser a principal responsável pela falta de vocabulário em português (escrito) que as crianças mostravam em suas tentativas de escrever a história. Em LIBRAS, as crianças demonstravam manter a compreensão da história preservada. Tal situação apontou a necessidade de dialogar mais sobre a descrição do personagem – primeiro passo na narrativa – e explorar o vocabulário relacionado utilizando a Língua de Sinais.



Para explorar o vocabulário necessário para descrições pessoais, elaboramos placas coloridas representativas de gênero (verde para masculino, rosa para feminino e amarelo para palavras que servem para ambos). As placas continham palavras como: HOMEM, MULHER, CRIANÇA, MENINA, MENINO, LOIRA, LOIRO, MORENA, MORENO, RUIVA, RUIVO, NEGRO, NEGRA, BAIXO, BAIXA, ALTO, ALTA, MAGRO, MAGRA, GORDO, GORDA, POUCO, MUITO, CABELOS CRESPOS, CABELOS LISOS, OLHOS CLAROS, OLHOS ESCUROS, CABELOS LONGOS, CABELOS CURTOS, etc. Algumas palavras/sinais não eram conhecidas pelas crianças e foram discutidas durante a exposição das placas. Com o auxílio da leitura das placas, as crianças, antes de escreverem foram solicitadas, por meio de LIBRAS, a lerem e organizarem as placas de um modo que descrevessem os personagens da história, eles mesmos, seus pais, os colegas de grupo e recortes de revistas (ver Figura 4). Após organizarem as placas, eles discutiam se concordavam ou não (por ex. para dizer que o colega era gordo, muito gordo ou pouco gordo ou ainda discutiam qual placa iria à frente ou depois na ordem da frase, por ex. a placa MULHER vem antes da placa LOIRA e resulta MULHER LOIRA e não LOIRA MULHER, como se realiza na sintaxe de LIBRAS) e então escreviam.



Figura 4. Texto realizado por A. com ajuda das placas

Após o trabalho de reflexão linguística sobre o funcionamento do português e sobre a estrutura da narrativa, pudemos notar algumas diferenças em relação ao texto narrativo produzido na etapa exploratória e aquele feito no final da etapa de reflexão. O primeiro texto



(Figura 5) se refere à reescrita da história “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras” (AMIN, LÚCIA, VERA, 2008). J., aluna surda de 12 anos, inicia a história falando de Ana (personagem da história), o início do texto foi escrito pela professora que inseriu a reticências para que as crianças dessem continuidade na recontação da história. Nota-se que J. apresenta ainda dificuldades em transportar-se do mundo real para o fictício, saindo do enredo da história e realizando uma narrativa sobre si mesma, marcada por verbos na primeira pessoa que descrevem suas atividades. Seu texto também mostra suas dificuldades em compreender e marcar a estrutura narrativa. Já no segundo texto (Figura 6), a recontação da história do livro “De vez em quando” (FURNARI, 1980), J. apresentou sem ajuda de pistas da aluna pesquisadora, um texto com mais proximidade do gênero narrativo. A criança conseguiu desenvolver uma história que descreve os personagens da história (fictício) e não a si mesma, como no exemplo anterior. J. apresentou alguns marcadores de texto narrativos, ausentes no primeiro texto, como, por exemplo, a presença de diálogos (com travessão e dois pontos) o que demonstra que aos poucos a assimilação da “superestrutura da narrativa”, advinda da discussão e exposição da criança a diferentes tipos de histórias.

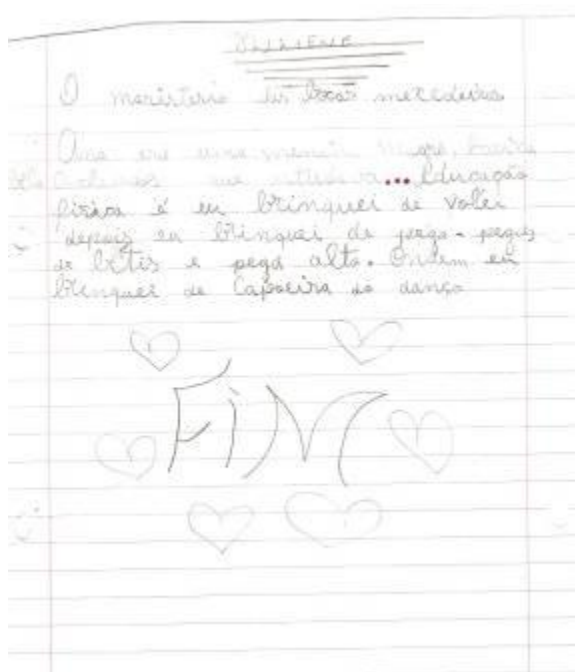


Figura 5. Texto elaborado por J. na etapa exploratória.

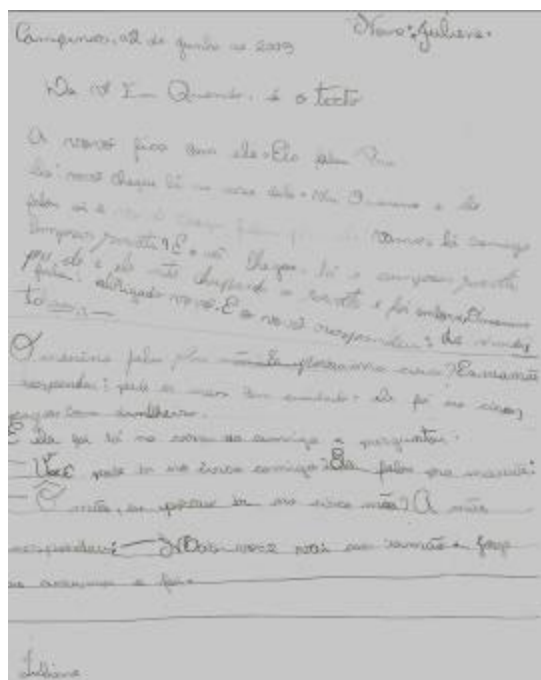


Figura 6. Texto elaborado por J. no final da etapa de reflexão.



Na terceira etapa, as crianças se prepararam para a elaboração de uma história sobre os fantoches – que eles haviam elaborado com a arte educadora ao mesmo tempo em que a leitura das histórias foi se seguindo. Essa história culminou em um livro entregue aos familiares no encerramento do ano letivo. Inicialmente, houve o “batizado” de cada fantoche com um nome e sinal em LIBRAS^{xi}. Em seguida, foi discutido qual seria o papel que cada personagem teria na história e onde aconteceria a história. A descrição dos personagens não se restringiu ao vocabulário trabalhado na fase de intervenção, as crianças enriqueceram a história com detalhes além das descrições físicas relatando características de gosto, interesse, acessórios usados, vestimentas, etc.

Por se tratar de um texto coletivo, a aluna pesquisadora ouvinte era responsável pelo registro da história, tornando-se a escriba do grupo, transcrevendo na lousa a história que era narrada (por meio da Língua de Sinais) e problematizando com as crianças surdas as várias maneiras de se iniciar uma história, a opção por uma certa maneira de se escrever determinadas palavras, uso de tempos verbais, etc. A opção pela aluna pesquisadora ouvinte como escriba remete a intenção de mostrar como a história sinalizada e/ou verbalizada seria registrada no português escrito. Preocupada com a autoria das crianças no processo criativo da história, a intervenção dela limitava-se apenas ao uso de problematizações para a organização da narrativa, com questionamentos do gênero: “Como começaremos?”, “O que vai acontecer?”, “Como será?”, “O que o fantoche vai dizer/responder?”, “Para onde?” etc., ou seja, as decisões sobre o rumo da história foi de inteira autoria das crianças surdas.

Cada detalhe do livro foi discutido com o grupo pelas alunas-pesquisadoras: o que fizeram na praia, como se divertiram lá, o momento do retorno e o desfecho. Uma interessante história contada em um livro de 40 páginas com ilustrações feitas pelas próprias crianças e com dedicatórias. Parte desse livro escrito e ilustrado pelas crianças surdas no final do projeto pode ser visto a seguir, na Figura 7.



“Era uma vez”.
Apresentação
dos
personagens



Descrição
dos
personagens



Acontecimento/
Problematização
da história (falta
de dinheiro para
a viagem)



Acontecimento
/ show de rap
na praia



Finalizando:
discussão do
momento e
do meio de
transporte
para voltar da
praia.



Desfecho: o
retorno
para casa.
“FIM”

Figura 7. História dos Fantoques realizada pelas crianças surdas

Durante a elaboração deste livro (Figura 7 acima), não apenas os marcadores do texto narrativo foram trabalhados, mas também outros aspectos que permeiam o processo de letramento. Percebeu-se maior autonomia entre os integrantes do grupo em relação à escrita do português (sua segunda língua); ao posicionamento em relação a questões controversas, tais como, preconceitos em relação ao negro suscitado, por exemplo, pela leitura do livro “Menina bonita de laço de fita” (MACHADO, 2000), entre outros aspectos.

4. Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas teve o objetivo de mostrar um dos caminhos de implementação de políticas de educação de surdos orientadas para a aceitação do surdo como sujeito bilíngue que é enfatizada pelo Curso de Aprimoramento Surdez: Desenvolvimento e Inclusão de uma Universidade do interior do estado de São Paulo. Por meio desse curso é possível preparar futuros professores e conscientizá-los de que há vários aspectos devem ser considerados quando se pensa no processo de letramento do surdo, a saber, a concepção de linguagem por trás das metodologias mais tradicionais de ensino que não afetam e não se deixam afetar pelo conhecimento local das minorias e, também, a existência de diferentes línguas envolvidas nesse espaço. Além disso, dentro do Curso de Aprimoramento enfatizamos



que há possibilidades de inserção desse grupo de alunos na cultura escrita, sem que sejam simplesmente copistas, ou seja, que há espaço para que o ensino de português para esse grupo de alunos seja realizado como segunda língua e baseado na exploração do aspecto visual da escrita, por meio de materiais escritos autênticos e não de pseudotextos e na possibilidade de tradução desses materiais – de português para LIBRAS¹ e de LIBRAS para português.

O Projeto Narrativas, realizado pelas alunas do curso, possibilitou o contato das crianças surdas com a estrutura do gênero narrativo e com o português escrito de forma contextualizada contribuindo para o processo de letramento desse grupo de crianças, de forma significativa. Explorou-se a estrutura narrativa de começo (descrição dos personagens, local, etc), meio (enredo, acontecimento) e fim (desfecho, término da história) o que também possibilitou trabalharmos a) a ampliação do vocabulário escrito, oral e sinalizado das crianças surdas, b) a apropriação de conceitos e c) a compreensão das regras do português escrito por parte das crianças. Além disso, observamos contribuições resultantes da interação com os pares surdos e com interlocutores fluentes em LIBRAS que discutiam temas relevantes para a construção do sujeito social.

O projeto possibilitou, ainda, o deslocamento dos alunos surdos do papel de copistas para sujeitos reflexivos sobre sua prática. As crianças instigadas a refletirem sobre os materiais a elas apresentados, indicaram suas representações sobre estes e a partir deste processo se sentiram impelidas a produzir seus próprios materiais. A escrita, neste momento de produção, apareceu em diferentes modalidades (desde a produção de textos narrativos, listas de compras, dedicatórias, entre outros) sendo importante destacar que nestes momentos a função da escrita pareceu bastante clara às crianças surdas.

A construção do livro e a elaboração do filme percorrido neste trabalho tornaram as crianças autores e atores de materiais didáticos potenciais em seu próprio processo de letramento. Tais materiais têm sido aproveitados em nosso grupo de pesquisa sobre elaboração de materiais didáticos para surdos (SILVA, NOGUEIRA, KUMADA, 2010) e (re)utilizados nas discussões feitas com professores da rede regular de ensino como forma de os mesmos (re)pensarem o ensino de português para esse grupo minoritário. A escrita utilizada em todo o processo do Projeto Narrativas foi valorizada como “meio” de as crianças surdas chegarem a outros mundos (fictícios e reais) e para produções de textos de seu interesse, de forma intencional e não apenas mecânica.



ⁱ Termo cunhado por Cavalcanti (1999; 2009) para representar as maiorias tratadas como minorias. Segundo Cesar e Cavalcanti (2007) as comunidades, sociedades ou grupos minoritários se referem a populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.

ⁱⁱ Cavalcanti (1999) atenta para outros termos relevantes para a área de estudos sobre educação bilíngue, como o multi/bilinguismo, o inter/biculturalismo, o bidialetalismo e o (bi)letramento.

ⁱⁱⁱ Essa discussão foi, inicialmente, levantada por Tervoort (1961) que observou a existência de uma comunicação gestual, denominada por ele de ‘comunicação esotérica’ [sic] entre crianças surdas entre si e entre elas e o grupo maior de ouvintes. Há, entretanto, na área da surdez, ainda, um entendimento consensual sobre essas ocorrências ‘impuras’ realizadas pelo surdo, que desconsidera essa língua(gem), tratando-a como algo nocivo a ser substituído, ora pela língua oral da comunidade majoritária, ora pela própria Língua de Sinais, utilizada por um determinado grupo de surdos (geralmente surdos adultos escolarizados).

^{iv} A noção de ‘semilinguismo’ na área da surdez é um fenômeno muito lembrado, principalmente, pelos professores da escola regular que imputam ao surdo não falante do português e usuário de uma Língua de Sinais que pouca gente compreende como um sujeito que “não tem língua nenhuma” (ver discussão crítica a respeito do termo semilíngue em Martin-Jones e Romaine (1986)).

^v Ver também discussões em Silva (2005), Nogueira (2010), entre outros.

^{vi} Os dados focalizados são do Projeto Narrativas, desenvolvido como trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu Especialização/Aprimoramento de Aryane S. Nogueira e Kate M. Oliveira Kumada sob a orientação de Ivani Rodrigues Silva.

^{vii} Em trabalhos etnográficos, os resultados da pesquisa referem-se especificamente aos dados analisados, sem generalização para outros contextos.

^{viii} Marchuschi (2002) faz uma distinção entre o que denominou de tipo textual e gênero textual. Para ele, os primeiros designam uma “espécie de sequência definida pela natureza linguística de sua composição e abrangência às categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. Os últimos, para esse autor, seriam os textos materializados que povoam nosso contexto social e que apresentam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedade funcionais, estilo e composição características”. Para ele os gêneros são inúmeros: telefonema, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, lista de compras, bilhete, conversa espontânea, etc. Nesse artigo assumimos que os “gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo” (op. Cit. p. 22)

^{ix} Menina surda oralizada de 9 anos de idade.

^x Apresentamos a mesma história em três interpretações diferentes, a primeira feita pela professora surda, a segunda feita pela professora ouvinte e a terceira versão anexa no livro, em DVD, pelo surdo Nelson Pimenta.

^{xi} O nome em português é pouco usado na comunidade surda.



Referências

- AMIN, M.; LÚCIA, M.; VERA, O. **Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- BOSCO, Z.R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança**. 2005 Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.
- CAMPOS, S.R.L.; KOBER, D.C.; MELENDEZ, A.J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, 15 Especial: 385-417, 1999.
- _____. Multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: SIMPÓSIO SOBRE BILINGUISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CIDADANIA NA AMÉRICA LATINA. 3. São Paulo, 2009. **Caderno de resumos...** Pontifícia Universidade Católica – SP, 2009. v.1. p.40-2.
- _____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In.: MAGALHÃES, M.C.C., FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas: Mercado de Letras; 2011. p.171-185.
- _____; SILVA, I.R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A.B. e CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____; CEZAR, A.L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C. e BORTONI-RICARDO S.M. (org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DE LEMOS, C.T. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: Algumas reflexões. In: **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus**. Vol. 1, 1988.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (org) **Handbook of Research on Teaching**. MacMillan, 1986.
- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. In: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupos de estudos por área. Curitiba, agosto de 2007. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php
- FREIRE, A.M.F.; FAVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M.C. e BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- FURNARI, E. **De vez em quando**. Editora Ática, 1980. (Coleção Peixe Vivo).
- GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- _____. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) **O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção**. Cascavel, PR: Editora Educativa Assoeste, 1984.



- GESUELI, Z.M. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z.M. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- _____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas dos alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. (orgs.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. (orgs.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. e TESKE, O. (orgs.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. (orgs.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. et al. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: Washington University Press, 1967.
- LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. e TESKE, O. (orgs.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- MACHADO, A.M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2000.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais : definição e funcionalidade. In : DIONISIO, A.P. ; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro : Editora Lucerna, 2002.
- MARTIN-JONES, M. ; ROMAINE, S. Semilingualism: a half baked theory of communicative competence. In: **Applied Ling.** 1986, v. 7 p.27-38.
- MEIRELLES, V.; SPINILLO, A.G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. In: **Estudos de Psicologia**, 2004, 9(1), p.131-144.
- MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- NOGUEIRA, A.S. **Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas**. 2010 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2010.
- SCHEYERL, D.C.M. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D.(orgs). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.
- SILVA, I.R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z.M. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- _____. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”**. 2005 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.



_____; NOGUEIRA, A.S.; KUMADA, K.M.O. Reflexões sobre a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas nas práticas de letramento em contexto de surdez e escolarização a partir do uso de Jogos Eletrônicos. In.: III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. Outubro de 2010. Belo Horizonte/MG. **Caderno de Resumos/Abstracts...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 95.

SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: SKLIAR, C. (org), **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

TERVOORT, B.T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, 1961. 106, 436-480.

TERZI, S.B. A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes, 2001.