



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ADRIANA MATOS DE ALMEIDA

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS E OUVINTES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A
PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

**Santo Antonio de Jesus/BA
2016**

ADRIANA MATOS DE ALMEIDA

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS E OUVINTES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A
PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valquíria C. M. Borba.

**Santo Antônio de Jesus/BA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Matos, Adriana de Almeida

O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual narrativas autobiográficas / Adriana de Almeida Matos. – Santo Antonio de Jesus, 2016.

56 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Valquíria C. M. Borba.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus* V. 2016.

Contém referências e anexos.

1. Língua portuguesa 2. Produção textual. 3. Educação inclusiva. I. Borba, Valquíria, C. M.
II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 371.3

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS E OUVINTES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A
PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao curso de Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da
Universidade do Estado da Bahia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB)

Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos (UNEB)

Orientadora: Profa. Dra. Valquíria C. M. Borba (UNEB)

À comunidade surda de Feira de Santana.

AGRADECIMENTOS

Essa é uma das seções facultativas de um trabalho acadêmico que vejo sempre como algo prazeroso de fazer. Ao mesmo tempo, fico cheia de receios de deixar de fora pessoas que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela concretização desse momento – e não são poucas.

A lista é longa, mas impossível não registrar aqui o quanto sou grata a Deus pela luz e força no meu dia a dia; a Maria Santíssima, pela sua proteção; e aos santos gêmeos Cosme e Damião, por me ajudarem a realizar o sonho de Mestrado.

Às minhas filhas, Maria Clara, Maria Eduarda e Maria Alice. Não foi fácil abdicar da companhia de vocês em muitos momentos, assim também como não foi fácil me multiplicar para continuar dando conta de tarefas escolares e semanas de avaliação. Como foi difícil quase ter que desistir ou adiar o curso ao descobrir uma gravidez de risco. Mais difícil ainda me dividir entre horas e horas de escrita e horas e horas de amamentação. Nos últimos meses, me afastar durante o dia tantas horas de meu bebê não foi fácil. Porém, a busca pelo conhecimento é algo que nos faz pessoas melhores e é isso quero ser para vocês três: uma pessoa cada vez melhor no sentido mais humanizado possível. Obrigada a vocês que, parafraseando a minha cunhada Fabihana Mendes, são um pedaço do meu coração que vive aqui fora.

A meu companheiro, Joací Mendes, que sempre, desde a minha graduação, me incentivou a buscar esse meu melhor enquanto profissional.

A meus irmãos, Fábio Matos, pelas orações à distância, e a Patrícia Matos, minha gratidão pela atenção dada às minhas filhas nos meus momentos de ausência; pelo carinho com que sempre cuidou delas, de sua disciplina, de seus estudos. Obrigada, Tita, por ser essa referência de mulher e pesquisadora para Clara, Duda e agora também Alice.

Aos meus pais, Arnaldo e Guiomar. Para estes, meu maior reconhecimento. Jamais esquecerei das vezes em que precisamos, juntos, nós quatro (eu, Alice e vocês), passarmos o dia inteiro na UNEB, em Santo Antônio, nas aulas que ainda tive que assistir depois de “parida”. Jamais esquecerei a disponibilidade de papai em buscar e trazer para casa minhas filhas para eu poder estudar e produzir. Jamais esquecerei. E a minha mãe, Guiomar. A você um texto do tamanho dessa dissertação ainda não seria suficiente para listar os motivos de tanta gratidão. Creio que a pessoa mais sacrificada nesse processo todo foi a senhora, que abdicou de suas andanças, de academia, muitas vezes, de seus domingos tantas outras, para

tomar contar, cuidar mesmo, das netas. A você, mainha, meu muito obrigada. Graça senhora, essa dissertação foi possível nascer. Jamais esquecerei disso!

A minha avó Lurdes e também ao meu avô Graciliano que, mesmo lá do céu, continuou rezando por mim. Obrigada, minha tia Ciete, sempre tão companheira e cuidadosa. Obrigada também ao meu sogro, seu Mendes, e minha sogra, d. Luiza, pela torcida. Nesse time de energias positivas também estão meus cunhados Fabihana e Wellington, Edineide e Marcelo, Janúzia, Kesia e Ernandes, e Elizabete. Meus sobrinhos Gabriel, Maria Luiza, Hosannah Augusto, Guilherme, Anna Luiza, Gustavo e Pedro. E à terceira avó de minhas filhas, Leonilda Silva, nossa vó Bileu. Gratidão sempre às minhas tias Naucilene e Cida, a às amigas Cristiane Melo, Keila Rocha, Cristina Bastos e Neide Kocca, pelas palavras de incentivo.

Meu agradecimento especial ao meu cunhado Tauan. Graças também a você, hoje, surdos de todo o mundo têm acesso a um material rico sobre o gênero textual autobiografia e tudo isso em Libras. We are “barril”!

Aos alunos e alunas da classe onde apliquei nossa proposta de trabalho, pela gentileza com que me recebiam naquelas tardes, pela receptividade sempre positiva aos desafios lançados e, principalmente, porque compreenderam o verdadeiro sentido de inclusão, muitos de vocês ouvintes passando, inclusive, a exercitar a LIBRAS juntos aos colegas surdos. A vocês, surdos e surdas, meu muito obrigada por acreditarem em vocês mesmos e no nosso trabalho. Essa dissertação e o blog são para e por vocês, principalmente.

À professora Thiara, que abriu a porta da sala e também do coração para se sensibilizar ainda mais por uma educação efetivamente inclusiva e por aulas de Língua Portuguesa que realmente façam sentido a ouvintes e surdos. À intérprete Cris, a quem dedico também toda essa construção de conhecimento, ao lado da professora Meiry, da Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio Joselito Amorim. A troca de conhecimentos entre a gente foi fantástica. Cris, sem você, o glossário não existiria, pois não teríamos a quem recorrer com tamanha paciência e profissionalismo para a interpretação do material. Meiry, em você, confirmei o que sempre prego pelos quatro cantos por onde passo a falar de educação pública: somos profissionais comprometidos sim e acreditamos numa escola que um dia venha a se tornar verdadeiramente de todos. Não esquecerei sua emoção em todas as vezes que um aluno surdo alcançava algum tipo de progressão no aprendizado. Obrigada a Daiane, vice-diretora vespertina, pela presteza com que sempre atendeu às minhas solicitações, assim como Liranne, vice-diretora do matutino, Marta, a diretora geral, e a todos os porteiros e pessoal da coordenação e secretaria, pela atenção dispensada. Obrigada também à professora

Aline, que muito colaborou conosco no ano da nossa qualificação. A Rejane, funcionária surda concursada da escola, que nos presenteou com um depoimento lindo para o blog sobre sua trajetória de superação.

Obrigada a Alfreda Xavier, Sheila Lima e a Conceição Lago, à época do meu afastamento da sala de aula, gestoras do Instituto de Educação Gastão Guimarães, onde estou professora, bem como a todos os colegas que torcem por nosso sucesso e reconhecem a importância da formação continuada.

Um obrigada muito especial à professora Valquíria Borba, minha orientadora. Foram tantos os ensinamentos, os caminhos sinalizados. Obrigada por me compreender nos silêncios e nas distâncias. Obrigada por me enxergar não apenas como mestranda, mas como mulher e mãe que sou. Obrigada, obrigada e obrigada por sempre acreditar que eu podia!

Aos professores Marcos Bispo e Lucas Santos, pelas preciosas indicações e observações feitas ao nosso trabalho. A você, Marcos, minha sincera gratidão também pelo apoio que me deu tanto na gestação quanto nos dias que sucederam a minha licença maternidade. O mesmo falo à professora Rosemere da Silva, professora Patrícia Andrade, professores Paulo Guerreiro e João Evangelista Neto. Aos demais professores que me ajudaram nesse processo acadêmico que aqui resulta, professores Adelino e Monalisa, meu agradecimento. Obrigada a você também, professor Robério Barreto, pelos ensinamos fora da sala de aula. Conversar com o senhor era sempre um aprendizado. A Cássia e a Juciara, pela atenção com que sempre nos atenderam na Secretaria do Profletras, e a todos os demais funcionários do campus V, da Uneb, em Santo Antonio de Jesus.

A cada colega de turma do Profletras, cada um em especial. Obrigada pela ajuda, pelas risadas, pelo carinho. A você, Elvira, gratidão sempre pela amizade e companheirismo. A você, Tati, pela força que meu deu com a Plataforma; a você, Betty, gratidão sempre por ter sido ponte entre mim e os professores durante a licença maternidade. A Adriana Melo, que sempre ficará na nossa memória e coração, por tanta presteza e atenção com que nos ofertava seus saberes.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

Por fim, aos amigos e amigas pela grandeza que representam na minha vida.

O que eles chamam de nossos defeitos é o que tens de diferente deles...

RESUMO

Este estudo apresenta proposta de intervenção pedagógica realizada junto a uma classe inclusiva em uma escola de grande porte da rede municipal de ensino de Feira de Santana, com o objetivo de propor atividades de produção textual, a partir do gênero narrativas autobiográficas, visando ao desenvolvimento da escrita no contexto da inclusão, bem como produzir um glossário digital sinalizado em LIBRAS com 76 palavras e 68 frases e ou expressões relacionadas ao tema desenvolvido em nosso estudo. Como objetivos específicos, propomos: i. Identificar e analisar as características do gênero narrativas autobiográficas; ii. Produzir narrativas autobiográficas; iii. Aprimorar o nível de coesão e coerência nas produções escritas em Língua Portuguesa de surdos e ouvintes levando em consideração as particularidades da LIBRAS; iv. Produzir um glossário digital em LIBRAS com termos do gênero narrativas autobiográficas; v. Criar um blog para a publicização do glossário digital em LIBRAS. Nosso estudo se desenvolveu a partir de uma proposta de intervenção pedagógica por meio de Sequência Didática que contemplou o estudo da escrita em LP a partir das narrativas autobiográficas criadas pelos próprios alunos. Com relação ao referencial teórico que fundamenta a proposta de intervenção, buscamos as contribuições de Quadros (1997), Capovilla (2008), Honora (2009), Botelho (2013), Karnopp (2012), Lodi (2005), Salles (2004), Skliar (1999), entre outros, que discorrem sobre a educação de surdos e a escrita em Língua Portuguesa como L2 do sujeito com surdez no Brasil, em uma perspectiva bilíngue. Para a análise dos dados apresentados, contamos com 12 alunos ouvintes e 6 alunos surdos, que participaram das atividades propostas e da atividade diagnóstica. Os dados analisados mostraram que os alunos apresentaram avanços significativos no que diz respeito à produção das narrativas autobiográficas, considerando as principais características do gênero quanto à forma da linguagem, assunto tratado, situação do autor e posição do narrador enquanto personagem. Constatamos ainda a importância do trabalho sequenciado para o aprendizado das estratégias de escrita, uma vez que, a partir de aulas temáticas, a produção final dos alunos mostrou-se rica em detalhes quanto a episódios da vida do autor-narrador, bem como de reflexões, antes ausentes na produção inicial, sobre tais fatos. Apesar de perceber que a SD não tenha dado conta de aspectos linguísticos como ausência de operadores conectivos e inabilidade no uso de referentes para evitar repetições desnecessárias nos textos, uma vez que tais problemas ainda se fizeram presentes na produção final de alguns alunos, salientamos a sua importância enquanto proposta de uma sala de aula de Língua Portuguesa que também valoriza a diversidade linguística presente na escola inclusiva, em especial, a LIBRAS, fazendo desta instrumento primeiro na tentativa de ensino da modalidade escrita dos alunos com surdez. Além disso, a produção de um glossário digital em LIBRAS, por parte dos alunos surdos e ouvintes, e sua publicização em blog criado para tal fim, mostrou que a sala de aula inclusiva perpassa pelo protagonismo também dos alunos surdos e que, portanto, é preciso levar em consideração em interlocutor quando se pensa em aulas de escrita em LP, sua segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento da Escrita. Alunos com Surdez. Sala de aula inclusiva. Gênero Textual Narrativas Autobiográficas. Proposta Pedagógica.

RESUMEN

Este estudio presenta propuesta para una intervención pedagógica realizada a lo largo de una clase en una escuela de ensino inclusive grandes de municipal de Feira de Santana, con el objetivo de proponer actividades de producción textual, desde el género autobiográficos narrativas, destinados al desarrollo de la escritura en el contexto de la inclusión, así como producir un glosario digital señalado en libras con 76 y 68 palabras frases y o expresiones relacionadas tema desarrollado en nuestro estudio. Como objetivos específicos, proponemos: i. identificar y analizar las características de los relatos autobiográficos de género; II. Producir narraciones autobiográficas; III. mejorar el nivel de cohesión y coherencia en la producción escrita en lengua portuguesa de las personas sordas y oyentes, teniendo en cuenta las particularidades de las MINAS; IV. producir un glosario digital en libras con las narrativas autobiográficas de términos género; v. crear un blog para la publicación del glosario digital en libras. Nuestro estudio fue desarrollado de una propuesta para una intervención pedagógica a través de la secuencia didáctica que contempla el estudio de la escritura en el LP de las narrativas autobiográficas creadas por los propios estudiantes. Con respecto al marco teórico en que la propuesta de intervención, buscamos contribuciones de pinturas (1997), Capovilla (2008), Mariano (2009), Barker (2013), Karnopp (2012), Lodi (2005), S (2004), Skliar (1999), entre otros, que hablan sobre la educación de los sordos y escrita en lengua portuguesa como L2 del sujeto con sordera en Brasil, en una perspectiva bilingüe. Para el análisis de los datos presentados, contamos con 12 estudiantes y oyentes 6 sordos, que participaron de las actividades propuestas y la actividad diagnóstico. Los datos analizados mostraban que los estudiantes progresos en cuanto a la producción de narrativas autobiográficas, teniendo en cuenta las principales características del género en términos de lenguaje, tema, ubicación del autor y la posición del narrador como personaje. Tomamos nota de la importancia del trabajo secuenciado para el aprendizaje de la escritura estrategias, ya que, de lecciones temáticas, la producción final de los estudiantes demostró para ser rico en detalles sobre los episodios de la vida del autor-narrador, así como reflexiones, ante la falta de la producción inicial de tales hechos. Aunque me doy cuenta de que el SD no ha dado cuenta de aspectos lingüísticos como ausencia de conectivos operadores y la imposibilidad de utilizar referentes para evitar repeticiones innecesarias en textos, puesto que tales problemas estaban aún presentes en la final de la producción de algunos estudiantes, hacemos hincapié en su importancia como un aula de lengua portuguesa que también valora la diversidad lingüística presente en la escuela inclusiva en particular, las LIBRAS, lo que es el primer instrumento en un intento de enseñar el modo de escritura de los estudiantes con sordera. Además, la producción de un glosario digital en libras de los estudiantes sordos y oyentes y su publicación en el blog creado para este fin, demostró que el aula inclusivo se impregna por el papel de los estudiantes sordos y que, por lo tanto, es necesario tomar en consideración en interlocutor al pensar escribiendo lecciones en LP, su segunda lengua.

Palabras clave: Desarrollo de la escritura. Alumnos con sordera. Aula inclusiva. Género textual narrativas autobiográficas. Propuesta pedagógica

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Parâmetros fonológicos da LIBRAS -----	57
FIGURA 2 Mudança de PA, mesmo permanecendo as mesmas CM e M, formam sinais diferentes -----	58
FIGURA 3 Mudança do tipo de movimento nos verbos e seus nomes derivados em LIBRAS -----	59
FIGURA 4 Pronomes possessivos em LIBRAS -----	120
FIGURA 5 Fotografia de S11 -----	132
FIGURA 6 Imagem de um monjolo -----	141
FIGURA 7 Carrinho de rolemã -----	141
FIGURA 8 Lamparina a querosene -----	143
FIGURA 9 Imagem ilustrativa sobre amizade -----	147
FIGURA 10 Imagem ilustrativa sobre amizade 2 -----	148
FIGURA 11 Imagem ilustrativa sobre alguém inesquecível -----	148
FIGURA 12 Imagem ilustrativa de amigo inseparável -----	149
FIGURA 13 Fragmento I produção final da aluna surda S6 -----	156
FIGURA 14 Produção final aluno S2 -----	157
FIGURA 15 Produção inicial de S4 -----	157
FIGURA 16 Produção Final de S4 -----	158
FIGURA 17 Produção Final de S5 - folha 1 -----	159
FIGURA 18 Produção Final de S5- folha 2 -----	160
FIGURA 19 Produção Final de S5- folha 3 -----	161
FIGURA 20 Produção Final aluno surdo S3 – folha 1 -----	162
FIGURA 21 Produção Final aluno surdo S3 – folha 2 -----	163
FIGURA 22 Fragmento da Produção Final do aluno surdo S6 -----	165
FIGURA 23 Fragmento II da Produção Final do aluno surdo S6 -----	166
FIGURA 24 Fragmento da Produção Final do aluno surdo S1 – folha 1 -----	167
FIGURA 25 Fragmento da Produção Final do aluno surdo S1 – folha 2 -----	168
FIGURA 26 Fragmento de produção final de S5 -----	169
FIGURA 27 Fragmento de produção final do aluno ouvinte S12 -----	170
FIGURA 28 Fragmento de produção final do aluno ouvinte S19 -----	171
FIGURA 29 Produção final de S5 realizada no AEE -----	173

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Estrutura frasal em LP e em LIBRAS -----	63
QUADRO 2 Categorias de Análise do Gênero Textual Autobiografia-----	87
QUADRO 3 Descritores referentes à Coerência e Coesão -----	88
QUADRO 4 Principais dificuldades com a disciplina Língua Portuguesa-----	99
QUADRO 5 Consigna da Atividade Diagnóstica da Sequência Didática-----	102
QUADRO 6 Ficha de controle - categorias de Análise do Gênero Textual Autobiografia-----	106
QUADRO 7 Ficha de controle Descritores Matriz Curricular Língua Portuguesa -----	109
QUADRO 8 Categorias de Análise do Gênero Textual Autobiografia – resultado da atividade diagnóstica e da produção final dos alunos participantes do estudo-----	153
QUADRO 9 Categorias de análise quanto aos Descritores Matriz Curricular Língua Portuguesa: resultado da atividade diagnóstica e da produção final dos alunos participantes do estudo-----	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA	26
2.1 DOS GESTOS NASCIDOS EM MOSTEIROS A UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	31
2.1.1 O Bilinguismo na educação de surdos e seu lugar nas políticas de inclusão no Brasil	35
2.1.1.1 O que diz a lei e o que temos de fato sobre uma proposta bilíngue nas classes regulares que a torne possível?	39
2.1.1.2 Educação Inclusiva: entre o real e o ideal	43
3 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BIBLÍNGUE: o papel da Libras no desenvolvimento da escrita de surdos nas aulas de Língua Portuguesa	49
3.1 OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DA LP: semelhanças e diferenças tornando o ensino da modalidade escrita em LP mais significativo	53
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES INCLUSIVAS: práticas que dialogam com a Libras	66
3.2.1 Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa para surdos: contribuições para o ensino da modalidade escrita no contexto da inclusão	70
3.2.1.1 O ensino de LP por meio dos gêneros textuais: a caminho de uma escola inclusiva como local de práticas sociais discursivas	72
3.2.1.2 O ensino da modalidade escrita da LP por meio dos gêneros textuais em classes de surdos e ouvintes: apropriando-se do gênero autobiográfico	78
4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	83
4.1 DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	85
4.1.1 Conhecendo o cenário e os sujeitos do estudo	89
4.1.1.1 Título da proposta de intervenção	89
4.1.1.2 A escola cenário da pesquisa	89

4.1.1.3 Os sujeitos da pesquisa-----	92
4.1.1.4 Na trilha da atividade diagnóstica e da SD: entendendo a escolha do gênero textual autobiografia -----	101
4.1.1.5 A atividade diagnóstica: o retrato das escritas por meio de histórias de vida -----	104
4.1.1.6 Análise descritiva da Atividade Diagnóstica: sujeitos surdos e sujeitos ouvintes papel de escritores-----	110
 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O RESULTADO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA -----	123
 5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: na trilha de um novo caminho para a Educação Inclusiva -----	152
5.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO -----	127
5.1.1 Objetivos da proposta de intervenção pedagógica -----	129
5.1.1.1 Objetivo Geral-----	129
5.1.1.2 Objetivos específicos-----	129
5.1.2 Apresentação da proposta -----	130
5.1.3 Descrição e análise dos encontros realizados na Sala de Recursos Multifuncionais -----	159
5.2 PRODUÇÃO FINAL X PRODUÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESCRITAS -----	162
5.2.1 Análise de produção escrita de surdos em contexto especial e contexto inclusivo: um olhar comparativo -----	172
 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	177
 REFERÊNCIAS -----	182
 APÊNDICES-----	188
 ANEXOS -----	236

1 INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade se depara com uma diversidade de desafios, no bojo dos quais se encontra a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares. No Brasil, a Educação Inclusiva é uma realidade oficial desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a partir da qual, as escolas têm sido convocadas a atender a todos os sujeitos com suas diferenças étnicas, sociais, físicas, culturais ou intelectuais.

No que tange aos alunos com alguma deficiência, a adoção das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), através da Resolução CNE/CEB Nº 02/01, bem como da implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, impulsionou ainda mais a inserção desses sujeitos nas salas de aula regulares, porém, o direito à inclusão nem sempre vem atrelado ao conceito de educação plena.

No contexto brasileiro, observamos a necessidade de preparar professores e professoras de Língua Portuguesa para lidar com os alunos com surdez, inseridos em salas regulares de ensino, visando ao desenvolvimento da modalidade escrita em Língua Portuguesa. Por isso, a importância de levar em consideração o contexto da inclusão na escola, o que exige uma proposta que contemple tanto os alunos surdos como também os ouvintes.

Nessa direção, pensamos em uma proposta que apresenta estratégias de ensino para sujeitos com surdez no contexto da inclusão, visando ao desenvolvimento da habilidade de expressão escrita em Língua Portuguesa. Propomos, desta forma, preparar esse indivíduo com o que consideramos fundamental para a sua interação social, não apenas dentro dos muros da escola, mas, e principalmente, nos diversos espaços e situações com as quais se depara no dia a dia.

Comunicar-se em sua segunda língua, ou seja, o português escrito, é algo por demais difícil para aqueles que, em muitos casos, mal conhecem ou conhecem mal a sua língua nativa, a Língua Brasileira de Sinais. O desafio, assim, já que esses alunos estão inseridos em turmas de falantes e ouvintes da Língua Portuguesa, passa para as nossas mãos, professores e professoras desta disciplina que, seja pela falta de recursos materiais, seja pelo despreparo ou mesmo pela nossa dificuldade em lidar com públicos tão diversos em um mesmo espaço, acabamos por planejar nossas aulas de forma a direcioná-las aos alunos ouvintes e que são

usuários da língua em questão. Alunos, aliás, alvo de nossa formação inicial na graduação, uma vez que as licenciaturas, em sua maioria, somente ofertam uma disciplina de Libras, noções básicas, mas não se debruçam no ensino de LP como L2 para esse grupo, salvo algumas poucas exceções¹. Cabe ainda lembrarmos que muitos professores que estão há mais

¹ Nas universidades públicas da Bahia, a oferta de Libras ou de outro componente que contemple o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, nos cursos de Licenciatura em Letras, estão assim distribuídos: na **UNEB**, o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura, campus I, Salvador, oferece a disciplina obrigatória Libras (60 horas), no primeiro semestre, e a optativa Tópicos de Libras, não ofertando nenhuma disciplina que contemple o ensino de LP como L2 para surdos (ver matriz curricular disponível em <<http://novoportal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/MATRIZ-CURRICULAR-15.pdf>>. Acesso: 5 fev 2017). No curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, Campus II (Alagoinhas), a Matriz Curricular não consta de nem uma disciplina de Libras nem de LP como L2 para surdos (ver documento em <<http://www.uneb.br/alagoinhas/dedc/letras-por/estrutura-curricular/>>. Acesso: 5 fev 2017). O mesmo curso, ofertado no Campus IV (Jacobina), tem sua Matriz Curricular disponibilizada no site da instituição (ver <<http://www.uneb.br/jacobina/dch/letras-por/>>. Acesso: 5 fev 2017) com o título Ementário e também não oferta sequer a disciplina Libras, conforme documento exposto, o mesmo verificado no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas ofertado no Campus V (Santo Antonio de Jesus) (ver <<http://www.uneb.br/santo-antonio-de-jesus/dch/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017) e no mesmo curso dos Campus VI (Caetité) (ver <<http://www.uneb.br/caetite/dch/letras-por/ementario/>>. Acesso: 5 fev 2017), IX (Barreiras) (ver <<http://www.uneb.br/barreiras/dch/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017), XIII (Itaberaba) (ver <<http://www.uneb.br/itaberaba/dedc/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017), XIV (Conceição do Coité) (ver <<http://www.uneb.br/conceicao-do-coite/dedc/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017), XVIII (Eunápolis) (ver <<http://www.uneb.br/eunapolis/dcht/letras-por/estrutura-curricular/>>. Acesso 5 fev 2017), XX (Brumado) (ver <<http://www.uneb.br/brumado/dcht/letras-por/estrutura-curricular/>>. Acesso 5 fev 2017), XXII (Euclides da Cunha) (ver <<http://www.uneb.br/euclides-da-cunha/dcht/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017) e XXIII (Seabra) (ver <<http://www.uneb.br/seabra/dcht/letras-por/estrutura-curricular/>>. Acesso 5 fev 2017). Em Teixeira de Freitas, Campus X, apesar de o curso ser de Letras – Língua e Literaturas, o seu link leva o leitor ao Ementário do curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas (ver <<http://www.uneb.br/teixeira-de-freitas/dedc/letras-ing/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017), não nos possibilitando conhecer a sua Matriz Curricular. Nesse mesmo curso, em Irecê, Campus XVI (ver <<http://www.uneb.br/irece/dcht/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017), em Ipiaú, Campus XXI (ver <<http://www.uneb.br/ipiau/dcht/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017) e em Xique-Xique, Campus XXIV (ver <<http://www.uneb.br/xique-xique/dcht/letras-por/ementario/>>. Acesso 5 fev 2017), Libras é ofertada como disciplina optativa, porém, não com essa nomenclatura, ou seja, a disciplina é intitulada de Linguagens Especiais I e Linguagens Especiais II, cuja ementa trata a Libras não como uma Língua, mas como uma linguagem, assim como o Braille que também é objeto da disciplina, “utilizada nos processos comunicativos de pessoas portadoras de necessidades especiais”; na **UEFS**, é ofertada a disciplina Libras – Noções Básicas, 48 horas, no 8º semestre; na **UFBA**, curso Letras Vernáculas, o componente Libras Nível I é ofertado em 68 horas (ver <<http://www.letras.ufba.br>>. Acesso 27 set 2016); na **UESB**, como disciplina obrigatória, é ofertado o componente Libras I nos cursos Letras (60 horas, 5º semestre), Letras Modernas e Letras Vernáculas (60 horas, 2º semestre). Esses dois últimos cursos são os únicos a ofertarem optativas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, bem como o letramento desse sujeito. Em Letras Modernas, são estas as disciplinas: Aquisição da Modalidade Escrita do Português por Surdos (60 horas), Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para o Surdo (60 horas), Práticas de Letramento na Educação dos Surdos (60 horas), Libras II e Libras III (ambas, 60 horas). Em Letras Vernáculas, das disciplinas acima citadas, somente não é ofertado o componente Libras III (ver documentos em <<http://www.uesb.br/catalogo/cga-chu.asp>>. Acesso 5 fev 2017). Na **UESC**, a disciplina de 30 horas de Língua Brasileira de Sinais é ofertada no oitavo semestre nos cursos de Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas, bem como Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas, e em Língua Espanhola e suas literaturas, conforme documento elaborado em 2013 (ver documento: <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso: 5 dez 2015). Na **UFRB**, em Amargosa, o curso ofertado é Licenciatura em Letras, Libras e Língua Estrangeira, o qual contempla, como componentes obrigatórios, as disciplinas Libras (68h), Estudos de Libras I (68h), Estudos de Libras II (68h), Estudos de Libras III (68h), Ensino e Aprendizagem de Libras como L1 e L2 (68h) e Estágio Supervisionado em Libras em L1 e L2 (136h). Como optativas, as disciplinas Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Pessoas Surdas (51h), Escrita de Sinais (51h), Laboratório de Libras (51h), Introdução às linguagens áudio-visuais (51h), Sociolinguística aplicada à Libras (51h) e Tradução e Interpretação da Língua de Sinais (51). (ver documento em <file:///C:/Users/Adriana/Downloads/projeto-

tempo na carreira, advindos de cursos de graduação cuja matriz curricular é mais antiga, sequer tiveram uma única disciplina de Libras na graduação.

O resultado são professores de Língua Portuguesa preparados para ensinar esta língua para ouvintes apenas. Somos um exemplo dessa realidade, fruto de um currículo que não contemplou, sequer com disciplina optativa, o ensino de Libras ou de LP como L2 para sujeitos com surdez. Começamos a nos deparar com alunos surdos na sala de aula na atual escola onde lecionamos desde 2013. Para termos uma ideia da dificuldade que sentimos já nesse ano de ingresso, vivenciamos o desafio de ministrar aula de LP numa turma de nono ano do Ensino Fundamental sem o apoio de intérprete. Isso durou mais de um mês e os três alunos surdos ali inseridos tiveram que contar com aulas, não eram somente as nossas, no caso, ministradas por professores que não conseguiam com eles se comunicar em Libras por desconhecerem a língua de sinais.

Até a chegada da intérprete, optamos por desacelerar o conteúdo e o modo como o transmitíamos. Dividíamos a aula e a lousa em duas partes: primeiro, repassávamos o conteúdo em LP, de forma oralizada; em seguida, com a colaboração de um dos alunos surdos, utilizando gestos mesmo e a própria lousa, adaptávamos o conteúdo e repassávamos. Mesmo após a chegada da intérprete, continuamos com esse esquema de divisão de tempo em sala, tentando acertar. O interessante foi perceber o que isso gerou entre alguns alunos ouvintes. Por incrível que pareça, um grupo de alunos ouvintes foi de encontro a essa nossa forma de ensinar alegando que reservávamos mais tempo para os alunos surdos, os quais, para eles, estavam recebendo mais atenção. Isso retrata o quanto nossa sala de aula está longe de ser inclusiva, salvo socialmente, uma vez que ainda nos planejamos e atuamos somente para um público para o qual fomos preparados: os ouvintes, e estes, por sua vez, muitas vezes não compreendem ou ainda estranham o atendimento a uma aula direcionada também para o sujeito com surdez.

A resposta a essa educação que se diz inclusiva nas nossas escolas, mas que não atende ao que o Ministério da Educação propõe como atendimento educacional especializado para pessoas com surdez matriculadas nas escolas regulares (SILVA, 2007), como refletimos no primeiro capítulo dessa dissertação, são os inúmeros alunos nessa condição que tendem a aprender menos e a fracassar nos estudos, conforme pesquisa realizada por Capovilla (2008) em 14 estados brasileiros. O autor também chama a atenção para o alto índice de evasão e a desproporção ano e idade, afirmando que apenas 20 por cento do alunado surdo brasileiro se

encontra regularmente matriculado em escolas.

Capovilla atribui tal cenário à atual política de inclusão que, na opinião dele, trata-se de uma “política de inclusão ampla, geral e irrestrita” (CAPOVILLA, 2008, p. 158), que não fomenta a distribuição de materiais instrucionais em Libras, nem mesmo estimula a aprendizagem e uso dessa língua como parte das atividades culturais e acadêmicas das escolas que recebem surdos.

A importância de uma proposta pedagógica que contemple estratégias de ensino e aprendizagem visando também ao letramento de surdos em LP na modalidade escrita como L2, portanto, não pode recorrer ao que até então é uma constante em salas comuns onde sujeitos surdos também são alunos ao lado de ouvintes e falantes desta língua, ou seja, somente com uma metodologia utilizada para o ensino de uma língua materna, pois, este não é o caso da relação entre sujeito surdo e língua portuguesa. Aqui não estamos defendendo, entretanto, o uso de estratégias que alcancem apenas as necessidades de aprendizagem desta L2 por parte do sujeito surdo, afinal, a proposta visa justamente responder a uma lacuna existente nas escolas regulares ditas inclusivas. Mas, esperamos que esta proposta resulte em práticas de escrita minimamente coerentes e que alcance as necessidades de aprendizagem dos sujeitos surdos, bem como dos ouvintes.

O ensino de Língua Portuguesa, então, tem como grande desafio apresentado aos professores da área o fato de se ensinar uma língua já conhecida e dominada pelos seus alunos. O problema é que, a partir do momento em que a sala de aula tornou-se lugar de todos, ou seja, de usuários desta língua e de pessoas que não a dominam, como é o caso da maioria das pessoas com surdez não alfabetizadas em LP como L2, esse desafio se tornou um obstáculo para a comunicação necessária para a compreensão daquilo que se propõe a tornar objeto de aprendizado. O cenário da educação brasileira, desde a década de 1960 e início dos anos de 1970, vive uma tentativa constante de suprir esta necessidade de melhorar a qualidade desse processo de ensino e aprendizagem. Para isso, desde então, tem o ensino de Língua Portuguesa como alvo de discussões e programas centrados, especialmente, na busca pelo domínio da leitura e da escrita por parte dos alunos.

O que se tem entre 1960 e 1970, no entanto, é uma série de propostas visando à reformulação do Ensino de Língua Portuguesa, mas com o olhar voltado para o modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino, uma vez que, já nesse período acima citado, “acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno” (BRASIL, 1998, p. 17). A questão a ser levantada, entretanto, é que a preocupação em modificar o como ensinar não levou em conta o

foco desse ensino, cujo conteúdo se restringia a um grupo específico da sociedade, o da classe média, e a variedade linguística trabalhada era muito próxima ao que se propunha o ensino de LP, ou seja, valorizar e ensinar a variedade padrão tão bem representada nos livros e textos didáticos. Uma nova crítica ao ensino de LP toma corpo nos anos 80, a partir de pesquisas baseadas em uma linguística que não se prendia à tradição normativa e filológica. Além disso, estudos “desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita” (BRASIL, 1998, p. 17).

O ensino baseado numa perspectiva gramatical, pois, adequava-se ao público em questão, mas não levava em conta a incorporação de sujeitos que não dominavam tal variação, ou seja, os filhos das camadas mais pobres. O retrato dessa realidade ainda pode ser percebido em um dado presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que apontam o binômio leitura e escrita como responsável pela maior parte das repetências tanto nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, por conta da dificuldade de alfabetizar as crianças, bem como no sexto ano, por não conseguir levar os alunos aos usos apropriados da forma padrão da escrita.

É importante lembrar que os PCN datam do ano de 1998 e, dois anos antes, temos a LDB (BRASIL, 1996) que já ressaltava a urgência de uma escola que atendesse às várias necessidades de aprendizagem do indivíduo, inclusive, das pessoas que apresentassem alguma deficiência. Apesar de a inserção desses alunos nas salas regulares somente ter sido impulsionada por meio da Resolução CNE/CEB N° 02/01, como já salientado, o que percebemos é um silêncio no documento que norteia o ensino de Língua Portuguesa, no que tange ao direcionamento a ser dado no ensino desta disciplina, bem como conteúdos a serem trabalhados e metodologia a ser aplicada quando o assunto são alunos com surdez, por exemplo, e a produção de textos na modalidade escrita em LP, seu objeto de aprendizagem, ambos, aliás, sujeito e objeto, respectivamente, deste estudo.

Consideramos essa lacuna algo importante por se tratar de um texto produzido já a partir do conhecimento do que se propunha a Declaração de Salamanca, documento que nasceu em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a partir do qual o Brasil se compromete a garantir o acesso de todas as crianças no ensino fundamental de forma gratuita e obrigatória até 2015, inclusive, as crianças com alguma deficiência, e a própria LDB (BRASIL, 1996), já mencionada. Na verdade, tais documentos nos apresentam a necessidade da inclusão, isto é, no caso dos surdos, a presença destes nas salas de aulas regulares, porém, não nos trazem, de forma clara, o “quê” e o “como” trabalhar

a Língua Portuguesa e seus conteúdos nas classes inclusivas.

Uma nova crítica ao ensino de LP toma corpo ainda nos anos 80, a partir de pesquisas baseadas numa linguística que não se prendia à tradição normativa e filológica. Além disso, estudos “desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita” (BRASIL, 1998, p. 17). Mais uma vez, vale ressaltar que as reflexões feitas à época sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa ainda deixavam de fora o público foco desta pesquisa, ou seja, o indivíduo com surdez, dentre outros sujeitos que de, alguma forma, não dominam a normal padrão da língua.

Na verdade, a discussão existente era sobre o objeto de ensino, a LP, e não o público alvo dessa aprendizagem. Além disso, o que se percebe é que as críticas feitas ao ensino tradicional, na época, não diferem muito da realidade em sala de aula nos dias atuais, mesmo passadas quase duas décadas. Não é difícil ainda nos depararmos com aulas planejadas de forma a não considerar a realidade ou interesses dos alunos, bem como a excessiva valorização da gramática normativa e consequente preconceito em relação às formas de oralidade e às variedades não-padrão da língua.

Nesse caminho entre o que temos a ofertar enquanto professores que são cobrados a cumprir uma lista de conteúdos durante o ano letivo e o como poderíamos desenvolver o que nos propomos a transformar em objeto de aprendizagem em Língua Portuguesa, está o que consideramos indispensável na nossa prática em sala de aula: promover situações que façam de nossos alunos produtores de textos, mas, antes disso, pessoas que refletem sobre o papel social desta língua que dizemos ensinar e seu uso nas diversas ocasiões da vida. Nesse contexto, buscamos ainda mudar a direção do olhar no que diz respeito às estratégias de produção de texto em LP nas salas ditas inclusivas, sem prejudicar nem ao ouvinte – com ou sem alguma deficiência - nem ao surdo, no que se refere à aprendizagem, o que não é fácil para quem se propõe a ensinar, nem para quem é o alvo dessa aprendizagem.

Mesmo diante de dificuldades que vão desde o nosso despreparo em lidar com públicos tão diversos até a própria escola que, mesmo se dizendo inclusiva, não consegue ofertar um atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitam, acreditamos que seja necessário pensar em estratégias para errarmos menos nessa tentativa de ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, como foi o caso da turma alvo desse estudo, bem como outros alunos que apresentam deficiências diversas ou dificuldades de aprendizagem.

No que concerne aos surdos, se, até então, o foco que tínhamos era em uma

metodologia voltada para a maioria, ou seja, os falantes e ouvintes desta língua, o que tem resultado no fracasso discutido anteriormente por Capovilla (2008), acreditamos que, ao pensarmos em aulas que abracem as necessidades que contemplem, por exemplo, o plano visuogestual do aluno com surdez, os ouvintes só têm a ganhar nesse processo, uma vez que, tanto o conteúdo como as etapas a serem seguidas conseguirão ser comunicados a este grupo, mesmo com metodologias que também contemplem a compreensão de quem não ouve.

Além disso, procuramos apresentar os conteúdos trabalhados levando em consideração também a própria Libras, ou seja, a proposta desta sequência didática - SD, em todas as aulas elaboradas, foi pensada visando proporcionar ao aluno com surdez a oportunidade de enxergar os assuntos abordados também a partir da sua própria língua e não apenas da Língua Portuguesa, esta sendo interpretada somente. Assim aconteceu, por exemplo, nas aulas sobre pronomes pessoais do caso reto, estrutura frasal, uso da vírgula, tipos de frases, pessoas do verbo e na apresentação das características do gênero textual Narrativas Autobiográficas.

Desta forma, buscamos fazer com que o aluno surdo pensasse a partir de sua própria língua para, somente depois, compreender os aspectos linguísticos necessários para a construção escrita de um texto em LP. Quanto aos alunos ouvintes, a apresentação dos assuntos não foi comprometida, uma vez que toda explicação foi dada de forma oralizada e levando em conta a sua própria língua também. Além disso, tiveram a oportunidade de perceber como a língua do outro, no caso a Libras, se diferencia da LP em tantos aspectos.

Porém, mais que metodologia adequada para atender a um público que não ouve, se faz necessário deixar bem claro a importância de este indivíduo conseguir se comunicar por meio da escrita em sua segunda língua sem, no entanto, reduzir a aprendizagem do texto escrito a um código de representação da fala. Lodi, Harrison e Campos (2012) chamam a atenção para esse risco, que é, infelizmente, prática ainda comum nas salas de aula inclusivas e ressaltam que a “aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 16), isto porque tratar a língua de forma distante dos contextos sociais de seus usuários resulta na perda ou redução de mobilidade, potencialidade e multiplicidade de sentidos.

A presente proposta, portanto, pretendeu resultar em sequências didáticas que possam ajudar a nós professores de Língua Portuguesa, que atuamos no Ensino Fundamental em classes inclusivas e que pouco ou nada conhecemos acerca da Libras ou da cultura surda, a entender de que maneira esse sujeito aprende esta segunda língua, a usarmos estratégias que possam proporcionar oportunidades de escrita e reescrita em LP, colaborando assim para o desenvolvimento e/ou aprimoramento dessa modalidade tanto para o surdo quanto para o

aluno ouvinte. A definição de um escritor ou produtor textual competente que permeou todo nosso trabalho foi apresentada pelos próprios PCN (BRASIL,1998). Segundo o documento, trata-se do indivíduo que produz discursos a partir de seu conhecimento acerca das possibilidades a ele postas culturalmente e, baseando-se nisso, “sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1998, p. 47).

Tendo em vista o exposto, no caso desta proposta de intervenção pedagógica, o enfoque foi o letramento de alunos ouvintes e alunos com surdez em sua segunda língua, ou seja, o português escrito, na sala de aula inclusiva, a fim de que pudessem municiar-se de uma necessária ferramenta de comunicação não somente dentro da escola, mas nos diversos espaços onde circula. Para isso, pretendeu-se esclarecer o seguinte questionamento que norteou nossas intervenções: como preparar aulas significativas que podem ser empregadas no ensino de Língua Portuguesa em classes inclusivas, a fim de garantir o desenvolvimento da escrita de alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço?

O trabalho envolveu uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental composta, inicialmente, por 29 alunos de ambos os sexos, 19 ouvintes e 10 surdos. Destes, somente participaram da sequência didática 24 alunos, isso porque 1 aluno ouvinte foi para outra escola e 4 sujeitos surdos foram transferidos para outra sala com a chegada de novos intérpretes na instituição. Da análise final, participaram somente 18 sujeitos. É que, para participar da análise final do estudo, o aluno deveria atender aos critérios estabelecidos pela professora pesquisadora: i. ter participado da produção inicial (atividade diagnóstica); ii. preenchido um questionário sobre o perfil dos alunos; iii realizado a produção de uma escrita e uma reescrita durante a sequência didática (no total foram duas escritas e duas reescritas) e, indispensavelmente, ter feito a produção final. 4 alunos ouvintes que não fizeram a diagnóstica, participaram da produção final, mas não foram inseridos nas nossas análises, uma vez que, sem a primeira escrita, não tínhamos condições de comparar a evolução de seu processo de aprendizagem no que se refere à produção do texto autobiográfico na modalidade escrita. O inverso também aconteceu: 2 alunos (S9 e S14) que participaram da atividade diagnóstica, tiveram a análise da produção inicial feita e descrita. Chegaram a participar das aulas, mas não produziram os textos necessários para a análise comparativa entre produção inicial e produção final. Restaram então 18 alunos que tiveram seus textos analisados no Capítulo 5 dessa dissertação, sendo 12 ouvintes e 6 surdos.

A escola na qual aplicamos o trabalho faz parte da rede municipal de ensino, de Feira de Santana, Bahia. As aulas da SD contaram com o trabalho de uma intérprete, somente

ausente em uma das 20 aulas desenvolvidas, por motivo de doença. A professora de Língua Portuguesa regente da turma não domina a Libras, planeja as aulas com metodologia de L1, como assim o faz nas turmas que não contam com surdos, mas informou que tem muito cuidado ao elaborar e fazer a correção das avaliativas, as quais, sempre que necessário, são devolvidas aos alunos com surdez para serem refeitas. Ela justifica o fato de não elaborar as aulas de forma diferenciada com o fato de não ter sido preparada para tal fim, mas garantiu que mantém um diálogo constante com a intérprete objetivando garantir um mínimo de aprendizagem do conteúdo exposto.

O desafio aqui colocado foi, portanto, desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que contemplasse um grupo de surdos inseridos no meio de ouvintes numa classe inclusiva, mas sem negligenciar o aprendizado destes, o que, infelizmente, não ocorre quando o olhar é voltado somente para o sujeito que ouve. Quando esse é o caso, a metodologia e as estratégias utilizadas, geralmente, não contemplam, por exemplo, o plano visuogestual do indivíduo com surdez, resultando em aulas puramente expositivas, nas quais, até mesmo os alunos ouvintes pouco ou nada interagem.

O objetivo geral da intervenção foi propor atividades de produção textual, a partir do gênero narrativas autobiográficas, visando ao desenvolvimento da escrita no contexto da inclusão de alunos nas escolas regulares. Para alcançar tal objetivo, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: i. Identificar e analisar as características do gênero narrativa autobiográfica; ii. Produzir narrativas autobiográficas; iii. Aprimorar o nível de coesão e coerência nas produções escritas em Língua Portuguesa de surdos e ouvintes levando em consideração as particularidades da Libras; iv. Produzir um glossário digital em Libras com termos do gênero narrativas autobiográficas; v. Criar um blog para a publicização do glossário digital em Libras. É importante ressaltar que a o glossário digital sinalizado com 80 palavras e ou expressões relacionadas ao tema desenvolvido em nosso estudo, pretendeu responder a uma das demandas identificadas com a realização da nossa atividade diagnóstica, naquela escola, no que concerne à educação de surdos, ou seja, muitos alunos surdos contam com um vocabulário muito restrito em Língua Portuguesa, dificultando, ainda mais, que consigam desenvolver textos na modalidade escrita.

Com relação ao referencial teórico que fundamenta esta proposta de intervenção pedagógica, buscamos as contribuições de Quadros (1997), Capovilla (2008), Honora (2009), Botelho (2013), Karnopp (2012), Lodi (2005), Salles (2004), Skliar (1999), entre outros, que discorrem sobre a educação de surdos e a escrita em Língua Portuguesa como L2 do sujeito com surdez no Brasil. Ademais, esses autores também abordam a perspectiva bilíngue para as

escolas inclusivas como caminho ideal para um ensino que respeita as diferenças e que realmente pode responder às necessidades educativas reais desse grupo nas classes comuns junto a ouvintes. Além disso, buscamos o referencial teórico de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Schneuwly; Dolz (2004) que apresentam estudos voltados para o uso dos gêneros textuais na escola para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, buscando fazer uma discussão acerca da língua como instrumento de prática e transformação social do indivíduo. Lejeune (2014) subsidiou a discussão acerca do gênero textual narrativa autobiográfica, trabalhado na nossa sequência didática.

Apresentamos, no primeiro capítulo, **A EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA**, uma discussão acerca da educação de surdos desde a antiguidade clássica até os desafios atuais, refletindo sobre as leis que regem a educação inclusiva, perpassando pela perspectiva bilíngue, sob o olhar de autores como Skliar (1999), Botelho (2010) e Quadros (2012), que apontam o bilinguismo como uma possibilidade de proporcionar ao aluno com surdez, em contextos de inclusão, oportunidade de aprendizado da Língua Portuguesa levando em conta a sua língua natural.

No segundo capítulo, **POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BIBLÍNGUE: o papel da Libras no desenvolvimento da escrita de surdos nas aulas de Língua Portuguesa**, contemplamos uma pertinente discussão pautada na necessidade da formação inicial e continuada de nós professores de Língua Portuguesa que contemple as diversas temáticas que envolvem a educação de surdos e ouvintes em um mesmo espaço a fim de atender aos desafios do contexto da educação inclusiva e, principalmente, para que possamos dar conta do desenvolvimento de habilidades de escrita que se voltem para práticas discursivas como práticas sociais, como nos aponta Bakhtin (2006), ou seja, que nós professores de LP possamos pensar e organizar as nossas aulas de forma a proporcionar ao sujeito surdo (LP como L2) ou ouvinte possibilidades várias de uso desta língua também fora dos muros da escola. Nesse mesmo capítulo, destacamos, à luz dos autores Dolz e Schneuwly (2014), o ensino de gêneros textuais, a partir de sequências didáticas, como um dos caminhos para chegarmos, portanto, ao objetivo de um ensino de língua como uma prática social, dando ênfase ao gênero escolhido para a proposta pedagógica em questão que é a narrativa autobiográfica.

No terceiro capítulo, **CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**, refletimos sobre os procedimentos metodológicos que nortearam todo o processo do nosso trabalho, desde as análises da atividade diagnóstica à descrição detalhada da proposta pedagógica de trabalho a que nos propomos realizar.

No quarto capítulo, **A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: na trilha de um novo caminho para a Educação Inclusiva**, apresentamos a descrição, a análise e a discussão da aplicação da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com os sujeitos surdos e ouvintes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana na Bahia. Lejeune (2014) foi o autor escolhido para embasar o conceito, características e discussões que permearam o gênero textual narrativa autobiográfica, com o qual trabalhamos na nossa proposta pedagógica.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA

“Não há muita coisa escrita por surdos sobre a surdez. Mesmo assim, considerando que só fiquei surdo depois de ter aprendido a língua, não estou em melhor posição do que uma pessoa ouvinte para imaginar como seria nascer no silêncio e chegar à idade da razão sem adquirir um veículo de pensamento e comunicação.”

David Wrihf

A educação possui e, ao mesmo tempo, produz uma história. Desenhar, pois, a linha do tempo da Educação no ocidente é realizar uma longa viagem às mais remotas civilizações que souberam utilizar estratégias diversas para promover, de alguma forma, o desenvolvimento intelectual, cognitivo e físico de seu povo. Porém, quando o olhar é lançado em direções que buscam relacionar educação com sujeitos surdos, o que se percebe é um silêncio marcado pela ausência dessas pessoas nos registros históricos sobre a educação institucional e pública no ocidente.

Acreditamos, pois, que seja de grande valia que estudemos esta história, bem como a evolução das instituições escolares no que diz respeito à presença do surdo em suas classes, dos métodos e doutrinas pedagógicas, a fim de compreendermos como se deu a chegada desse aluno nas classes ditas inclusivas e como as políticas públicas voltadas para esse modelo de escola foram tomando corpo até alcançar o perfil de inclusão que conhecemos hoje.

De origem grega e significando “inquérito”, “investigação”, a palavra “história” tanto pode designar uma certa realidade quanto o conhecimento desta. Já a palavra “educação” é relativamente nova. Em seu *Dictionnaire*, Buisson (*apud* LOPES, 1995, p. 37) diz que seu significado aparece ligado a “nourriture”, ou seja, alimentação, amamentação, em dicionário latino-francês de 1549.

Lopes (1995) diz que, realmente, se o dicionário etimológico for consultado primeiro e, em seguida, um dicionário latim-português, será verificado que a palavra educação tem sua origem em *Educatio, onis*, que, no seu sentido próprio, significa ação de criar (animais), alimentar (plantas), criação, cultura e, no sentido figurado, significa educação, instrução. Tem-se ainda o verbo *educare* que, no seu sentido próprio, significa criar; já no sentido figurado, educar, instruir, ensinar. Tais ações, no entanto, nem sempre fizeram parte do dia a

dia de sujeitos com surdez, como mostra a própria história da educação, desde o antigo Egito até meados do século XVIII (MANACORDA, 2010). Pensar em educação, portanto, nem sempre foi enxergar uma escola voltada para todos, mas um espaço e ou privilégio reservado às classes dominantes.

Ao contar a história da educação no Egito antigo, por exemplo, em momento algum, Manacorda (2010) se refere a pessoas com surdez ou qualquer outra deficiência. Aliás, sendo o “falar bem” apontado por este autor como o principal conteúdo e objetivo do ensino na época, percebemos que o sujeito surdo não estava mesmo incluído nesse propósito que tinha o ensinamento, ou seja, representar o caminho para que o homem pudesse melhorar a sua própria natureza. (MANACORDA, 2010, p. 47)

Na Grécia antiga, os processos educativos eram separados segundo as classes sociais. O autor indica que não existiam escolas nem treinamentos para as pessoas das chamadas classes excluídas e subalternas. A existência de muita documentação e textos dão conta ainda de que a educação se revestiu de muitas formas justamente através da história dos povos desta região, por meio da diversidade de tribos que compunham o mundo grego, porém, com um objetivo comum: preparar o povo “para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar”” (MANACORDA, 2010, p. 58).

A civilização antiga da Grécia é ainda apontada como aquela responsável por desenvolver o que, para aquele povo, era de importância fundamental: a oportunidade do desenvolvimento individual, ao contrário da educação oriental que teve como principal preocupação tentar reproduzir e conservar o passado através da supressão da individualidade.

A educação e seu impacto sobre as civilizações, indubitavelmente, têm na sociedade grega alimento responsável pela estimulação do desenvolvimento humano. Monroe (1985) lembra que é dos gregos a ideia de que a educação é a preparação para cidadania e que é justamente a eles que o homem do ocidente deve o primeiro esforço para se assegurar o desenvolvimento intelectual da personalidade. Porém, vale lembrarmos que, embora com características diferentes, na Grécia, também serão encontrados aspectos da educação do antigo Egito, os quais foram transmitidos e interpretados por relevantes autores gregos, como Heródoto, Platão e Diodoro de Sicília (MANACORDA, 2010), ou seja, uma educação que, além de primar por um conhecimento que contemplasse os grupos dominantes, não abriu portas para sujeitos que não correspondessem ao ideal físico e intelectual do homem a ser formado naquele período. A técnica de leitura, por exemplo, ensinada em suas escolas durante séculos era a que primava pela leitura em voz alta. A arte da palavra é apontada como principal conteúdo e a finalidade maior da instrução grega.

Sobre a Roma antiga, Manacorda declara que a educação inicial das crianças era de responsabilidade do *pater familiae*². E esta autonomia da educação paterna era, inclusive, assegurada pelo próprio Estado, o qual garantia ao pai a condição de dono e mestre de seus filhos. O autor também chama a atenção para outra questão que aqui nos oportuniza conhecer: como as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tratadas pelas famílias – portanto, também pelo Estado:

O próprio pater é a pátria: a antiga lei das Doze Tábuas, do início da república até a metade do século V a. C., permite, entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados, venda ou mate filhos rebeldes, mesmo quando, já adultos, ocupam cargos públicos. Não é surpreendente, portanto, que na Roma antiga não tenha existido durante muito tempo nenhuma forma de educação pública para a primeira infância. (MANACORDA, 2010, p. 97)

Como percebemos, então, não existia lugar para as pessoas que não correspondiam ao modelo do filho ideal, ou seja, aqueles que traziam consigo as marcas da deficiência estavam fadados à morte, ao desprezo, ao descuido e à exploração. Não serviam para o convívio, muito menos para serem instruídos por seus pais, mães ou especialistas. Honora e Frizanco (2009) lembram que, nesse período, tanto para os gregos quanto para os romanos, os surdos não tinham direito somente à escolarização. Também não podiam participar de testamentos e a frequentar os mesmos lugares dos ouvintes. “Até o século XII, os Surdos eram privados até mesmo de se casarem” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19).

Outra característica da educação que desenha a exclusão de pessoas com deficiência, em especial, os sujeitos surdos, nas escolas desta sociedade é a importância dada ao canto e à memorização. Esta era considerada o instrumento principal do ensino e eficaz meio de aprendizagem. A questão é que a memorização se dava por meio de versos lidos em voz alta e também pela música, ou seja, chegamos ao entendimento de que, pelos motivos já citados anteriormente, os surdos não estavam incluídos nesse propósito e nem poderiam, caso fossem autorizados para tal, uma vez que a metodologia utilizada não permitia por ser totalmente voltada para as pessoas capazes de ouvir.

Ao conhecer a história da educação em Roma, outro aspecto que chama a atenção é o fato de os conteúdos ensinados nas escolas se distanciarem da realidade de seus alunos, o que transformava as aulas em algo enfadonho, conforme o próprio Manacorda, o qual afirma que “[...] o medo das varas e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a frequência aos

² O pai da família

estudos” (MANACORDA, 2010, p. 119). Esta era a metodologia: uma didática repetitiva e com conteúdo sem muita significância para quem aprendia e que separava a vida da escola. É importante lembrar que não apenas o sujeito surdo era excluído desta escola que muito ainda era influenciada pela educação da Grécia antiga, mas também as pessoas que apresentavam deficiência física. Chegamos a essa conclusão por meio do que é descrito acerca de como as pessoas com deficiência eram tratadas nesta sociedade. Observemos também que a dança e a música eram o foco desta educação, mas também a educação física que era usada para preparar os futuros cidadãos para participar de guerras em defesa da pátria.

Para termos uma ideia da importância dada a esta disciplina, o filósofo Sêneca chega a afirmar que “antigamente nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado” (apud. MANACORDA, 2010, p.128), o que deixa claro, pois, a quem tal ensino não contemplava. Portanto, o currículo grego de ensino, também muito influenciou e se fez presente na Roma Antiga, preocupando-se em dar conta de um conjunto de disciplinas que, conforme Monroe (1985), assim eram descritas: a ginástica, como já salientado, era ofertada no período da vida escolar dos 7 aos 16 anos de idade. No mínimo, a metade do tempo do menino era dedicada à palestra (local para lutas ou exercícios de ginástica); a música (os primeiros anos da infância eram devotados a decorar os poemas homéricos e partes do Hesíodo). Por música, estendia-se poesia, drama, história, oratória e ciência.

Com o tempo, esses meninos eram ensinados a cantar os poemas com acompanhamento da lira o que exigia não somente destreza técnica, mas também conhecimento profundo e compreensão na interpretação do poema, bem como destreza e habilidade criadora na construção e realização de seu acompanhamento. A leitura, a escrita e o elemento literário da educação estão assim incluídos no trabalho da escola de música (a leitura e a escrita foram introduzidas nas escolas por volta do ano 600 A.C., mas muito antes disso os poemas homéricos eram ensinados oralmente, como continuaram a ser depois); tarefas escolares - trabalho de memorização, explicação do significado das palavras, frases e alusões obscuras etc. A aritmética, outros ramos da matemática e o desenho só foram introduzidos mais tarde. A dança era mais que exercício e treino físico. Era a expressão da harmonia do pensamento por meio do movimento rítmico. Assim, pois, a educação nestas duas sociedades se assemelhava na metodologia e conteúdos, assim como seu público: crianças e jovens que tivessem condições físicas, cognitivas e psicológicas para atingir tais objetivos.

A escola do início do século VI apresentava o desaparecimento gradual da escola clássica e a formação da escola cristã, de tradição hebraica. Uma de suas principais

características mais interessantes era uma separação da antiga tradição que não permitia a instrução das classes populares. A ordem era que todos pudessem ser, senão cultos, ao menos aculturados. O que parece não ter se modificado, no entanto, é a relação com a oralidade, que carregava ainda peculiaridades da educação greco-romana. Conforme Manacorda (2010), a leitura ainda era ensinada a ser feita em voz alta, deixando nítido que só estavam aptos a aprender os que vozes podiam emitir, ou seja, mais uma vez, sujeitos surdos não aparecem nesse tipo de educação. “Quando falas dois, apoiarás nela, dobrando-o, o anular [...]” (MANACORDA, 2010, p. 159).

Percebemos ainda o apagamento da presença das pessoas com surdez também nas escolas instituídas nos séculos seguintes até a época carolíngia, quando a escola ficou sob o julgo ora do Império, ora do papado cristão. Em todo o tempo, porém, salmos, cantos e música deram o tom ao ensino, bem como a educação física e guerreira, confirmando assim a ausência de alunos com o perfil de deficiência nessa escola que tem a Igreja sua principal fonte de instrução.

É muito importante ressaltar que, na Idade Média, a Igreja Católica teve um papel fundamental no que tange à discriminação de pessoas com deficiência. A igreja cristã pregava que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, e o fato de as pessoas com deficiência não se encaixarem nesse padrão fazia desses sujeitos pessoas que não eram consideradas humanas, sendo deixadas à margem, o que nos faz compreender o porquê de sua ausência nas instituições voltadas para o ensino. À Igreja era apresentado um problema em relação aos surdos: pelo fato de não conseguirem se comunicar, esses sujeitos tinham suas almas condenadas por não poderem se confessar. Surge então a primeira tentativa de educá-los, porém, não em uma instituição de ensino, mas de maneira preceptorial, ou seja, monges foram encarregados de instruir e ensinar sua linguagem gestual criada ao longo do tempo para se comunicarem nos mosteiros por conta do Voto de Silêncio que fizeram para não passar a diante o que aprenderam com os livros sagrados (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19).

Ainda nesse período, o ano 1000 em diante mais especificamente, a educação se apresentava de forma em que a ciência e o trabalho manual se estreitavam, também deixando distante dessa nova realidade aquelas pessoas que não podiam exercer ou aprender alguma função laboral. No novo modelo de educação, Manacorda salienta que “o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente” (MANACORDA, 2010, p. 199) e a exigência agora era o saber fazer e de forma ainda mais especializada.

Não há registros na obra deste autor acerca de como se dava essa pedagogia do aprender e ensinar nas corporações, onde tal processo se dava, uma vez que os documentos

por ele pesquisados não deixam claro nem “as matérias-primas e suas qualidades, os instrumentos e seu emprego, as formas verbais e gestuais da comunicação do mestre com o discípulo” (MANACORDA, 2010, p. 200). Essa realidade se estendeu durante os séculos seguintes, na educação humanística, na escola do período da Reforma, da Renascença e Contra Reforma, onde a formação cultural não foi, em definitivo, dirigida a pessoas com qualquer tipo de deficiência.

2.1 DOS GESTOS NASCIDOS EM MOSTEIROS A UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A partir do século XVI, no ocidente, começaram a surgir aqueles que seriam os primeiros educadores de pessoas com surdez. Algumas dessas pessoas importantes no processo de educação do surdo nesse período foram o médico, matemático e astrólogo italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), e o monge Beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584).

Cardano, cujo primeiro filho era surdo, depois de incessantes pesquisas acerca do desenvolvimento da escrita enquanto representações dos sons da fala ou das ideias do pensamento, passou a afirmar que a surdez não impedia os surdos de receberem instruções. Para ele, os surdos poderiam aprender a escrever e a expressar seus pensamentos (JANNUZZI, 2006, p. 31). Já Ponce de Leon vivia em um monastério na Espanha, em 1570, e era responsável pela educação de dois sujeitos com surdez, os quais pertenciam a uma família em que cinco dos oito filhos eram surdos. Segundo Jannuzzi, o monge ensinava-lhes “a falar, ler, escrever, fazer contas e executar preceitos religiosos como rezar e até confessar-se” (JANNUZZI, 2006, p. 30). Para isso, fazia uso de alfabeto manual e também de gestos ou sinais rudimentares para efetivar a comunicação com os surdos.

Graças ao trabalho de Ponce de León, ficou demonstrado que os argumentos de médicos e filósofos, bem como crenças religiosas de que os surdos não podiam desenvolver a linguagem não se sustentavam, assim como o fato de afirmarem que esse público era incapaz de aprender qualquer coisa (LODI, 2005). A linguagem escrita, considerada na época como a natureza primeira da linguagem, era o foco do ensino desse abade, apesar de se reconhecer que o ensino da fala aos surdos era uma de suas práticas.

É preciso ressaltar que, nessa época, falar em educação para surdos era pensar em filhos de famílias nobres, principalmente, no que concerne ao desenvolvimento da fala, uma vez que, como explica Lodi, “sem esta, não tinham direito à herança e aos títulos de família”

(LODI, 2005, p. 413). Em 1620, foi criado o primeiro tratado de ensino de surdos-mudos³ de autoria do padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633). Filólogo e soldado a serviço do rei, Bonet idealizou o tratado, denominado na França de Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar, que iniciava com a escrita sistematizada pelo alfabeto. Conforme Honora e Frizanco, Bonet foi quem idealizou e desenhou o alfabeto manual⁴. Para esse estudioso, “seria mais fácil para o Surdo aprender a ler se cada som da fala fosse substituído por uma forma visível” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 20).

Nas escolas cristãs do início do ano de 1700, ainda não vimos a presença de surdos em suas classes, pois a própria descrição feita por João Batista de La Salle, nas páginas da *Conduite des écoles chrétiennes*, acerca das lições a serem estudadas dão conta de que se tratavam de crianças e jovens que escutavam e falavam normalmente. Sobre o ensino da leitura, seu texto orienta que eram nove as espécies de lições nessas escolas: a tábua do alfabeto, a tábua de sílabas, o silabário, um segundo livro para aprender a soletrar e a silabar, bem como dar início à leitura por quem já dominava o processo anterior, e um terceiro livro que ensinava a ler com pausas (MANACORDA, 2010, p. 278), ou seja, um ensino pautado na oralização das palavras.

Esse método de oralização também inspirou um educador português de surdos, que vivia na França desde criança, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780). Apesar de ele já usar sinais com fluência, defendia a oralização dos surdos e trabalhava visando à desmutização dessas pessoas. Para isso, era usado um alfabeto digital especial e realizado um trabalho de manipulação dos órgãos da fala de seus alunos, os quais, conforme Honora e Frizanco (2009), eram usuários da linguagem oral e não eram completamente surdos. Também dessa época, destacamos outro defensor do oralismo, o médico e educador Johan Konrad Amman. Este suíço era completamente contra o uso da Língua de Sinais e, conforme Honora, ensinava a leitura labial a seus alunos surdos, utilizando-se de espelhos e o tato. Desta forma, a pessoa podia perceber “as vibrações e movimentos da laringe e cordas vocais, método muito parecido com as terapias fonoaudiológicas atuais no atendimento de pacientes Surdos” (HONORA, 2014, p. 53)

Nesse período, é significativo lembrar que a escrita não era vista ainda como meio de inserir o sujeito surdo na sociedade, mas “uma tentativa de substituir o que lhe faltava, a fala” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 21). A escrita na vida do surdo começa a ganhar o papel de

³ Importante frisar que esse era o termo usado na época para se referir às pessoas surdas.

⁴ Para conhecer alfabeto manual usado pelos surdos no Brasil ver ANEXO A

inserção ainda no século XVIII com a criação da primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, no ano de 1760. Seu idealizador e criador, o abade francês Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) foi um educador filantrópico e ficou conhecido como “Pai dos Surdos” e aprendeu a Língua de Sinais para poder se comunicar e ensinar os surdos por meio de sinais metódicos, os quais seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa, conforme Jannuzzi (2006). O abade também fazia apresentações de seus alunos surdos em praça pública, a fim de arrecadar dinheiro e continuar o seu trabalho. Nas apresentações, eram feitas perguntas por escrito aos surdos para comprovar a eficácia de seu método. (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 22). A obra deixada por L'Épée foi “A verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”, publicada em 1776.

A primeira faculdade para surdos surgiu um século depois da criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1864, para sermos precisos, em Washington, nos Estados Unidos. Ainda em funcionamento, a Universidade de Gallaudet mantém como sua primeira língua a Língua de Sinais (HONORA, 2014, p. 56). Mas, o ensino priorizando o uso desta língua na educação de surdos nem sempre foi possível. Na verdade, esta tentativa de traçar a linha do tempo de uma educação voltada para surdos, mesmo a partir de uma história onde sua ausência é o que mais está presente, esbarra no que Lodi (2005) descreve como conflitos e controvérsias. Segundo ela, estudiosos que se debruçam sobre a temática deixam claro em suas pesquisas que, ao falar de educação para esse público, nos últimos cinco séculos, o que se vê retratado são debates cujo foco está direcionado para questões ligadas às línguas, como assim explica a autora:

se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles (já que essa educação sempre foi determinada por ouvintes que se auto-atribuíram poder para a tomada dessa decisão) o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais. (LODI, 2005, p. 411)

O que Lodi chama a atenção é para o fato de que as discussões que fazem referência à educação não enfatizam as questões que são realmente próprias da esfera educacional, ou seja, o que percebemos nessa história da educação voltada para o sujeito com surdez são relatos que não nos mostram os métodos de ensino e aprendizagem em si, nem as práticas realizadas ou mesmo os conteúdos ensinados. Notamos que esse trio – método, prática e conteúdo – foi submetido ao fator linguístico, ou mesmo abordado com o objetivo de “descrever e sustentar a

defesa pelo desenvolvimento dessa ou daquela língua (oral ou de sinais)” (LODI, 2005, p. 411).

A educação de surdos, por muito tempo, foi alimentada pelo desejo de devolver ao sujeito surdo a condição de humano por meio da fala, conforme Lodi (2005). E essa intenção resultou, inclusive, na proibição do uso da Língua de Sinais por quase um século no processo educacional de pessoas surdas. Em 1880, durante o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, em Milão, na Itália, 54 países se fizeram representados por estudiosos do tema Surdez. Porém, somente um destes participantes era surdo.

O objetivo do evento, dentre outros, foi eleger qual seria a melhor forma de educar as pessoas com surdez, se pela forma oral ou pelo uso da Língua de Sinais. Durante a votação, que não contou com a participação do representante surdo, o qual foi convidado a se retirar da sala onde ocorria o congresso, segundo Honora, ficou determinado que “a fala é incontestavelmente superior aos Sinais e deve ter preferência na educação dos Surdos” e que “o método oral puro deve ser preferido ao método combinado” (HONORA, 2014, p. 57). Como resultado, o oralismo passou a ser o meio pelo qual os surdos iriam ser ensinados, pois, a partir daquela data, estes sujeitos passariam a ser privados do uso da Língua de Sinais. Aqueles que insistiam em usar os sinais, ou seja, sua língua natural, para se comunicarem, tinham suas mãos amarradas para trás ou açoitadas pela palmatória, como descreve a autora.

Mas em que consistiu o oralismo? Conforme Capovilla e Raphael (2005), tratou-se justamente da tentativa imposta de incluir os surdos congênitos à sociedade dos ouvintes por meio da oralização e leitura labial. Como consequência, o oralismo e a supressão da língua de sinais resultaram em uma deterioração marcante do aproveitamento educacional das crianças surdas. A instrução dos surdos em geral acabou sendo prejudicada, pois os alunos surdos passaram a ter como professores somente pessoas ouvintes, o que representou grande prejuízo no que concerne à própria comunicação e compreensão do que lhes era ensinado. Além disso, o tempo gasto ensinando as crianças surdas a falar, que era entre cinco a oito anos intensivos e de forma individual, tirava desse sujeito a oportunidade de desenvolver habilidades complexas, conhecer culturas e outros temas, enfim, participar efetivamente do mundo escolar.

A realidade acima descrita passou a ganhar outros contornos a partir de 1970, quando uma nova filosofia educacional, a Comunicação Total, começou a ser utilizada para o ensino de surdos, permitindo o uso de todos os meios que pudessem facilitar a comunicação: a língua oral, a fala sinalizada e uma série de sistemas artificiais, bem como os sinais (CAPOVILLA, 2000). O autor salienta que se trata mais de uma filosofia que vinha a se opor ao oralismo

estrito do que um método propriamente dito. Com a Comunicação Total, começou a surgir uma série de sistemas de sinais que visava tornar a língua falada mais discernível ao surdo, auxiliando, assim, na compreensão desta língua com o intuito de melhorar o desempenho desse sujeito tanto na leitura e quanto na escrita.

Embora a Comunicação Total tenha resultado em uma melhora entre a comunicação de pessoas surdas e ouvintes, o que se percebeu é que as habilidades de leitura e escrita não apresentavam o desenvolvimento esperado. Capovilla (2000) diz que, nesse período, foram realizadas pesquisas que possibilitaram aos professores ouvintes perceberem o seguinte:

quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então costumassem crer que sinalizassem cada palavra concreta e de função gramatical em cada sentença. A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. (CAPOVILLA, 2000, p. 108-109)

A Comunicação Total, portanto, levou as crianças surdas a uma situação a que Capovilla chamou de “hemi-lingues” ao invés de bilíngues, como se esperava, uma vez que não tinham acesso, na verdade, a nenhuma das línguas de forma plena. Uma década após esta tentativa de fazer o surdo aprender a partir desta combinação indiscriminada de diversos recursos semióticos (pantomima, desenho, escrita, sinais, gestos “naturais”, linguagem oral) (LODI, 2005) sem êxito, um movimento mundial começou a apontar para uma nova direção: a implantação de uma política educacional bilíngue, a qual recebeu grande apoio das comunidades surdas, conforme Lodi, e que deu seus primeiros passos na Suécia, “primeiro país a reconhecer politicamente os surdos como uma minoria linguística com direitos políticos assegurados à educação em línguas falada e de sinais” (PRILLWITZ; VOLLHABER, 1990, apud. CAPOVILLA, 2000, p. 110).

2.1.1 O Bilinguismo na educação de surdos e seu lugar nas políticas de inclusão no Brasil

A definição de bilinguismo perpassa pelo “uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2012, p. 189). Ao voltar o olhar para a educação de surdos nessa perspectiva, a proposta de uma educação bilíngue para esse grupo de sujeitos propõe que a instrução e uso da língua de sinais, bem

como da língua oficial do país onde o sujeito está inserido, sejam realizados separadamente, a fim de que deformações por conta de seu uso simultâneo sejam assim evitadas.

Apesar de a proposta da educação bilíngue, conforme Botelho (2010), salientar que os processos de ensino e aprendizagem devam acontecer em escolas de surdos, é importante salientar que, pelo menos em Feira de Santana, na Bahia, onde este estudo foi aplicado, não existe nenhuma escola com esse perfil e que, portanto, o bilinguismo ainda é uma realidade distante dos muitos sujeitos surdos que estão incluídos nas escolas regulares desse município, uma vez que, de acordo com essa autora, um dos princípios fundamentais da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas. Entenda-se como igualitária, a divisão do controle, da administração e também do ensino. Outra característica dessa proposta de educação é que a Libras, no caso do Brasil, exista como uma disciplina curricular nos vários níveis escolares e que “todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais” (BOTELHO, 2010, p. 112).

Como esse ainda é um retrato que se localiza mais em documentos do que nas instituições de ensino, propriamente dito, optamos por desenvolver uma reflexão acerca desta proposta com um olhar apresentado por Skliar (1999), que também alimenta as leituras de Botelho (2010), Quadros (2012) e Lodi (2005) acerca da temática, e está diretamente relacionado ao fato de o bilinguismo trazer à luz “um reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999, p. 7).

Desta forma, para não correr o risco de fazer exatamente como fizeram aqueles que pensaram a educação para surdos nos tempos passados, ou seja, restringir esse processo ao campo estrito das línguas, como salientou Lodi (2005), pensamos o bilinguismo pela ótica de Skliar (1999), o qual discute a questão a partir de sua relação com a pedagogia atual, a compreensão do conceito de bilíngue e os próprios projetos políticos ou políticas já existentes que sustentam a educação bilíngue para surdos. Para isso, voltamos nosso olhar para as origens do que hoje é a realidade nas escolas regulares do Brasil, ou seja, a crescente presença de pessoas com alguma deficiência, inclusive, alunos surdos, a fim de melhor compreendermos como legislação e prática pedagógica se encontram nessa proposta de educação bilíngue.

Esta educação inclusiva acima desenhada nasce a partir da Declaração de Salamanca, um documento que nasceu durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, na qual o Brasil também se fez presente. Nesse documento, constava como uma das metas a serem atingidas pelos países participantes do evento e que assinaram o documento garantir, até o ano

passado, ou seja, 2015, que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas em escolas regulares de ensino, inclusive as pessoas com alguma deficiência. Para isso, estas escolas deveriam se “adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”⁵, isso porque a delegação da Conferência Mundial de Educação Especial deixou claro, no documento, que as escolas regulares, ao trilhar nesta direção, constituiriam os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias.

No caso do sujeito com surdez, Skliar (1999) faz uma crítica à escola atual e acredita que esta não conseguiu proporcionar as oportunidades necessárias para o fortalecimento das identidades pessoais e desenvolvimento desse público. Para esse autor, a lógica que ainda fala alto é a de que os surdos estão incluídos nas escolas regulares para responder a um discurso, o qual chamou de “politicamente correto”, alimentando uma educação que dá prioridade às habilidades técnicas, a fim de preparar surdos para serem mais eficientes e eficazes para o mercado de trabalho.

Os pressupostos da Declaração de Salamanca começaram a ser colocados em prática, no Brasil, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, as escolas regulares têm recebido em suas salas de aula, alunos e alunas sem e com alguma deficiência. Porém, algumas dificuldades são ressaltadas pelos próprios professores para lidar com esta nova realidade, conforme listam Levy e Facion:

a eficácia da metodologia aplicada; a falta de recursos e de infra-estrutura; as péssimas condições de trabalho; as jornadas de trabalho excessivas; os limites da formação profissional; o número elevado de alunos por sala de aula; os prédios mal conservados; o despreparo para ensinar seus alunos. (LEVY; FACION, 2008, p. 145)

Também é salientado por esses autores que a própria acessibilidade (disponibilidade de rampas e banheiros adaptados) do aluno à sala de aula é outra questão a ser enfrentada. Paralelo a isso, existem também os alunos que não usam cadeira de rodas, porém, apresentam algum quadro de paralisia cerebral que o impedem de sentar-se normalmente ou mesmo para os que precisam de um teclado adaptado para que possam escrever. Levy e Facion ainda somam a estas questões o fato de muitas escolas estarem mal informadas – ou mesmo desinformadas – acerca do que diz respeito ao atendimento dos alunos com necessidades educativas. Eles afirmam que é comum algumas escolas, por falta de conhecimento,

⁵ Para ver completo, acesse o documento disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/08092010_a_declaracao%20%80%A1ao_de_salamanca.pdf>. Acesso: 20 jun 2015.

atenderem a toda demanda, “independentemente do grau de severidade da sua deficiência” (LEVY; FACION, 2008, p. 146).

Glat e Nogueira (2003) refletem sobre essa questão analisando o que rege a Constituição Brasileira, em seu inciso III do Art. 208, referindo-se ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências - preferencialmente na rede regular de ensino -, juntamente com o que prega a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), a partir da qual o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção de pessoas com deficiências, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Os autores confrontam tais determinações - reforçadas, inclusive, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE / CEB, 2001) -, com estas barreiras e dificuldades discutidas por Levy e Facion (2008) e salientada pelos estudiosos do assunto, ou seja, a proposta tornou-se lei, mas o que se percebe, conforme Glat e Nogueira (2003), é que muito ainda falta para que a política de inclusão realmente se efetive no cotidiano das escolas, uma vez que os professores do ensino regular se sentem despreparados para lidar com o tripé salas lotadas, alunos ditos “normais” com problemas de indisciplina e de aprendizagem, mais esta nova clientela que chega.

Quando então o assunto é pensar a educação de pessoas com surdez, a história constata que conflitos e controvérsias marcam as discussões sobre esta problemática, como vimos anteriormente. E, no Brasil, essa história começou bem antes da Educação Inclusiva se efetivar por meio da Declaração de Salamanca. Teve início com a vinda da família real de D. Pedro II ao país, de acordo com Honora (2014). Com um neto surdo, filho da princesa Isabel, o imperador convidou o professor francês Hernest Huet para fundar o “Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro”, em 26 de setembro de 1857. Ainda em funcionamento em Laranjeiras, Rio de Janeiro, hoje recebe o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e é considerado um centro de referência para assuntos relacionados à Surdez.

Desde a sua criação, a língua de sinais era a base desse processo de aprendizagem, no caso, a Língua de Sinais Francesa, a qual, acredita-se, deu origem à Libras (HONORA, 2014, p. 58). Isso muda com a determinação do Congresso de Milão, a partir do qual o oralismo passou a vigorar, como já salientamos. A autora cita ainda dois outros institutos que contribuíram para a educação de surdos no Brasil: o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, e o Instituto Educacional São Paulo (IESP), criado em 1954 e, posteriormente, doado para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

É necessário lembrar que esses institutos não refletem o retrato da educação inclusiva proposta pela Declaração de Salamanca e a própria legislação vigente no país acerca da Educação de Surdos no que se refere às escolas de currículo comum, uma vez que são espaços onde o processo de ensino e aprendizagem se dá, na maioria das vezes, por e para surdos, o que, nas escolas regulares, ainda não acontece, na sua maioria. Mas, levando em consideração o que falou Botelho (2010) acerca da educação bilíngue, esses institutos ou escolas afins é que apresentam a oportunidade de o sujeito com surdez vivenciar o bilinguismo tal qual a autora descreveu: com a língua de sinais concebida como língua materna das pessoas surdas, a escola pensada e administrada por surdos, bem como seus professores, e tendo a Língua de Sinais como disciplina no currículo.

No Brasil, a educação dos surdos é regida por duas leis, a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e a mais recente, a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, já mencionados, inclusive, na Introdução desse trabalho. A primeira é a que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua materna dos surdos. Já a segunda, de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Em meio a essas duas leis, em dezembro de 2005, foi criado o Decreto que faz uma série de indicações sobre como o país deve ser organizado para atender às pessoas com surdez. É, portanto, a partir do que rege esse decreto e as duas leis acima citadas que endossamos a nossa discussão acerca do que se propõe um projeto educativo de caráter bilíngue.

2.1.1.1 O que diz a lei e o que temos de fato sobre uma proposta bilíngue nas classes regulares que a torne possível?

A Unesco (1951, apud. SKLIAR, 1999, p. 10) salienta o caráter bilíngue de um projeto educativo a partir do reconhecimento do direito que o indivíduo tem de usar uma língua diferente da língua majoritária no seu processo de aprendizagem. Porém, Skliar ressalta que, infelizmente, são muitas as ocasiões em que os projetos ditos bilíngues, principalmente no que diz respeito às classes inclusivas, apresentam incoerências, dentre as quais, o fato de a pedagogia pautada no ouvinte, chamada pelo autor de “ouvintização”, ainda ser destaque.

O autor explica que a ouvintização pedagógica tem a intenção de realizar uma educação bilíngue a partir de “professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepção e língua dos ouvintes monolíngues” (SKLIAR, 1999, p. 10). Essa observação de Skliar mostra quão distante a nossa realidade se encontra, no caso do Brasil, do que garante o próprio Decreto n.

5.626, complemento da Lei n. 10.436 de 2002, o qual, em seu Art. 22, incisos I e II, garante escolas e classes de educação bilíngue com professores bilíngues e cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez.

A adoção de práticas respeitando o uso da língua natural do surdo como meio pelo qual ele será instruído e avaliado é, portanto, um dos primeiros passos que nós professores de Língua Portuguesa podemos dar em direção a, pelo menos, uma tentativa de projeto de educação bilíngue, no qual acreditamos e vimos como caminho eficaz para o aprendizado dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em classes ditas inclusivas, apesar de reconhecermos que o bilinguismo, mesmo sendo foco de discussão dos estudiosos da área desde a década de 1980, reflexão presente no capítulo anterior, ainda não se tratar de uma prática nas nossas escolas.

O problema a ser observado, no entanto, é que, quando falamos em ensino de LP para surdos a partir de uma proposta bilíngue de educação, nos deparamos com uma outra barreira que diz respeito ao fato de muitos dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, chegarem à escola sem as experiências naturais de sua língua primeira, a Língua de Sinais, o que impossibilita ou dificulta um trabalho baseado em técnicas de ensino de segundas línguas, como sugere o bilinguismo (QUADROS, 1997).

Por outro lado, esta autora também traz uma segunda realidade: a de alunos surdos que dominam sua língua natural, mas que não logram êxito no aprendizado de LP como L2. Ou seja, o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, parece - Quadros (1997) afirma se tratar de pressuposto para o ensino da L2 - não ser o suficiente para garantir que o processo de aquisição da L2 se concretize. Comparando essa situação com a dos alunos ouvintes que apresentam imensa dificuldade em desenvolver textos escritos na sua primeira língua, falamos da LP, podemos então pensar em causas que venham a se assemelhar, no caso de surdos que dominam a Libras e alunos ouvintes, a oralidade, a fim de que, nesse contexto inclusivo, a escola possa refletir sobre esse ensino a partir desse tripé de demandas no que tange ao ensino da escrita em LP: para surdos que não dominam Libras, para surdos que dominam a Libras e para ouvintes falantes dessa língua que apresentam resistência a essa modalidade.

Resistem, acreditamos, justamente por não dominarem esse código e, talvez, porque, no seu percurso enquanto pessoas que foram convidadas a escrever, viram seu produto ser taxado apenas como um erro. Sobre essa questão, no que tange ao aluno surdo, Svarttholm (1994, apud. QUADROS, 1997, p. 101) chama a atenção para uma hipótese levantada por ele, em seus estudos, acerca dos “erros” produzidos por alunos surdos ao fazerem uso da escrita. Para esse autor, esses “erros” podem ser uma perfeita evidência da capacidade para linguagem

natural à espécie humana e frisa que tais erros não podem ser comparados com os mesmos erros observados em crianças que adquirem a escrita em sua língua materna. Esses erros devem ser vistos justamente com os olhos sobre uma criança que adquire a escrita de uma segunda língua, uma vez que tais erros, observados por profissionais como sendo peculiares a pessoas com surdez, evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua, tornando-se “um equívoco associar problemas da expressão escrita com a surdez” (QUADROS, 1997, p. 100).

O conhecimento de tal singularidade talvez possa existir entre os profissionais de educação que estão em salas de aula comuns, porém, o que presenciamos na classe inclusiva na qual aplicamos este estudo foi a presença de professores sensíveis à situação dos surdos em sala, mas sem o preparo que a legislação salienta e os conhecimentos que estudiosos do assunto apresentam como necessários para que a aquisição da modalidade escrita, por parte do aluno surdo, se concretize. Além de não dominarem a Libras, sua didática, metodologia e conteúdo contemplavam justamente essa “ouvintização pedagógica”, mesmo sob um sentimento de vontade de acertar que percebíamos latente na professora regente da turma.

Segundo Kyle (1999), no contexto dito inclusivo, o comum é que os professores ouvintes usem a fala em sala de aula e não conheçam, muitas vezes sequer reconhecem, a competência da língua de seus alunos na língua de sinais. Esse é um problema que, possivelmente, tenha a sua raiz na própria formação inicial desse professor, uma vez que, somente a partir do Decreto n. 5.626 de 2005, a Libras passou a ser obrigatória como disciplina curricular nas licenciaturas. No entanto, como vimos na seção dedicada à Introdução desse trabalho, na Bahia, a maioria das universidades públicas ofertam a disciplina Libras com poucas horas, entre 30 e 45 horas, e quase não oferecem disciplinas que digam respeito à Cultura Surda ou ao Ensino de Língua Portuguesa como L2, ou seja, na sua modalidade escrita. Além disso, muitos dos professores que hoje se encontram em salas de aulas inclusivas com a presença de surdos não tiveram a oportunidade de cursar tais disciplinas que, na época de sua graduação, ainda não eram ofertadas. O caminho a ser trilhado, então, é o da formação continuada, seja por meio de especializações na área ou mesmo cursos ofertados por associações ou organizações não governamentais voltadas para a Educação de Surdos.

É muito importante atentar também para um fato trazido por Kyle sobre esta formação:

Colocado de forma bem simples, os professores nunca aprendem a língua de sinais num nível alto o bastante para processos educacionais (ensino), têm que vencer atitudes que sugerem ser a língua da minoria menos importante e não possuem conhecimento gramatical suficiente da língua de sinais mistos fornecidos pelo sistema escolar. Raramente o diretor ou outro cargo administrativo da escola vê prioridade na aquisição da língua de sinais. (KYLE, 1999, p. 20)

Kyle traz justamente um dos impedimentos para que um projeto educativo bilíngue saia do papel nas escolas ditas inclusivas, bem como a própria legislação em vigor que, por meio do Decreto n. 5.626 de 2005, em seu artigo 7º, garante no inciso III, parágrafo 2º, que os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e também as próprias universidades devam incluir um professor de Libras em seu quadro. Infelizmente, pelo menos na educação básica, nem o professor, nem a disciplina são uma realidade, inviabilizando, desta forma, uma possível proposta bilíngue de educação.

Sendo assim, como pensar o ensino de Língua Portuguesa em um contexto onde, ao aluno surdo, não são oferecidas situações de aprendizagem da LP a partir da sua língua natural? Como fornecer, a esse aluno com surdez, ferramentas adequadas para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita em um contexto que ainda não é o da educação bilíngue, a fim de oportunizar um desempenho considerável desse sujeito em sua vida social, cultural e acadêmica dentro desta que é a comunidade majoritária?

O fato é que, mesmo a legislação garantindo esse ambiente e projeto bilíngue, incluindo o ensino e aprendizado de Libras para surdos e ouvintes, bem como o ensino de Língua Portuguesa como a L2 do sujeito com surdez, além da presença do intérprete nas salas, o que temos são escolas que, em muitas situações, têm em seu quadro professores não preparados e sem amparo para dar conta de tamanho desafio, como mostra o capítulo seguinte desse estudo.

Ressaltamos, inclusive, algo muito importante refletido por Souza e Góes (1999) e que precisa, urgentemente, ser considerado quando o assunto é êxito ou fracasso de um determinado projeto educacional. Segundo essas autoras, não raro, toda responsabilidade para o sucesso ou não do aprendizado dos alunos, surdos ou ouvintes, sempre é atribuída ao professor. Porém, não podemos esquecer de que a educação inclusiva que temos é aquela que, para o sistema, “é economicamente barata já que um mesmo professor pode atender, se *treinado/capacitado*, 30 crianças ou mais que, no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social” (SOUZA; GÓES, 1999, p. 177, grifo nosso).

Isso significa dizer que, o que de fato temos, e não é de hoje, é uma proposta de inclusão que mostra, por meio da legislação, aceitar a possível condição bilíngue do aluno

surdo, mas que não se compromete com esta condição, a começar pela própria formação inicial desse professor que, como já citado, pelo menos nas licenciaturas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, nas universidades públicas da Bahia, ainda não dá conta de uma escola tão plural e singular ao mesmo tempo no que diz respeito ao ensino da LP para surdos.

2.1.1.2 Educação Inclusiva: entre o real e o ideal

A Educação Inclusiva é uma realidade que a nós professores foi colocada, mas que, infelizmente, permanece um desafio a ser superado no nosso dia a dia em sala de aula. Como vimos nas seções anteriores, as atuais políticas públicas estabelecem que todos os alunos, independente de suas características biológicas, físicas ou socioculturais sejam matriculados em escolas regulares. Porém, como já salientamos, nós professores nos vemos diante de situações para as quais nossos cursos de graduação não deram conta. O fato é que, como ressalta Lima (2012) em um estudo feito acerca da inclusão de alunos com surdez, essa determinação não veio acompanhada de uma reflexão mais aprofundada acerca do currículo desta escola dita inclusiva, ou do próprio significado da inclusão para esses sujeitos, bem como as condições de trabalho presentes nas escolas.

É válido lembrar que, no Brasil, a posição favorável à política de inclusão aconteceu ainda na década de 1990, após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e conforme estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei n. 9.394/96, como frisamos nas seções anteriores. Esse é um período em que se desejava efetivar um ideal de escola para todos. Porém, ressaltamos ainda que se trata de uma década marcada por uma série de reformas e projetos no campo da educação, também com o discurso de que se pretendia atender às novas demandas do mundo contemporâneo, mas não esqueçamos de que entre “as propostas empreendidas pelos partidários do neoliberalismo em curso, destaca-se a reforma do Estado para minimizar sua atuação no tocante às políticas sociais” (LIMA, 2012, p. 305). O certo é que, embora a ideia de uma escola para todos por meio da inclusão pareça concretizada, o que temos são escolas que mantêm as mesmas condições oferecidas aos que já faziam parte dela.

No tocante aos alunos com surdez, quando o assunto é a inclusão, a valorização da língua de sinais é uma das questões essenciais, de acordo com os estudos sobre bilinguismo, e também segundo Lima (2012). A autora chama a atenção, contudo, para o fato de essa valorização da língua não significar a efetiva inclusão social desses alunos, muito menos a garantia de aprendizado. Na verdade, a partir de 1999, com os Parâmetros Curriculares

Nacionais, por meio do documento intitulado “Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, além de começarmos a vislumbrar uma educação de surdos nas escolas regulares levando em consideração a valorização da língua, esperávamos também que tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas voltadas para esse público fossem repensadas dentro do contexto da inclusão.

Observamos que, vinte anos após a LDB, a garantia de entrada de todos os alunos nas escolas mostra-se necessária e de grande importância, por garantir o direito à educação, mas não tem garantido a efetivação do papel da escola em considerar as diferenças desses alunos. Mélo, Araújo e Soares (2012) afirmam que a prática percebida nas escolas ditas inclusivas ainda é com base na ideia de um aluno hipotético e, no caso de escolas que recebem alunos surdos, o que temos é uma prática que nunca parte da cultura e língua do sujeito com surdez, pois ainda prima por uma metodologia baseada no ouvintismo tão criticado por Skliar (1999), que pesquisou sobre a educação de surdos no final da década de 1990.

Essa concepção ouvintista, levantada na seção em que tratamos da educação bilíngue, é muito bem desenhada nas respostas dadas pelos alunos a um questionário (ver APÊNDICE A) que foi aplicado com o objetivo de desenhar o perfil dos alunos e da turma onde aplicamos nossa Sequência Didática. O questionário foi analisado no capítulo 4, dedicado à Metodologia da Pesquisa, porém, algumas informações acerca da Educação Inclusiva, tema dessa seção, são muito pertinentes a essa discussão, pois, traz o olhar do próprio aluno acerca do assunto, uma vez que algumas das perguntas do questionário objetivaram perceber qual a visão da turma acerca da educação inclusiva e como esta acontece na escola a partir do que eles, surdos e ouvintes, conseguem perceber.

Quando questionados sobre como tem sido tratada a questão da inclusão dos alunos com surdez na escola e se, na opinião deles, esta inclusão tem dado certo da forma como é feita, 5 surdos disseram que gostam, pois conversam com os colegas surdos. Para um desses alunos, no entanto, o melhor mesmo seria se somente tivesse aluno surdo na sala, mas não diz o porquê. Outro disse que não gosta de turmas somente com surdos, apesar de afirmar que não há muita comunicação entre os surdos e ouvintes em sua sala. Um outro lembrou que, na terceira série, era muito ruim, pois somente havia ele de surdo na sala. Uma aluna surda disse considerar muito importante por conta da troca entre surdos e ouvintes. Outra aluna surda não respondeu a essa pergunta.

Quanto aos alunos ouvintes, quando solicitados a opinar sobre a educação inclusiva respondendo aos mesmos questionamentos feitos aos surdos, assumiram o seguinte posicionamento: 4 disseram considerar normal a inclusão de surdos na escola, sendo que 2

deles justificaram isso com o fato de os surdos não “incomodarem e serem pessoas alegres”. O outro disse gostar dessa situação por acreditar que todos devem estar juntos. 2 responderam que não veem diferença entre os surdos e ele porque todos são humanos, são normais, apesar de não conversarem, surdos e ouvintes, em Libras. 4 afirmaram ser bom para eles, os surdos, sendo que um desses ouvintes justificou a resposta afirmando que os surdos conversam muito entre si e outro salientou que os surdos compreendem e aprendem. 1 aluno ouvinte só respondeu que alguns surdos têm educação e outros não. 3 alunos ouvintes admitiram que não acham que a educação inclusiva esteja dando certo na escola. 1 desses alunos pensa que seria melhor se, na sala, somente tivessem ouvintes. 1 atribuiu a responsabilidade da falta de êxito no aprendizado aos alunos surdos, dizendo que alguns deles são ignorantes e que, quando pedem licença, eles (os surdos) não dão e falam palavrões. O outro disse que a inclusão não tem dado certo porque os surdos precisam de mais atenção e mais aulas para conseguirem entender os assuntos dados. 1 aluno não deu opinião sobre a inclusão, mas informou que os surdos fazem provas objetivas e não entendem o conteúdo.

Como percebemos ao lermos essas respostas, a inclusão de alunos surdos nessa turma parece retratar o que a educação para todos ainda não conseguiu desenvolver, que é o foco numa escola feita para e por todos. Observemos que os ouvintes consideram a inclusão algo normal, ao mesmo tempo em que justificam isso com o fato de o surdo “não incomodar”, como se os alunos com alguma deficiência fossem intrusos na dita normalidade em um contexto em que as representações sobre a surdez ainda estão fincadas no fracasso educacional desses alunos e na pouca ou nenhuma participação pedagógica de surdos no processo do fazer a educação nas escolas inclusivas.

Infelizmente, como salienta Skliar, “os únicos modelos, ou, pelo menos, os modelos fundamentais, presentes na escola são ouvintes. [...] Os adultos surdos, presentes na instituição, estão isolados ou são levados a cumprir tarefas menores, longe das crianças” (SKLIAR, 2013, p. 20-21). Na escola onde o nosso trabalho foi realizado, por exemplo, a única funcionária surda é concursada e é responsável pela ornamentação da escola, trabalho, aliás, muito elogiado pelo quadro de professores, alunos e visitantes. Porém, no quadro pedagógico, não existem surdos, confirmando o que Skliar observa sobre a ausência de modelos ou de referências de pessoas e profissionais para os surdos.

O fato de alguns alunos afirmarem que não veem diferença entre surdos e ouvintes e que acreditam que os surdos compreendem e aprendem os conteúdos assim como são apresentados na classe nos faz atentar para o risco que é o discurso da igualdade, o qual pode resultar em distorções nos procedimentos educativos, podendo servir, como alertam Mélo,

Araújo e Soares, em muitas ocasiões, como argumento para alguns posicionamentos que defendem a ideia de um currículo único para qualquer aluno. Os autores ressaltam que a diferença precisa ser lembrada para que o processo de ensino-aprendizagem possa “ser tomado de forma menos distorcida, porque tem como ponto de partida as peculiaridades linguísticas, culturais e sociais de cada população” (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 344).

Uma outra opinião que vale destaque acerca da temática diz respeito à afirmativa de que o melhor seria que não existissem surdos na sala, mas somente ouvintes. Essa é uma visão que chega a soar estranho para nós que acreditamos numa escola onde todos possam partilhar de oportunidades de aprendizagem e de sociabilidade em um mesmo ambiente. Porém, não sem observar as singularidades de seus grupos. Essa vontade de estar junto a seus pares também foi mencionada por alunos surdos. Para nós professores que não temos formação apropriada para lidar com essas diferenças, restam três caminhos a seguirmos quando nos deparamos com esse tipo de situação. Um deles é fazer valer esse desejo manifestado por um dos alunos ouvintes de que, na turma, somente ouvintes dependam de nossas práticas de ensino, e também nos comportarmos de forma a demonstrarmos que essa também seria a nossa vontade, justamente, por não conseguirmos trabalhar de modo a contemplarmos os dois públicos, ou seja, diferenciando metodologia, conteúdo, material e recursos com os quais desenvolvemos nossas aulas, por exemplo.

Mélo, Araújo e Soares (2012) afirmam que, quando professores desenvolvem suas atividades sem diferenciar sua metodologia, isso implica, de alguma maneira, em uma espécie de negação das peculiaridades linguístico-culturais do sujeito, nesse caso, o aluno surdo. Observamos que esse tipo de atitude vale para qualquer público, inclusive, o aluno ouvinte que tem dificuldades de aprendizagem, o que tem pouco repertório de leitura, o que não consegue desenvolver textos escritos etc. Como frisam os autores, são sinais de que a educação inclusiva acaba por não garantir que as pessoas com alguma diferença sejam realmente aceitas, pois precisam moldar-se à maioria, e, como resultado, não têm suas necessidades de aprendizagem atendidas.

Um segundo caminho a ser trilhado, inclusive observado como um comportamento característico da professora regente da turma onde aplicamos nosso projeto, é o da sensibilidade à questão da inclusão de forma a nos abirmos para possibilidades que estejam ao nosso alcance enquanto profissionais que pouco conhecemos a Libras e a cultura surda, mas que, de alguma forma, procuramos aceitar esse outro - o surdo, nesse caso -, mas também os demais alunos que apresentam desde problemas graves com a família refletidos em seu

comportamento agressivo até aqueles que apresentam as dificuldades antes mencionadas, de forma que a quantidade de conteúdo a ser cumprido até o término das unidades, por exemplo, não seja a nossa principal prioridade, mas o aprendizado e desenvolvimento pessoal do grupo, com as avaliações elaboradas de forma a contemplar as diferenças.

Esse comportamento que observamos nesta professora, em particular, nos mostra que a classe em que aplicamos nossa proposta pedagógica não era tratada totalmente de forma homogênea e, o que ainda é mais importante, a responsabilidade da aprendizagem dos surdos, por exemplo, não era atribuída única e exclusivamente à intérprete da turma. Atitudes de demonstração de importância, como as percebidas por parte da professora em questão, são próprias de quem não apenas admite a realidade do outro, mas de quem reconhece esta realidade como sendo de “um sujeito legítimo que apresenta como projeto que lhe é próprio e que merece ser reconhecido” (JOVCHELOVITCH, 1998, apud. MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 361).

Sobre essa questão, os autores enfatizam, então, o que seria mesmo a terceira via a ser tomada por nós professores que nos deparamos com as diferenças em sala, em especial, com sujeitos surdos. Segundo eles, não é suficiente que esse sujeito esteja presente na sala de aula, mas devem ser reconhecidos como aprendizes capazes de se desenvolverem na sua plenitude. Para isso, um currículo para os diferentes ou para as diferenças precisa estar unido às culturas e políticas de inclusão.

Além disso, no caso dos alunos com surdez, é urgente que pensemos em práticas que deem à língua de sinais um lugar de destaque em nossos planejamentos e ações. Com isso, fazer com que nossas aulas de Língua Portuguesa possam ser pensadas também a partir desse outro e, assim, oportunizar aos surdos e ouvintes vivenciarem experiências bilíngues sem supervalorizar a língua majoritária, mas tornando-a objeto de aprendizagem de uma forma que fala e sinais, sons e imagens sejam porta de entrada para uma escola realmente de todos.

Por fim, é muito válido que ressaltemos o que Mélo, Araújo e Soares (2012) apontam como um equívoco gravíssimo acerca da inclusão: o discurso de que tudo o que não dá certo na Educação Inclusiva é de responsabilidade do professor, de sua formação ou má formação. Na verdade, as iniciativas a que assistimos de tentativa de solução para os “inúmeros descontroles sociais, na configuração da sociedade neoliberal de mercado [...] são direcionadas sempre para mudanças técnicas” (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 369), ou seja, os aspectos estruturais e sistêmicos não são considerados porque, na opinião desses autores, isso significaria questionar as formas de relação já estabelecidas no mundo que está globalmente interligado por uma ideologia neoliberal.

Sendo assim, diante do quadro desenhado para nós professores, cabe fazermos aquilo que acreditamos ser o nosso papel, isto é, mediar conhecimentos. E se acreditamos que, para que a mediação seja eficaz, a comunicação também deva funcionar, a forma como esta comunicação se dá pode significar um meio que venha, senão a garantir uma educação bilíngue nas nossas classes inclusivas, ao menos possa oportunizar aos alunos o direito de ter acesso às informações necessárias para que a aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal ocorram.

No capítulo seguinte, refletimos sobre a importância de um ensino de Língua Portuguesa que contemple essas diferenças até aqui discutidas, bem como a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores com esse objetivo, buscando considerar a disciplina em si como objeto de seu trabalho, mas, principalmente, transformando as aulas de LP em oportunidades de desenvolvimento da linguagem, seja ela escrita, oral e ou sinalizada, a fim de que o ensino da língua seja também sinônimo de exercício de cidadania dentro e fora da escola.

3 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BIBLINGUE: o papel da Libras no desenvolvimento da escrita de surdos nas aulas de Língua Portuguesa.

“É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. [...]. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima.”

Sobre a escrita surda. Fato narrado por L. de 40 anos. (PERLIN, 2013, p. 57)

Ao pensarmos em aulas significativas para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, nós professores precisamos saber que é necessário garantir que o sujeito com surdez, antes de tudo, tenha desenvolvido a sua primeira língua, a Libras, a fim de que toda e qualquer prática pensada possa sair do aspecto puramente gramatical e consiga dar lugar a produções de texto escrito concebidas como prática social de linguagem, levando em conta a sua cultura, o seu meio social, a sua história e o como este sujeito aprende. Nesse sentido, o usuário de uma língua serve-se desta, conforme Bakhtin (2006), para suprir suas necessidades concretas e em contextos concretos também.

O que percebemos nas escolas, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, parece destoar desta finalidade da língua destacada por Barkhtin, a partir do momento em que o ensino de LP ainda se restringe ao ensino de sinais, compreendido por este autor como uma entidade de conteúdo imutável e que somente pode ser identificado, mas não decodificado como é o caso do signo. O autor, então, é categórico em afirmar que “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico” (BAKHTIN, 2006, p. 95). Esta, porém, tem sido a posição adotada por muitos professores que ainda não estão sabendo como lidar com a situação de ensinar uma língua dita materna para alunos e alunas que não fazem uso desta ou sequer a conhecem, como é o caso de sujeitos com surdez em relação à Língua Portuguesa. Além disso, como o contexto é de inclusão, ou seja, com a presença de ouvintes usuários da LP nas

classes, os professores também precisam dar conta do trabalho com a oralidade, portanto, e a sinalização, ao mesmo tempo.

Infelizmente, apesar de termos contemplado o tripé oralidade (para ouvintes), sinalização (para surdos) e a escrita (para ambos os públicos) na nossa sequência didática, sabemos que esse é outro desafio para o professor que ainda se vê sem muitas respostas quando o assunto é trabalhar com grupos tão singulares nas suas necessidades linguístico-cognitivas, como é o caso de surdos e ouvintes numa mesma classe. Mas, como nesse trabalho o foco é a escrita, reconhecemos que esse tripé precisa ser melhor observado também em situações de inclusão e, por isso, ganhará nossa atenção em futuras discussões.

Nesta direção, cujo olhar mirou o desenvolvimento da escrita para ambos os públicos, podemos traçar um paralelo entre o que Bakhtin (2006) fala acerca do ensino de língua materna e o de língua estrangeira⁶ para melhor entendermos como os usuários da Libras, por exemplo, lidam com uma língua que não é a sua, mas que lhes é ensinada com metodologia de primeira língua. O resultado desta hegemonia do português sobre a Libras em sala de aula tem sido um discurso claro de que, sem o domínio da LP, “os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 16).

O questionamento a ser levado em conta é que, para os membros nativos de uma comunidade linguística, neste caso nos referimos aos ouvintes, Bakhtin (2006) afirma que os sinais - e aqui não se trata da língua de sinais, mas os códigos a serem identificados - e o seu reconhecimento já estão dialeticamente apagados, ou seja, foram assimilados, completamente absorvidos pelo signo. No caso da língua que não é a nativa – a LP, por exemplo, em relação ao surdo – nem a sinalidade, nem o reconhecimento do signo foram dominados, ou seja, tal língua ainda não existe para esse público, o que torna a comunicação praticamente impossível.

Desta forma, como conseguir proporcionar a ouvintes e surdos que estão num mesmo espaço e tempo, como propõe a chamada educação inclusiva, situações de aprendizagem com a finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos escritos coerentes, coesos e eficazes, como pregam os PCN (BRASIL, 1998, p. 47), sendo que em uma língua, ou seja, a Língua Portuguesa, a qual, para uns – os ouvintes -, trata-se da língua materna, enquanto que, para outros – os surdos -, a sua L2, portanto, uma língua que, no geral, não dominam ainda?

⁶ É importante salientar que a Língua Brasileira de Sinais não é definida como uma língua estrangeira, mas reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda, desde que a Lei Federal n. 10.436 foi sancionada, em 24 de abril de 2002. Seu sistema linguístico é de natureza visual-motora e possui estrutura gramatical própria. Para saber mais sobre, acessar: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 20 nov 2015.

Para responder a tal pergunta, no entanto, é preciso levar em consideração alguns aspectos, tais como: i. “o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona com o processo de escritura em português” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 17); ii. a escrita deve ter significado para o sujeito seja este surdo ou ouvinte; iii. o processo de aquisição do português escrito é altamente complexo para o aluno surdo, uma vez que se trata de um trabalho que envolve o ensino da leitura e da escrita numa segunda língua (GESUELI, 2012, p. 176). Ainda podemos acrescentar aqui que esse processo é também complexo porque o português escrito é uma representação de sons da fala. Como pode, então, um surdo representar elementos a que ele não pode ter acesso?

Entendemos que o desenvolvimento da escrita é uma exigência não somente da escola, mas um requisito importante para que o indivíduo, surdo ou não, possa se apoderar de um bem cultural que é a língua dominante. Assim, garantir condições de produção de conhecimento do seu próprio lugar, autoria, e também a própria interação entre os sujeitos é um caminho que deve ser perseguido. Para isso, Gesueli (2012) salienta que, quando se trata de alunos com surdez, a língua de sinais deve ser a base de um trabalho de compreensão de textos e produção destes, uma vez que os mecanismos de produção de sentido devem perpassar pela língua materna para, somente depois, como também acreditam Souza e Cardoso (2001), fazer ponte para qualquer outra língua que se queira.

Em uma convergência de interpretações, reforçamos aqui o papel de destaque do professor nesta tarefa de lidar com a produção escrita do sujeito surdo com um desafio: o de despir-se do ideal de pureza que atribuem à escrita como código e “passem a pensá-la como um modo de enunciação marcado pela diversidade linguístico-histórica dos escreventes” (GESUELI, 2012, p. 185). Desta forma, acreditamos que um novo olhar possa vir a ser alimentado pelos professores nesse papel que a escola tem de ser uma agência de letramento de seus alunos.

É importante salientar que, ao pensar práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa em classes inclusivas com a presença de surdos, não podemos, enquanto professores da disciplina, esquecermos de que é direito do aluno com surdez realizar suas tarefas e avaliações na sua Língua de Sinais ou que, ao menos, tenha acesso a mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua. De acordo com o Art. 14, § 1º, parágrafo VI do capítulo IV do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, aqui já citado, até mesmo a correção das provas escritas deve prezar pela valorização do aspecto semântico das produções deste público, bem como sua singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Nessa direção, a fim de aqui refletirmos acerca de práticas que consideramos pertinentes para o letramento de indivíduos surdos e que julgamos que deveriam permear a formação, seja inicial ou continuada, de nós professores, deixamos claro que comungamos do conceito de letramento adotado pelas pesquisadoras Lodi, Harrison e Campos, que, há mais de uma década, se debruçam sobre os estudos na área da surdez e da educação de surdos. Trata-se da definição de Signorini (2001, p. 8-9, *apud* LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 35) sobre o termo: “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica”.

A definição acima nos leva a pensar sobre o que viria a ser então um sujeito letrado. Levando em consideração o que muitas vezes nós professores concebemos em sala de aula, até mesmo por conta de nossa formação, acabamos por reduzir esse ser letrado à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, retirando desse indivíduo o que as autoras citadas ressaltam como característico de um ser letrado, ou seja, uma pessoa que participa de maneira ativa de práticas discursivas letradas, sejam elas orais ou escritas e, acrescentamos, sinalizadas, no caso de sujeitos surdos. Isso a partir dos diversos materiais de circulação social que as agências ou meios de letramento (escola, igreja, associações, família etc) propiciam. Impor uma dicotomização entre oralidade e escrita, portanto, algo ainda tão comum nas nossas escolas, pressupõe um único tipo de letramento, ou seja, aquele que se restringe ao uso da escrita e, o que julgamos ainda mais grave, ao âmbito escolar.

Falar em letramento na perspectiva que aqui assumimos é justamente vincular a escrita, bem como a própria leitura, ao contexto social, deixando de limitar a sua prática ao conhecimento da gramática da Língua Portuguesa somente, cujo ensino, muitas vezes, se reduz não apenas à decodificação e ou identificação vocabular, como também, no tratamento de “orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 36).

Práticas desse tipo não colaboram com a formação de sujeitos reflexivos, sejam eles ouvintes ou surdos, pois acreditamos que a formação de indivíduos letrados perpassa por uma concepção de escrita não só como prática de linguagem, mas também como prática social, histórica e ideológica. Além disso, quando não enxergamos a linguagem com tal finalidade, acabamos por não considerar o que disse Bakhtin (2006) acerca do lugar da língua na vida do sujeito, ou seja, que esta deve estar para o indivíduo, e não o contrário; deve suprir suas necessidades concretas e em contextos também reais.

Em contextos inclusivos, é pertinente salientar também que o ensino de LP centrado desta forma na gramática pode ainda levantar uma outra questão: representar a supremacia de uma língua sobre a outra, nesse caso, a LP sobre a Libras, uma vez que, em momento algum, muitas vezes pela falta de conhecimento do professor, é levado em consideração que aquilo que podemos dizer em Libras em nada se relaciona com o processo de escrita em português, como chamam a atenção Lodi, Harrison e Campos (2013). Estas autoras defendem a importância de os surdos aprenderem a modalidade escrita do português, mas ressaltam que as escolas precisam relativizar essa aprendizagem e pensar nas particularidades e necessidades de cada grupo social inserido na classe.

Na próxima seção, veremos como podemos pensar as aulas de Língua Portuguesa a partir de uma metodologia que confronta as duas línguas e, a partir da comparação entre os aspectos da Libras e da LP, tornar o ensino desta disciplina mais significativo para ouvintes e surdos.

3.1 OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DA LP: semelhanças e diferenças

Percebemos até aqui que o grande desafio da educação de surdos é o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Na seção anterior, apresentamos o nosso olhar sobre o papel que esta modalidade deveria ocupar no processo de ensino e aprendizagem de surdos e ouvintes, ou seja, o de suprir necessidades concretas desses sujeitos dentro e fora dos muros da escola, situando-se como ferramenta de apoio para o desenvolvimento desses indivíduos enquanto seres cognitivos, culturais e sociais, ou seja, colaborando no seu processo de letramento.

Porém, o que nós professores de Língua Portuguesa que trabalhamos nas classes inclusivas ainda não levamos em conta nas nossas práticas é justamente aceitar o fato de que considerar as necessidades e particularidades de cada grupo social perpassa pelo que Lodi, Harrison e Campos pontuaram como sendo um dos aspectos fundamentais a serem considerados no processo educativo de surdos e que já situamos na seção anterior desse capítulo: em nada, a Libras se relaciona com o processo de escrita em português (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 17). Por isso, consideramos importante apresentarmos um paralelo entre as principais semelhanças e contrastes no que tange ao âmbito linguístico dessas duas línguas, a fim de compreendermos o quão difícil é para o aluno surdo desenvolver textos na modalidade escrita.

O primeiro aspecto a ser considerado é que a escrita dos surdos não segue as mesmas construções da escrita dos ouvintes, os quais utilizam como apoio a linguagem oral. Já os surdos fazem uso da Libras - Língua Brasileira de Sinais - no caso dos surdos brasileiros⁷, uma língua visuogestual⁸ ou visuoespacial⁹, que, como qualquer outra língua, possui a sua complexidade, com semântica, sintaxe, morfofologia e estrutura e gramática próprias. Portanto, como bem salientam Quadros e Karnopp (2004), a Libras ou qualquer outra língua de sinais são línguas naturais¹⁰ ou um sistema linguístico que é considerado legítimo e não devem, de forma alguma, ser tratadas como um problema do sujeito surdo ou mesmo uma patologia da linguagem.

Outra questão a se considerar são alguns mitos que nós professores precisamos reconhecer enquanto tais, uma vez que se tratam de concepções que já vêm sendo negadas por meio de pesquisas realizadas com as diversas línguas de sinais existentes no mundo (QUADROS, 1997) e, a partir disso, levar em conta o status linguístico da Libras também na hora de elaborar nossas aulas. São seis os mitos acerca das línguas de sinais apontados por Quadros e Karnopp (2004, p. 31-37):

- a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos;
- b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas;
- c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais;
- d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;
- e) As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes;
- f) As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

⁷ De acordo com Quadros (1997, p. 65), existe uma outra língua de sinais no Brasil usada pelos índios da tribo indígena brasileira Urubu Kaapor, objeto de estudo da pesquisadora Ferreira Brito.

⁸ Termo utilizado por Honora (2014, p. 67).

⁹ Termo adotado por Quadros e Karnopp (2007, p. 29)

¹⁰ Quadros e Karnopp (2007, p. 30) trazem a definição de Chomsky, de língua natural, o qual assim a caracteriza: “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. (Sobre a característica também social da língua, enquanto algo desenvolvido a partir do contato com o outro, ver CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. [trad. Lúcia Lobato]; Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/noam-chomsky-linguagem-e-mentepdf.html#.>>. Acesso em 30 set 2016.

As autoras esclarecem que vários são os estudos que desmistificam tais concepções acerca das línguas de sinais, a começar pelo fato de que toda língua de sinal é capaz de expressar conceitos abstratos, podendo-se com ela discutir sobre qualquer tema, a exemplo de política, economia, matemática, física, psicologia, respeitando, como salientam, as diferenças culturais que vão determinar o modo como as línguas expressam qualquer conceito. Portanto, em classes inclusivas, acreditamos que o trabalho com a escrita deva aproveitar essa característica linguística da Libras, a qual se aproxima da LP, a fim de que, por meio da sinalização (surdos) e a oralidade (ouvintes), debates sejam fomentados acerca dos diversos assuntos que possam vir a se transformar em subsídio para futuras produções escritas.

Sobre o mito de que a língua de sinais é uma língua baseada em um misto de pantomima e gesticulação, Gonzalez (1992) esclarece que os sinais podem ser motivados (sinais icônicos e dêiticos), intermediários e ou arbitrários, e que a “iconicidade reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida” (GONZALEZ, 1992, apud. QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 32). Porém, esta é apenas uma das características da língua de sinais, havendo também a arbitrariedade, assim como nas línguas orais, uma vez que alguns sinais não representam associações nem mesmo semelhanças visuais com o referente.

Quanto à ideia de que existe somente uma língua de sinais para todas as pessoas surdas, as autoras citadas trazem como resposta outro ponto que pode ser levado às aulas de Língua Portuguesa nas classes inclusivas: as mesmas razões que explicam a diversidade das línguas faladas também se aplicam à diversidade das línguas de sinais, ou seja, cada país apresenta sua respectiva língua de sinais, levando em conta as singularidades que nascem de fatores geográficos e culturais, exatamente como acontece com as demais línguas. Nessas situações, vale levar para a sala de aula exemplo de expressões em Língua Portuguesa que se diferenciam de uma região para outra, bem como de sinais em Libras que também apresentam esta característica comum a toda língua.

O terceiro e quarto mitos são considerados por Quadros (1997) totalmente equivocados, pois as línguas de sinais são tão complexas e expressivas quanto as línguas orais. Muitas também são as falas acerca de um possível empobrecimento estrutural das línguas de sinais pelo fato de estas não apresentarem elementos de ligação, como as preposições e conjunções. Mas, vale lembrar que as línguas de sinais são de modalidade visuogestual e que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais. Sobre esta complexidade da língua de sinais, Gonzalez descreve:

El comportamiento lingüístico del sordo es complejo, está integrado por diversos componentes: signos manuales, quinésica facial, quinésica somática, quinésica oral y dactilología. Todos estos componentes se interrelacionan para transmitir información de tipo comunicativo - «descriptivo» (Lyons 1980: 49) - y/o de tipo expresivo. De todos ellos, el componente manual es el más esencial.

[...] Hay también un subcomponente expresivo, que tiene gran importancia en el comportamiento comunicativo del sordo, y está representado por la quinésica orofacial, por la mirada, y por el ritmo del movimiento manual, que cada sordo imprime en sus actuaciones lingüísticas. (GONZALEZ, 1992, p. 17)¹¹

Essas diferenças, sugerimos, também podem ser incluídas no ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, tanto para os ouvintes como para surdos. O trabalho com conectivos e o uso de sinais de pontuação para organizar os variados tipos de frases que se deseja criar – as afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas – pode ganhar mais significado para o aluno surdo quando este passa a compreender a sua língua não como uma falta, mas como algo diferente. No trabalho com os ouvintes, comparar a entonação de voz em leituras e conversas, com as expressões faciais de quem sinaliza, ou com o ritmo do movimento das mãos e o próprio olhar do surdo, nessas mesmas ocasiões, por exemplo, pode resultar numa garantia de aprendizado para o aluno com surdez, sem, no entanto, descartar o conteúdo programado para uma classe que também conta com a presença de ouvintes. Ao mesmo tempo em que, para estes, a riqueza da explanação a partir do conteúdo em Libras pode trazer a significação que, em muitas das nossas aulas, esses conectivos e os sinais de pontuação não tinham.

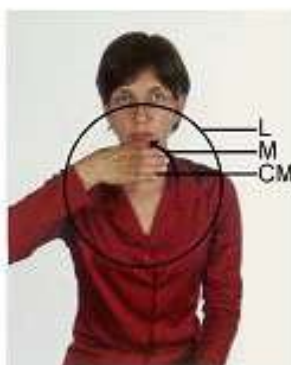
Quanto à concepção de que as línguas de sinais estariam representadas do lado direito do cérebro, é uma ideia que tenta legitimar a visão de que essas línguas se originam de gestos espontâneos copiados dos ouvintes, como também busca alimentar uma concepção de que as línguas de sinais não seriam representadas do lado esquerdo do cérebro, como o são as línguas orais, portanto, não poderiam ser consideradas Língua. O fato é que estudos, de acordo com Quadros (1997), já comprovaram que as línguas de sinais, mesmo utilizando mecanismos espaciais, não são processadas no lado direito do cérebro, mas, no mesmo lado em que todas as línguas naturais se originam, o esquerdo.

¹¹ O comportamento lingüístico do surdo é complexo, está integrado por diversos componentes: signos manuais, expressões facial, expressões não verbais, expressão oral e datilologia. Todos estes componentes se interrelacionam para transmitir informação de tipo comunicativo -«descriptivo» (LYONS, 1980, p. 49) - e/ou de tipo expressivo. De todos esses, o componente manual é o mais essencial.

[...] Existe também um subcomponente expressivo, que tem grande importância no comportamento comunicativo do surdo, e está representado pela expressão orofacial, pelo olhar, e pelo ritmo do movimento das mãos, que cada surdo imprime em suas atuações lingüísticas. (GONZALEZ, 1992, p. 17) [*tradução livre*]

Além dessas diferenças e semelhanças já apontadas a partir de mitos sobre as línguas de sinais, as quais acreditamos que devem ser aproveitadas como ferramentas de ensino em classes regulares inclusivas, Quadros e Karnopp também nos fazem compreender como se dá a organização fonológica das línguas de sinais, “ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47). Além disso, tem como tarefa determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais, ou seja, na língua oral, o fonema; nas línguas de sinais: a Configuração de Mão (CM), a Locação da Mão (L) ou Ponto de Articulação (PA) e o Movimento da Mão (M), esquema linguístico proposto por Stokoe (1960, apud. QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48) para analisar a formação dos sinais e a decomposição destes, e também estabelecer quais as possíveis combinações entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. Na Figura 1, é possível visualizar esses parâmetros:

Figura 1 - Parâmetros fonológicos da Libras



Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51

Na Figura 1, temos a CM em B (ver Alfabeto Manual em Anexo A), o M é de cima para baixo e a L ou PA é entre a altura do tórax e o nariz. Apresentamos tal explicação para mostrar que nós, professores, mesmo não dominando a língua de sinais, como é o caso da maioria dos profissionais que estão em classes inclusivas, podemos utilizar tal informação em aulas que não dispensam a presença dos ouvintes. A ideia é que, compreendendo tais parâmetros, possamos: i. não mais cobrar dos alunos surdos que compreendam a diferença entre letras e fonemas a partir do ouvinte. ii. como esse trabalho intenta trazer formas significativas de ensinar a escrita a surdos e ouvintes em um mesmo espaço e tempo, aproveitar para, de forma paralela, explicar que, assim como um mesmo fonema, a depender

de suas combinações, forma sons diferentes, assim também ocorre com os sinais, como mostra a Figura 2, combinações variadas, resultam em sinais variados também:

Figura 2 - Mudança de PA, mesmo permanecendo as mesmas CM e M, formam sinais diferentes.



Fonte: < <http://pt.slideshare.net/andreconeglian/libras-aspectos-linguisticos-30661546>>. Acesso: 30 set 2016

Em um capítulo que intenta justamente municiar professores, que pouco ou nenhum vivência tem com a língua de sinais, com algumas possibilidades de reflexões e ações para o ensino da modalidade escrita em contextos inclusivos, consideramos também pertinente trazer à discussão alguns aspectos da morfologia das línguas de sinais, especificamente da Libras.

Tantos na Libras quanto em qualquer outra língua de sinais, assim como acontece com as palavras nas línguas orais, os sinais também pertencem a categorias lexicais ou a classes de palavras, a exemplo de nomes, adjetivos, verbos e advérbios. Trata-se, no entanto, de uma língua sintética, uma vez que, como lembram Miranda e Campos (2013), em consonância com os estudos de Quadros e Karnopp (2004), a Libras não se utiliza dos artigos e nem das preposições. Além disso, algo muito comum é o fato de o surdo não marcar o gênero, salvo tal informação seja indispensável para a compreensão da mensagem.

Dados como esses, consideramos necessários para que o professor de Língua Portuguesa de classes inclusivas tenha a sensibilidade e competência para que, reinteramos, mesmo desconhecendo ou conhecendo pouco a língua e a cultura do surdo, melhor adapte seu conteúdo e, principalmente, a sua metodologia nas ocasiões em que a modalidade escrita entrar em pauta no seu planejamento. O mesmo precisa acontecer quando do trabalho com os verbos, uma vez que a sua flexão de tempo, por exemplo, será sempre indicada por sinais temporais que irão indicar o presente, o passado e o futuro, como explicam Miranda e Campos: “Por exemplo, a palavra ESTUDARÁ é indicada pelos sinais ESTUDAR FUTURO/

FUTURO ESTUDAR ou ESTUDAR AMANHÃ / AMANHÃ ESTUDAR.” (MIRANDA; CAMPOS, 2013, p. 485).

Esses autores ressaltam que em nada a Libras tem de língua “pobre” e, quando o assunto é o trabalho com verbos, o professor de LP terá à disposição vários processos de flexão próprios da língua de sinais (pessoa, número, grau, modo, reciprocidade, foco temporal, aspecto temporal e aspecto distributivo). Com esse material em mãos, caberá a esse profissional a destreza de atribuir significado, no sentido de importância e funcionalidade do mesmo, ao estudo dessa classe gramatical de forma que surdos e ouvintes enxerguem a necessidade de seu aprendizado. Um trabalho comparativo entre as duas línguas, bem como a dramatização de diálogos (em LP e em Libras) exigindo o seu uso em situações diversas, para somente depois apresentar, tanto aos surdos quanto aos ouvintes, os nomes a serem dados aos processos, talvez, resulte em um primeiro passo a ser dado em direção ao aprendizado do conteúdo em questão.

Não podemos esquecer de que, no caso dos surdos, caberá também um trabalho que inclua o enriquecimento lexical desses sujeitos acerca de alguns principais verbos em LP, para somente depois trabalhar suas flexões nesta língua. Esse trabalho de conhecimento vocabular mesmo precisa levar em conta que, no caso da Libras, alguns verbos diferenciam dos nomes dos quais derivaram somente “pela mudança no tipo de movimento. O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos” (QUADROS; KARNOOP, 2004, p. 96-97), como mostra a Figura 3, o que também deverá ser levado em conta na hora de apresentar substantivos e verbos da mesma família :

Figura 3: A mudança do tipo de movimento nos verbos e seus nomes derivados em Libras



Fonte: QUADROS; KARNOOP, 2004, p. 97

Por fim, além de marcar bem a necessidade de um trabalho que não é de curto prazo visando ao aumento vocabular em LP, a fim de que, nas situações de escrita, o aluno tenha em mãos repertório suficiente para escrever acerca do que lhes seja solicitado, é preciso também que nós, professores de classes inclusivas, tenhamos o mínimo de conhecimento acerca de como se estruturam os sintagmas nominais e verbais na língua de sinais, a fim de que estratégias de ensino sejam pensadas partindo do como funciona a Libras para o que se pretende alcançar que é a produção em LP. Não é nossa intenção esgotar, nesse estudo, todas as possibilidades existentes sobre o assunto, porém, alguns aspectos relevantes podem contribuir para nossas futuras aulas de LP no contexto inclusivo.

Lembramos que a estrutura oracional é dividida em dois grandes grupos sintáticos ou dois sintagmas: o sujeito e o predicado (SALLES *et al*, 2004). Na oração *A turma escreveu autobiografias*, o sujeito (*A turma*) é realizado por um sintagma nominal e o predicado (*escreveu autobiografias*) é realizado por um sintagma verbal. Mas, como se dá essa estrutura na Libras? E como nós, professores de LP, podemos mediar essa transição entre a língua de sinais e a LP nessas questões?

Salles *et al* (2004) lembram que, como já foi salientado nessa seção por Miranda e Campos (2013), uma das características da gramática da Libras é a ausência da categoria artigo, porém, essa língua tem como codificar a oposição entre a interpretação genérica e específica do nome, como os autores citados também já mencionaram. Uma das formas que nós, professores de LP, podemos direcionar nossas aulas sobre a construção de sintagmas nominais para surdos é justamente contrastando as mesmas situações ou frases em Língua Portuguesa e em Libras, a fim de que a classe perceba, por exemplo, que, se na Língua de

Sinais, a ausência de determinantes não compromete a interpretação da mensagem (se específica, entendemos como tal, por exemplo), como na frase: EL@ COMPRAR CACHORRO?¹², será a presença ou ausência do artigo na frase que implicará na interpretação específica ou genérica, respectivamente, da sua mensagem, “o que indica uma situação de ambiguidade gramatical, a ser resolvida no contexto, em combinação com as aspectos gramaticais (SALLES et al, 2004, p. 124), como se vê no exemplo¹³ abaixo:

1. A baleia está em extinção.
2. O pescador viu uma baleia ao longe. Apontou o arpão e matou a baleia sem piedade.

Nas duas orações, observamos que, mesmo na presença do artigo definido a, como no exemplo 1, o substantivo recebe uma interpretação genérica, ou seja, se refere à totalidade de indivíduos de uma classe. Já o mesmo não ocorre com o exemplo 2, em que a interpretação do sintagma “a baleia” é específica. Trabalhar essa diferença, tanto com os ouvintes quanto com os surdos, perpassa, sem dúvida, pelo entendimento do que venha a ser algo “específico” e “genérico”, para, somente depois, tais termos ganharem o espaço da classe gramatical em questão¹⁴.

Uma outra questão que pode ser trabalhada de forma paralela entre a Libras e a LP é a semelhança existente entre essas duas línguas no que diz respeito à expressão de posse. Como explicam Salles *et al*, ambas as línguas têm formas pronominais específicas para indicar a posse: “ambas têm morfologia de caso (genitivo), formando um paradigma de pessoa” (SALLES *et al*, 2004, p. 124). Outro aspecto importante é o fato de que em LP os termos determinantes flexionam concordando em gênero e número com o núcleo nominal por meio de sufixos flexionais. Mas, como também já havíamos comentando a partir das leituras de Miranda e Campos (2013), em Libras, a flexão de número e gênero nos determinantes não existe, podendo ser marcada, no caso deste último, caso se considere indispensável para a informação a ser transmitida. No possessivo, por exemplo, só tem flexão de pessoa, referindo-se ao possuidor, como nas frases abaixo:

1. ME@¹⁵ AMIGO (meu amigo)

¹² É válido esclarecer que os sinais da Libras, de forma simplificada, são representados por palavras da Língua Portuguesa em letras maiúsculas (QUADROS; KARNOOP, 2004, p. 38)

¹³ Exemplos extraídos do livro “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” (SALLES et al, 2002, p. 118-119)

¹⁴ No blog desenvolvido para a publicização do glossário em Libras produzido pelos alunos surdos e ouvintes, também consta uma série de atividades selecionadas pela professora pesquisadora, as quais contemplam o ensino de Língua Portuguesa para surdos de nível fundamental. São atividades que julgamos pertinentes reunir com atividades propostas e ou baseadas em Salles et al (2004) e Honora (2014), a fim de deixar à disposição de professores e alunos que trabalham com esse público. O endereço para acessar o blog Memórias autobiográficas é: <<http://autobiografiajoselito.blogspot.com.br/>>

¹⁵ O uso da @ indica a indeterminação do gênero, conforme utilizam Salles *et al* (2004, p. 123) e Quadros e

2. ESS@ NOSS@ AMIGO (esse nosso amigo)

O sintagma nominal da oração 1, acima, apresenta o pronome possessivo com a indeterminação de gênero. No exemplo 2, há a presença do pronome demonstrativo e o pronome possessivo diante do nome AMIGO.

Em uma aula que traga tal conteúdo, sugerimos sempre que a Libras esteja primeiro em evidência ao lado da LP. O professor pode partir de situações que, por meio da sinalização (alunos surdos) e oralidade (alunos ouvintes), a classe seja motivada a usar tais pronomes em suas respostas. Um segundo passo, mostrar diálogos em vídeos em Libras que marquem bem o uso de tais pronomes. Em seguida, fazer uma ponte para o uso deste em LP que é o objetivo da disciplina. A partir de leituras dramatizadas ou interpretadas, ou acompanhadas de imagens apresentadas em slides ou cartaz, situar as ocasiões em que esses pronomes são exigidos e como fazer uso dos mesmos nas situações de escrita, objetivo do ensino desta disciplina para surdos e também para os ouvintes¹⁶.

Miranda e Campos (2013) descrevem mais duas questões relacionadas à sintaxe em Libras de uma maneira bastante clara, de forma que, para nós professores de LP com pouco domínio em línguas de sinais, assuntos como a organização frasal e a compreensão das relações sintáticas nesta língua podem ganhar espaço em nossas aulas partindo da Língua Brasileira de Sinais; registros escritos com presença ou ausência de sujeitos ganham maior significação com a comparação entre as duas línguas, bem como a flexão dos verbos a partir do sujeito, para quem os verbos “trabalham”, e como melhor organizar as informações acerca desse sujeito presentes no predicado. É importante frisarmos que, iniciar aulas de LP com conceitos baseados na Libras, em nada prejudica o entendimento dos ouvintes, pois, o paralelo a ser traçado entre os assuntos em ambas línguas permite que o ouvinte compreenda o conteúdo em seu processo até a chegada no ponto a que se pretende que é a escrita em LP.

A sintaxe espacial é um desses aspectos da Libras trabalhados por Miranda e Campos (2013) e que merece nossa atenção. De acordo com esses autores, as relações sintáticas em Libras são formadas a partir do espaço em que os sinais são realizados, bem como o uso do pronome em uma localização particular ou mesmo de um classificador¹⁷, estes são fundamentais para a realização das relações sintáticas, pois colaboram para as construções

Karnoopp (2004, p. 40).

¹⁶ Ver como trabalhamos essa questão na nossa Sequência Didática no Capítulo 5, onde descrevemos as aulas realizadas.

¹⁷ De acordo com Honora e Frizanco (2010, p. 29), os classificadores “são configurações de mãos que, relacionados à coisa, pessoa ou animal, funcionam como marcadores de concordância. [...]. Muitos classificadores são icônicos em seu significado pela semelhança entre sua forma e do objeto a ser referido”. Ver alguns exemplos no ANEXO B.

gramaticais abstratas. Sobre a sintaxe espacial, Miranda e Campos explicam que:

quando os referentes estão presentes no espaço em que a enunciação se realiza, o enunciador pode indicar as pessoas do discurso apontando para cada uma respectivamente. Mas se os referentes não estiverem presentes na situação de enunciação, podem ser indicados a partir de pontos abstratos no espaço, o que corresponde às pessoas do discurso. (MIRANDA; CAMPOS, 2013, p. 485)

Além dessa questão, os autores salientam a ordem que as orações em Libras pode assumir, uma vez que são várias as possibilidades de ordenação, a qual dependerá do foco que se quer dar à informação. São elas: “sujeito-verbo-objeto, como: HOMEM – ROUBAR – DINHEIRO; objeto sujeito-verbo; DINHEIRO – HOMEM – ROUBAR e ainda: sujeito-objeto-verbo: HOMEM – DINHEIRO – ROUBAR” (MIRANDA; CAMPOS, 2013, p. 485-486).

Para ilustrar o fato de que as frases em Libras têm sua construção fundamentada em regras próprias, refletindo a forma como a pessoa surda processa suas ideias com base em sua percepção visual espacial, as autoras Honora e Frizanco (2010), que também estudam essa questão, elaboraram um quadro comparativo com orações em LP e em Libras, como se vê no QUADRO 1 abaixo. Lembramos que, mesmo as autoras não trazendo essa observação, deixamos claro que as frases em Libras estão na ordem em que são sinalizadas, ou seja, cada palavra representa um sinal. Por isso, as letras se encontram em minúsculas, por não se tratar de transcrição do Português para Libras.

QUADRO 1: Estrutura frasal em LP e em LIBRAS

FRASE EM PORTUGUÊS	FRASE EM LIBRAS
Eu vou à sua casa hoje à noite.	Eu casa sua hoje noite.
Eu dei a flor para mamãe.	Flor eu dar mamãe.
Quantos anos você tem?	Idade você (expressão facial de interrogação).
Quando começaram as férias, eu fiquei ansioso para viajar.	Passado começar férias eu vontade depressa viajar.

Fonte: HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 19

Consideramos o trabalho comparativo acima mais um recurso que pode servir de ferramenta também para os trabalhos de construção e organização frasal em registros orais (ouvintes) e sinalizados (surdos), bem como nos registros escritos para ambos os públicos, com foco em encontrar estratégias adequadas para a exposição e exercícios sobre o conteúdo

em questão¹⁸.

Esse tipo de trabalho, ou seja, promover situações de comparação entre as características da língua escrita com as línguas faladas - no caso dos ouvintes - e também sinalizadas - no caso dos surdos - é algo que deve ser oportunizado a sujeitos que apresentam condições maturacionais para lidar com o conhecimento explícito, portanto, sendo inadequado para crianças. A forma de se trabalhar esse conhecimento explícito no ensino de L2 (nesse estudo, a modalidade escrita para surdos) recebe o nome, segundo Quadros (1997), de *linguística contrastiva*¹⁹ e, envolve, portanto, a comparação entre duas ou mais línguas quanto aos níveis fonológico, semântico, pragmático, morfológico e sintático. A autora salienta que vê na linguística contrastiva um caminho viável para o ensino de língua portuguesa para surdos, uma alternativa metodológica positiva tanto para adolescentes quanto para adultos. Ao professor, cabe proporcionar aos alunos situações de interação com a língua que favoreçam inferências, por parte desses alunos, sobre as diferenças sistemáticas entre as línguas comparadas.

Nessa seção, portanto, reunimos algumas reflexões acerca das semelhanças e diferenças existentes entre a LP e a Libras, buscando identificar como tais conteúdos podem ser desenvolvidos em classes inclusivas com a presença de surdos e ouvintes. Como salientamos na seção anterior, acreditamos que o ensino da gramática não deve, de forma alguma, acontecer de modo descontextualizado, sem levar em conta o seu objetivo que é contribuir para uma produção escrita que tenha significado para quem produz. Por isso, julgamos pertinente que, aos objetivos das aulas, o saber fazer sempre venha acompanhado da criação do interesse dos alunos ouvintes por essa modalidade da LP, bem como dos alunos surdos, pela sua segunda língua.

Para isso, é interessante que os professores saibam por quê, quando e onde as pessoas surdas usam a LP e, no caso dos ouvintes, onde se utilizam da modalidade escrita. Assim, os alunos poderão se sentir motivados e encorajados para o processo de aprendizagem. Como exemplo para isso, Quadros (1997) traz a possibilidade de oportunizar conversas - e acrescentamos conversas oralizadas (ouvintes) ou sinalizadas (surdas) - sobre leituras feitas, podem usar o celular - sugerimos o uso do *whatsapp* como excelente meio de produção de sentenças para os dois públicos - e a própria conexão via Internet por meio da leitura e da

¹⁸ Ver como trabalhamos também essa questão na nossa Sequência Didática no capítulo 5, onde descrevemos as aulas realizadas.

¹⁹ “A linguística contrastiva é uma subárea da linguística geral, interessada em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (de um grupo de alunos) e uma língua estrangeira.” (VANDRESEN, 1988, *apud*. QUADROS, 1997, p. 102)

escrita - o uso da rede social *Facebook* permite esse tipo de interação, inclusive, com a mediação do professor através da criação de página temáticas para discussão por meio da escrita.

Outras sugestões são trazidas por Honora (2014), que desenvolve trabalhos com Metodologia de Ensino e Adaptação Curricular da Surdez/Libras, em cursos de Pós-Graduação, e elenca atividades que podem ser adaptadas para alunos de todas as idades e séries. São atividades voltadas para ouvintes e que receberam nova roupagem para promover o desenvolvimento da escrita de alunos com surdez.

Dentre elas, a leitura compartilhada, quando o professor faz a leitura de um texto enquanto a intérprete de Libras faz a tradução do texto para alunos com surdez, pode resultar em um rico debate acerca do conteúdo do texto, o qual deverá estar fixado em local visível para todos oportunizando aos surdos fazer associações entre os sinais e as palavras do texto e recontar por escrito o texto lido pela professora.

Leitura autônoma, por meio da qual o aluno surdo ou ouvinte faz a leitura de algum texto já trabalhado em sala, é outra oportunidade que o sujeito com surdez tem de mostrar que pode compreender e reproduzir textos escritos em LP. Enquanto lê, o produz em Libras para o mediador, que neste caso é o professor. Outra sugestão apresentada por Honora é a produção de textos associados, ou seja, o aluno com surdez, “após ter entendimento do texto trabalhado, poderá produzir o texto na Língua de Sinais enquanto a professora (ou intérprete) faz a tradução em um texto escrito (na Língua Portuguesa escrita na sua forma oficial)” (HONORA, 2014, p. 103). Esse texto poderá ser apresentado para o aluno com surdez sendo feitas as devidas mediações.

É interessante que, quando possível, a produção em Libras do aluno com surdez possa ser apresentada em associação com o texto escrito em Língua Portuguesa. As produções em dupla ou coletivamente são outra alternativa, podendo a reescrita desses textos ser uma boa alternativa para o desenvolvimento desta modalidade. A produção de texto a partir de imagens é outra sugestão da autora, bem como o retorno aos textos passados. Trata-se de um retorno aos textos já trabalhados anteriormente com a turma “de forma a repetir o texto que o aluno com Surdez já conhece, verificação de seu reconhecimento do texto e possibilidades de novas tarefas, usando o mesmo texto como referencial” (HONORA, 2014, p.105).

A autora frisa que estas e outras atividades voltadas para a produção escrita são pensadas justamente para contemplar as salas regulares onde alunos com surdez estão inseridos. O fato é que, por mais dificuldades que tenhamos em adequar as nossas aulas de LP a usuários de outra língua, como é o caso do aluno surdo, e ainda conseguir dar conta do

conteúdo de forma a não prejudicar a aprendizagem dos alunos ouvintes, no contexto da educação inclusiva, precisamos ter em mente que, de alguma forma, precisamos nos comunicar com esse aluno surdo, mesmo com a ajuda da intérprete; nos dirigir a esse sujeito e nos inteirar, o mínimo necessário, acerca da cultura e língua desse grupo.

Além disso, consideramos importante que nós professores identifiquemos como esse grupo de alunos, bem como os próprios ouvintes, concebem o ensino e aprendizado dessa disciplina, quais dificuldades alimentam acerca da LP e, no caso da modalidade escrita, identificar, de alguma maneira, quais as competências já desenvolvidas para que o processo de ensino não se baseie na falta, mas no que já sabem produzir.

Na próxima seção, inclusive, buscamos discutir a prática de ensino da Língua Portuguesa enquanto uma prática pedagógica que, em classes inclusivas, precisa dialogar com a língua de sinais, a fim de desenvolver um trabalho voltado para a modalidade escrita de forma a contemplar as necessidades reais de seu público, ouvinte e surdo, utilizando-se como estratégia um ensino que se organiza em torno de gêneros textuais e, no caso desse trabalho, especificamente, o gênero narrativas autobiográficas. Para chegar a esses caminhos, entretanto, optamos por realizar antes uma reflexão acerca de como esse aluno, com suas diferenças cognitivas, pode melhor aprender a partir de competências de ensino a serem desenvolvidas pelo professor.

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES INCLUSIVAS: práticas que dialogam com a Libras

O trabalho docente é constituído por um conjunto de saberes que se situam bem além de seu papel enquanto transmissor de um dado conhecimento. Perrenoud (2000) listou dez competências que constroem esse profissional que trabalha em sala de aula. Consideramos importante refletir quatro dessas competências, uma vez que a estas o processo de aprendizagem do aluno está atrelado. Longe de querermos impor a esse profissional a responsabilidade exclusiva do êxito desse processo, como já esclarecemos anteriormente, objetivamos aqui contribuir para o pensar acerca da nossa tarefa, enquanto professores de Língua Portuguesa. Professor este que se coloca como um mediador entre sujeitos e seu objeto de aprendizado, ou seja, a linguagem em um contexto recheado de diferenças e singularidades.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, aliás, é a primeira competência apresentada por Perrenoud (2000) e que nos lembra o fato de que as situações de ensino

devem ser pensadas de formas diferentes assim como diferentes são aqueles que compõem o seu público. Afinal, como salienta, as aulas são vivenciadas por cada um em função de uma série de motivações, desde seu humor e da sua disponibilidade, ou mesmo em função do que ouve, vê e compreende, bem como “conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhes são familiares ou que consegue imaginar.” (PERRENOUD, 2000, p. 24).

Nesse sentido, ao pensarmos no planejamento de uma aula, no nosso caso de Língua Portuguesa voltada para uma classe de surdos e ouvintes, essa competência abordada por Perrenoud (2000) vai ao encontro de sete critérios que Willians (1991, *apud* QUADROS, 1997, p. 90) estabelece como indispensáveis para atender justamente a essas diferentes motivações. O autor afirma que essa organização deve estar centrada não na forma, nas funções ou nas técnicas, mas no conteúdo, uma vez que é sobre algo que esse sujeito aprenderá. Porém, como já foi bastante explorado nas seções anteriores, o uso da linguagem, seja oral, escrita ou sinalizada, na sua própria língua (LP ou Libras), oportuniza a esse aluno refletir sobre esse objeto de conhecimento ao mesmo tempo em que o mesmo é construído a partir do que é proposto pelo professor.

Assim, ao preparar as atividades a serem desenvolvidas objetivando esse momento de ensino e aprendizagem, o professor precisa atentar para o primeiro critério que seria o interesse dos alunos, como também frisou Perrenoud (2000). O segundo, a idade dos alunos, a fim de se pensar no grau de dificuldade da aula ou das atividades sugeridas, pois, como propõe Vigotsky (2001) acerca da zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos, o desenvolvimento e a aprendizagem são aspectos que estão interligados, e a aprendizagem depende de condições de desenvolvimento. Em classes inclusivas, por exemplo, tais condições, muitas vezes, não são criadas e a escola tende a atribuir toda a responsabilidade do fracasso escolar somente ao aluno que se vê em meio a aulas, muitas vezes, longe de suas reais necessidades e, o que é pior, distante do seu nível de desenvolvimento real.

Por isso, a importância de levar em consideração esse segundo critério proposto por Willians (WILLIANS, 1991, *apud* QUADROS, 1997, p. 90) que, na verdade, se relaciona com um terceiro por ele estabelecido, que é atentar para o domínio conceitual que o aluno já tenha desenvolvido, ou seja, planejar a partir das habilidades conceituais já garantidas, a fim de não incorrer no equívoco de se trabalhar conteúdos e atividade cujas competências necessárias para a sua compreensão ainda não tenham sido desenvolvidas.

A iniciativa dos alunos, o terceiro critério, também é apontada como algo importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, além de se trabalhar o desenvolvimento

da autonomia, é possível perceber como esse aluno relaciona o objeto do aprendizado com outros saberes ou situações já vivenciadas ou imaginadas, como frisa Perrenoud (2000).

O quarto critério a ser pensado é o uso da linguagem por parte dos sujeitos, ou seja, de que forma recebe e produz as informações que a eles chegam? Esse é um ponto essencial a ser considerado por nós professores, uma vez que estamos lidando com canais de recepção diferentes numa classe formada por surdos e ouvintes. Portanto, o como podemos apresentar o nosso conteúdo deve levar em consideração tais canais. No caso dos surdos, a audição está descartada, porém, numa classe inclusiva, todos os sentidos devem ser estimulados para que possam servir de canal de recepção e estímulo, tanto para surdos quanto para ouvintes.

O *input* linguístico, seja ele escrito ou oral, é o quinto critério que está intrinsecamente com o último, ou seja, a promoção do processo de aprendizagem. Entenda-se por *input*, o canal de recepção pelo qual o sujeito ativa o desenvolvimento da língua. Para que isso ocorra, a pessoa precisa de *input* auditivo (ouvir) e visual (ler). Como ressalta Quadros, no caso de alunos surdos brasileiros adquirindo a Língua Portuguesa, o *input* visual dessa língua é essencial nesse processo, sendo que é preciso levar em consideração a qualidade desse *input* e “o tempo necessário de exposição para que o processo de aquisição ocorra adequadamente” (QUADROS, 1997, p. 87).

Sabemos que, no caso desses alunos, ainda existe um outro agravante que é o fato de muitos chegarem à escola sem o domínio ou mesmo o conhecimento básico da sua L1, ou seja, a Libras. Muitos deles nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais ou ainda alimentam preconceito em relação à mesma. Infelizmente, de acordo com Honora (2014), é muito comum que alunos surdos venham a ter contato com a Libras, pela primeira vez, somente na escola. Nesses casos, o tempo desse aluno à exposição de *input* visual deve ser reservado em sua maior quantidade à própria língua natural e, paralelamente, à LP.

O ensino da sua L1, nesses casos, deve acontecer nos espaços reservados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e precisa ser uma prioridade no processo de desenvolvimento desse sujeito, pois, acreditamos na importância do domínio da língua de sinais, por parte do aluno surdo, para o seu processo educativo como um todo. É que, uma vez adquirida a Libras, por exemplo, “essa terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente na modalidade da escrita pelo fato de essa não depender da audição” (PEREIRA, 2012, p. 238).

Alcançando tal objetivo, isto é, a promoção da aprendizagem, o professor adentra no leque das dez competências sugeridas por Perrenoud (2000) como necessárias para o ensino. Trata-se de saber administrar a progressão das aprendizagens, o que, para esse autor, somente

é possível se nós professores conseguirmos, em primeiro lugar, colocar em prática o que aqui já discorremos acerca do conceito de Vigotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, propor situações mobilizadoras que estejam ao alcance e que levem cada aluno a progredir. Além disso, é preciso que tenhamos uma visão a longo prazo, ou seja, que transcenda os ciclos ou as unidades. Para Perrenoud, é um absurdo, por exemplo, querer alcançar em um ano os seguintes objetivos que costumamos delinear pra uma ou duas unidades: “ensinar a ler, escrever, refletir, argumentar, avaliar-se, expressar-se pelo desenho ou pela música, cooperar, formar projetos, fazer observações científicas” (PERRENOUD, 2000, p.46).

Em classes inclusivas, essa visão longitudinal, como identificou o autor, é de fundamental importância por estarmos diante de públicos tão diversos e exige de nós professores um bom conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. Com esse conhecimento, podemos então articular aprendizagem e desenvolvimento e constatar se as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao fato de não termos diagnosticado bem a fase de desenvolvimento e da zona próxima em que esse aluno se encontra, seja ele surdo ou ouvinte, ou são outras as causas (PERRENOUD, 2000).

Mas, em turmas tão heterogêneas como estas a que estamos nos referindo, e, na maioria das vezes, com uma quantidade de alunos que ultrapassa a casa dos 30 ou 35, como seria possível acompanhar de perto problemas e dificuldades tão individuais? Uma outra competência para o ensino, seja ele de língua ou de qualquer outra disciplina, é justamente “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, administrando, então, essa heterogeneidade.

Um caminho apontado pelo autor diante de público tão diverso é a criação de dispositivos múltiplos e não centrados apenas na intervenção do professor e, mais importante ainda, que as ações aconteçam de forma sistêmica e de modo a estar claro para todos os envolvidos no processo de aprendizagem que é preciso estar “convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que ‘funciona’ para um não ‘funcionará’ necessariamente para o outro” (PERRENOUD, 2000, p. 61).

Essa descentralização da responsabilidade única pela efetivação da aprendizagem perpassa justamente pela quarta competência de ensino que julgamos também necessária para o êxito de nossas práticas em sala de aula. Trata-se de envolvermos os alunos nas suas aprendizagens e nos trabalhos propostos, a fim de que possam sentir que são sujeitos participantes do processo e não somente alvos de um objetivo de ensino. Assim, além de motivados a aprender, também podem se sentir responsáveis pela aprendizagem do outro e,

em classes onde surdos e ouvintes convivem, esse envolvimento é de fundamental importância no que tange ao respeito às diferentes formas de aprender e às limitações de cada um. O trabalho com o outro (ouvinte-ouvinte; surdo-surdo; ouvinte-surdo) também pode contribuir para que o professor consiga melhor administrar e promover a progressão das aprendizagens, competência de ensino já apresentada nesta seção, uma vez que ele poderá perceber se as atividades propostas são realizáveis com o auxílio de alguém ou já se desenvolvem sozinhas, ou seja, melhor identificarão a área de desenvolvimento potencial de seus alunos, permitindo assim determinar os futuros passos que esse sujeito dará e qual será a dinâmica do seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 2001, p. 112).

Mas em se tratando, especificamente, da disciplina Língua Portuguesa em uma sala de aula inclusiva com a presença de surdos, como lidar com a organização da aprendizagem e como trabalhar situações que contemplem a surdos e ouvintes, sem deixar de atender às necessidades de *input*, por exemplo, nem de um grupo nem de outro? Sobre essa questão, buscamos desenvolver, na seção a seguir, uma reflexão que consideramos o foco principal desse estudo que é o desenvolvimento da modalidade escrita em LP, observando os caminhos para potencializar a aprendizagem dos nossos alunos apontados por Perrenoud (2000), Willians (1991, *apud* QUADROS, 1997), Quadros (1997) e a própria teoria da Zona Proximal de Desenvolvimento proposta por Vigotsky (2001), bem como as contribuições de Quadros e Karnopp (2004) acerca das semelhanças e diferenças entre a LP e Libras, trabalhadas na seção anterior.

Pretendemos, então, na próxima seção, identificar qual seria o papel da língua de sinais nesse processo e discutir o domínio da produção de textos escritos por meio dos gêneros textuais, com atenção para o gênero textual autobiográfico, escolhido para o desenvolvimento da nossa Sequência Didática descrita no capítulo 5 desta dissertação.

3.2.1 Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa para surdos: contribuições para o ensino da modalidade escrita no contexto da inclusão

Durante todo o percurso delineado até aqui acerca da educação inclusiva, apontamos como um dos principais pontos a ser observado a questão da competência linguística dos sujeitos, ou seja, o seu conhecimento acerca de um conjunto de regras que lhes permitem a produção e compreensão de sentenças geradas e o reconhecimento de quando estas são ou não bem formadas, ou seja, se correspondem ao sistema de regras da língua na qual foram geradas. Esse conceito de competência linguística, na verdade, nasce da teoria desenvolvida

por Noam Chomsky (CHOMSKY, 1998) e é conhecida pelo nome de Gramática Gerativa, a qual também propõe outro conceito importante no estudo de aquisição da língua que é o de desempenho. Este consistiria no uso da língua por parte do falante ou, como preferimos acrescentar, por parte do usuário da língua de sinais.

Apresentamos rapidamente esses conceitos de Chomsky (1998) para complementar uma discussão levantada por Bortoni-Ricardo entre essa ideia de competência linguística versus um outro conceito criado pelo sociolinguista Del Hymes (1966, *apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73), que percebia na teoria chomskyana que o conceito por ele proposto de competência linguística não dava conta das questões da variação da língua.

Para contemplar essa variação, a qual pode ser caracterizada como interindividual, que é entre pessoas, ou intraindividual, ou seja, no repertório de uma mesma pessoa, o sociolinguista então propôs um novo conceito, o de competência comunicativa, que é com o qual pretendemos justificar nossa opção por um trabalho baseado em gêneros textuais como práticas de linguagem na escola. Bortoni-Ricardo (2004) salienta que a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

Infelizmente, tanto Chomsky (1998) quanto Hymes ((1966, *apud* BORTONI-RICARDO, 2004), ao utilizarem a terminologia “fala” ou “falante”, distanciam as pessoas que se comunicam por meio de outro canal, ou seja, mãos, corpo, expressões, como é o caso dos surdos que fazem uso da língua de sinais, dessa possibilidade de o sujeito adequar o uso da sua língua a partir de sua cultura, como se a língua de sinais também não carregasse em si variações sociais, de idade, de região, de formalidade ou informalidade, o que não é verdade, pois toda e qualquer língua de sinais carrega em si tais características, sofrendo mudanças, como ocorre com qualquer outra língua natural, com o decorrer do tempo.

Porém, mesmo com o fato de os linguistas em questão não usarem termos que incluam o surdo enquanto o sujeito que, como os ouvintes, pode desenvolver essa competência comunicativa, optamos por adotar tal conceito enquanto norteador de nossas ações visando ao ensino da modalidade escrita de LP por acreditarmos que as nossas aulas de Língua Portuguesa devem ser espaço de conscientização do sujeito enquanto um ser que está sempre a ocupar papéis sociais e que, para melhor se movimentar no mundo em que se insere, ou mundos, precisa justamente, trabalhar a ampliação da sua competência comunicativa.

É importante salientar que, como já explicado exhaustivamente, trabalhamos com a ideia de ensino da LP em classes inclusivas com um viés que respeita a pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo desta língua por parte de surdos e ouvintes,

buscando entender a natureza comunicativa da modalidade escrita em Língua Portuguesa como uma prática social, tanto para ouvintes brasileiros, como sua língua materna, quanto para os surdos, como sua L2,

Comungamos, então, com o que Karnopp diz acerca dessas práticas, as quais, de acordo com a autora, sempre estão inseridas em relações sociais de uma determinada comunidade, “cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma”. (KARNOPP, 2012, p. 225).

Para desenvolver essa competência comunicativa fazendo uso dos gêneros textuais na escola, na modalidade escrita, optamos por embasar nossa discussão acerca do assunto com os estudos de Bakhtin (2003), sobre texto e discurso; Marcuschi (2008), acerca dos gêneros textuais; e Schneuwly (2004) e Dolz e Schneuwly (2004), que contemplam e pensam os gêneros textuais escritos como ferramenta de ensino da LP, permitindo aos sujeitos recursos comunicativos necessários para que possam desempenhar bem as mais diferentes tarefas linguísticas a eles apresentadas.

3.2.1.1 O ensino de LP por meio dos gêneros textuais: a caminho de uma escola inclusiva como local de práticas sociais discursivas

O ensino de Língua Portuguesa, em tempos de inclusão, tem se mostrado cada vez mais desafiante para nós professores da área, uma vez que trabalhamos com uma língua que é caracterizada como materna para a maioria dos alunos, mas que não representa uma identidade linguística para um outro grupo, o de surdos, para quem a LP faz papel de uma segunda língua. Apesar de pesquisas demonstrarem a capacidade criativa dos sujeitos surdos e também a sua possibilidade de constituir sentido ao que ler e escreve, Karnopp e Pereira (2012) afirmam que ainda predomina uma representação do aluno com surdez como sendo deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de se expressar com coerência por meio da escrita, ou seja, fazendo uso da Língua Portuguesa.

Por conta dessa representação, são muitos os professores que pouco exploram a capacidade linguística dos alunos surdos, por acreditarem que se trata de um grupo alheio à LP e que sempre dependerá integralmente ou do professor ou do ouvinte ou do intérprete para conseguir dar significado a alguma produção nessa modalidade da língua. Esse olhar faz com que a aprendizagem da escrita seja considerada, segundo as autoras, como um processo que não pode ganhar o status de processo ativo, algo receptivo e de dependência do outro. Por

conta disso, “observamos, constantemente, adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade.” (KARNOPP; PEREIRA, 2012, p. 131).

Esse tipo de prática não considera nem o interesse, nem a idade ou mesmo os domínios conceituais já desenvolvidos pelo aluno, como sinalizaram, na seção anterior, os autores Perrenoud (2000) e Willians (*apud* QUADROS, 1997, p. 90). Acreditamos que a aquisição dessa modalidade da língua, por parte de surdos e ouvintes, deve ser entendida como atividade discursiva e não meramente de repetição de frases e palavras, como muitas vezes percebemos nas nossas experiências em classes inclusivas, onde, no caso dos ouvintes, mesmo em sua língua materna, ainda têm muita dificuldade de produzirem registros de forma coerente, assim como os surdos, que ainda alimentam uma cultura copista.

Esse retrato, cremos, ainda persiste pelo fato de muitos de nós, professores, ainda nos comportarmos como frisaram Karnopp e Pereira (2012) e também por alimentarmos algumas atitudes que tanto chegamos a criticar acerca do ensino tradicional, tais como as relacionadas pelos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Essas atitudes, aliás, serviram de motivação para que estudiosos repensassem as práticas de ensino da língua objetivando direcionar essas práticas de modo a considerar a ressignificação da noção de erro, por exemplo, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos. Muitas dessas variações, conforme os PCN (BRASIL, 1998), são marcadas pelo estigma social, e, por isso, a orientação desse documento é que sejam valorizadas as hipóteses linguísticas que os alunos elaboram durante o processo de reflexão sobre a linguagem, além disso, espera-se que o trabalho com essa disciplina atente para o uso de textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998, p. 18). Infelizmente, apesar de muitas secretarias de educação estaduais e municipais terem revisado seu currículo e incorporado essas ideias, ainda percebemos que a

atitude corretiva, ao invés de reflexiva, como propõe o documento é muito comum nas salas de aula.

Para mudar esse direcionamento de olhar, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que essas práticas de ensino devam partir do uso da língua possível aos alunos, a fim de permitir a esse sujeito a conquista de novas habilidades linguísticas que permitam a produção de suas atividades discursivas, aqui compreendidas como textos, por meio de um ensino que prime pela competência comunicativa do aluno, ou seja, espera-se do ensino de uma língua que seu usuário, seja por sinais (surdos), fala (ouvintes) ou escrita (surdos e ouvintes), consiga fazer escolhas coerentes na construção de desses textos ao se dispor a dizer “alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Os PCN apresentam a definição de discurso e texto estabelecendo a diferença entre ambos. Conforme o documento, o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos, ou seja, trata-se do produto da atividade discursiva “oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 21).

A esse produto da atividade discursiva, o texto, Bakhtin (2003) se referiu como enunciado, o qual é determinado por dois elementos fundamentais: a sua ideia ou intenção e a realização dessa intenção. Tais elementos, acreditamos, compõem exatamente aquilo que dará forma à competência comunicativa do sujeito que a possibilidade de fazer as melhores escolhas para a construção desses enunciados, ou seja, saber dizer o que realmente quer que seja dito da forma que o contexto e as circunstâncias exigem, objetivando fazer com que seu interlocutor melhor compreenda sua ideia.

Portanto, a intenção e realização dessa intenção, assim como a mudança de intenção no processo de sua realização, elementos indispensáveis à tecitura do texto, devem ser ensinados, uma vez que, como também salienta esse autor, por trás de cada texto, está o sistema da linguagem e, concomitantemente a esse, o fato de o texto, enquanto enunciado, ser “algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Mas, como, então, desenvolver essa competência comunicativa de nossos alunos a partir desta perspectiva? Marcuschi (2008) aponta a Linguística de Texto ou Linguística Textual, que surgiu nos anos 1960, como a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula. A questão é que, segundo o autor, não existe

apenas uma Linguística de Texto (LT), porém, as diversas vertentes existentes comungam do fato de que a LT assume esta importância decisiva no ensino da língua e também na organização de materiais que buscam estudar textos.

Sendo assim, uma vez que a LT também comunga da ideia de que texto não é apenas um artefato linguístico, “mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI (2008, p. 76), acreditamos que o ensino de LP nesta perspectiva traz à cena exatamente o que acreditamos que seja o nosso papel no ensino da modalidade escrita no cotidiano de seus produtores, ou seja, mais que bem formar sequências linguísticas, com o ensino de regras e normas de forma isolada, devemos voltar nossa prática para um estudo em que a variada produção de enunciados e suas contextualizações na vida diária ocupem nossa atenção.

Trata-se, então, de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e, para favorecer a esse ensino da leitura e da produção de textos, sejam eles escritos ou orais, os PCN sinalizam para o trabalho com os gêneros textuais como suporte de aprendizagem. A noção de gênero destacada pelo documento é a que o apresenta como famílias de textos, os quais “compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.” (BRASIL, 1998, p. 22).

Schneuwly (2004) desenvolveu a tese de que o gênero é um instrumento que, para se tornar mediador ou transformador, precisa ser apropriado pelo sujeito que dele faz uso. O autor, ao buscar definir o que é um gênero, traz então a posição de Bakhtin (2003) de maneira resumida, a mesma que alimenta a discussão de gênero textual em os PCN (BRASIL, 1998, p. 21):

- os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada esfera de troca social;
- os elementos que caracterizam o gênero são: i. conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; ii. construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e iii. estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.²⁰;

²⁰ Esses elementos são discutidos por Bakhtin (2003, p. 262), e assim descritos pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 21)

- o que determina a escolha de um gênero é a “esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

A importância de ressaltar tal definição de gênero, ao pensá-lo enquanto instrumento de mediação entre o texto e discurso, é que precisamos saber que o gênero pode ser adaptado a um destinatário preciso, bem como a um dado conteúdo. Além disso, pode também adaptar-se a uma finalidade e a uma determinada situação. E isso deve ser ensinado sistematicamente aos nossos alunos, quando pensamos em competência comunicativa, pois, como acentuam Dolz e Schneuwly, sem os gêneros “não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.49), por isso, o gênero deve constituir o ingrediente de base do trabalho escolar.

Tendo em vista o que nos acentuam os autores citados, a escolha do gênero para a realização de um trabalho com essa intenção, ou seja, desenvolver a competência comunicativa dos alunos, deve ser feita então em função de uma situação que é definida pelo que eles identificaram como finalidade, destinatários e o próprio conteúdo a ser trabalhado. Exposto o caminho a ser percorrido para a realização dessa escolha, Dolz e Schneuwly (2004) descrevem três maneiras de abordar o ensino da escrita e da linguagem oral tendo o gênero como objeto de aprendizagem.

A primeira delas acaba por transformar o gênero em forma de expressão de pensamento, da experiência ou da percepção. Os gêneros escolhidos são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, deixando, então, de serem tematizados. “Nessa tradição, os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65-66).

Os autores dizem ser a justificativa dessa concepção para essa prática o fato de os gêneros, a partir dessa visão que se tem do assunto, serem tratados como produtos elaborados com o intuito de desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos. São concebidos, ainda de acordo com os autores, como formas de representação de uma realidade e não como formas que dependam de práticas sociais. É uma abordagem que se utiliza de textos clássicos como modelo para se aprender a escrever. Apesar desta concepção de ensino apresentar necessidade de criação de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz, como salientaram Dolz e Schneuwly (2004), trata-se uma abordagem puramente representacional,

cujas práticas de linguagem, nesse contexto, dão lugar à forma do texto em si, fazendo desaparecer, portanto, a comunicação em prol da objetivação.

Em um outro tipo de abordagem acerca do ensino da escrita baseado em gêneros, a escola é situada como lugar de comunicação e as situações nela vivenciadas são tomadas como ocasiões de produção e recepção de textos, seja na classe, entre alunos, entre classes de uma mesma escola ou mesmo entre escolas. Esse tipo de concepção de ensino gera, de acordo com Dolz e Schneuwly, novos gêneros e uma forma nova de comunicação que produz as formas linguísticas que as tornam possíveis de realização. Enquanto na primeira concepção, o comum é o trabalho com gêneros como a resenha, o resumo e o diálogo, por exemplo, nesta em que a escola é lugar genuíno de comunicação, os autores apresentam como situação de comunicação ou como gêneros o texto livre, o seminário, a correspondência escolar, o jornal de classe, os romances coletivos, os poemas individuais. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67).

Nesse viés, apesar de a comunicação ser primada, os autores dizem que esta é vista como geradora quase automática do gênero e esse, por sua vez, não é descrito, não é ensinado, mas aprendido a partir de parâmetros de práticas de linguagem escolar e das situações de interação ali promovidas. Isso significa que o gênero não é, então, tratado como gênero, pois nasce naturalmente de alguma situação. Além disso, não é descrito ou prescrito, e também não é tematizado, assim como a concepção anterior, como forma particular que toma um texto. E os autores acrescentam que o gênero não aparece como texto no processo de aprendizagem, o que significa que, nessa concepção de ensino, o gênero “não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67)

Por fim, o terceiro tipo de abordagem é baseado nas exigências da escola em diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação e de se referir aos chamados textos autênticos. Há uma tentativa de levar o aluno ao domínio do gênero, assim como este funciona nas práticas de linguagem de referência, ou seja, a busca é pelo texto ideal a partir de uma norma a ser atingida. Apresentados os prós e contras dessas abordagens, os autores dão “novas pistas” de trabalho em que os gêneros ocupam papel central como objetivo e como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

Trata-se de um trabalho que deve levar em conta que a introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática, e que, como tal, visa a objetivos precisos de aprendizagem. Esses objetivos são sempre de dois tipos: i. trata-se de aprender a dominar o gênero “para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor

produzi-lo na escola ou fora dela” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69); e ii. trata-se de “desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximo ou distantes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Para isso, a orientação é que, visando a esse tipo de trabalho, os alunos sejam colocados em situações de comunicação as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação. Estas, por sua vez, precisam ter um sentido para eles, pois, desta forma, melhor poderão dominá-las como realmente são. Portanto, assinalamos que, se a intenção é uma prática escolar que visa à apropriação do gênero como instrumento, é necessário que sejamos os mais precisos possíveis no que tange à definição das dimensões ensináveis desse gênero. Desta forma, poderemos possibilitar aos nossos alunos o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem que a esse gênero estão associadas. A seção seguinte, então, foi reservada para apresentarmos o gênero textual autobiográfico ou narrativas autobiográficas, como consta no título do nosso trabalho, pelo qual optamos para ser nosso objeto de ensino e aprendizagem na Sequência Didática aplicada como parte dessa dissertação e que está detalhada em seu Capítulo 5.

3.2.1.2 O ensino da modalidade escrita da LP por meio dos gêneros textuais em classes de surdos e ouvintes: apropriando-se do gênero autobiográfico

Nesta seção, buscamos fazer uma breve apresentação acerca do gênero textual autobiográfico, escolhido como meio pelo qual desenvolvemos nossas atividades da SD. Para isso, tomamos como base teórica acerca do tema o autor Philippe Lejeune, hoje considerado uma referência internacional para os estudos sobre as escritas do eu, conforme a organizadora da 2ª edição de *O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet*, Jovita Noronha (LEJEUNE, 2014), obra que reúne ensaios do autor com as diversas formas de expressão de si. É importante esclarecer que, apesar de adotarmos os conceitos trazidos por este autor sobre o gênero autobiografia, optamos por identificar o gênero trabalhado em sala de aula, na nossa Sequência Didática, como narrativas autobiográficas, uma vez que se tratam de textos produzidos, ainda que respeitando a veracidade dos fatos contados, como assim exigem as autobiografias, de forma reduzida e não comercial. Na verdade, são fatos descritos e comentados de trechos da vida dos alunos que da SD participaram, já que a própria questão do tempo não permitiu que uma autobiografia completa fosse construída.

Lejeune, na tentativa de definir a autobiografia, busca fazê-lo colocando-se como “um leitor contemporâneo que tenta achar uma ordem em uma massa de textos publicados, cujo

tema comum é contar a vida de alguém” (LEJEUNE, 2014, p. 15). Segundo ele, são muitas as discussões acerca do gênero, uma vez que este sempre está situado numa relação com outros gêneros, como as biografias e os romances biográficos. Como um leitor-autor, como se coloca nessa sua obra, esta tentativa de definição desse gênero foi desenhada por meio de uma série de oposições entre diferentes textos que a ele foram submetidos à leitura.

Numa breve definição, autobiografia é apresentada por Lejeune como uma “narrativa retrospectiva que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 16). Na definição proposta pelo autor, elementos pertencentes a quatro categorias distintas são destacados. Na verdade, o autor é taxativo em afirmar que uma autobiografia somente pode ser definida como tal quando preenche ao mesmo tempo todas as condições indicadas nas categorias apresentadas, como elencadas abaixo²¹:

1. Forma da linguagem: a) narrativa; b) em prosa;
2. Assunto tratado: vida individual, história de uma personalidade;
3. Situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador;
4. Posição do narrador: a) identidade do narrador e do personagem principal; b) perspectiva retrospectiva da narrativa.

Como o autor já havia justificado seu caminho para tentar definir o gênero autobiografia, ele aproveita tais elementos para salientar, por meio da oposição, que gêneros “vizinhos da autobiografia” não preenchem as condições acima e cita como exemplos os gêneros: memória, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário e o autorretrato ou ensaio, como os que não conseguem dar conta de todos os elementos pertencentes às quatro categorias descritas.

É importante salientar que tais categorias podem não ser tão rigorosas, ou seja, podem não ser preenchidas totalmente, porém, devem respeitar, como frisa o autor, uma proporcionalidade ou hierarquia, estabelecendo-se transições com outros gêneros da literatura íntimas, mas sem perder as suas marcas. Como exemplo, Lejeune ressalta que, em uma autobiografia, o texto deve ser principalmente uma narrativa, mas reconhece a importância do discurso numa narração autobiográfica.

O mesmo ocorre com a perspectiva que deve ser principalmente retrospectiva, entretanto, “não exclui nem seções de autorretrato, nem diário da obra ou do presente

²¹ Categorias e elementos extraídos de LEJEUNE, 2014, p. 16-17.

contemporâneo da redação” (LEJEUNE, 2014, p. 17). Quanto ao assunto, a vida individual, principalmente, e a gênese da personalidade, como destacou o autor, são características também da crônica e da história social ou política, e também podem ocupar um certo espaço nos textos autobiográficos.

Apesar dessa relativização por parte da proporção ou hierarquia que assumem tais elementos, Lejeune chama a atenção para duas condições que, de forma alguma, podem estar ausentes no chamado gênero autobiografia, e sobre as quais nos limitaremos a discutir, por se tratar, justamente, de condições indispensáveis à constituição do gênero aqui estudado. Trata-se da situação do autor, cuja identidade remete a uma pessoa real, bem como do narrador, que assume a identidade de personagem principal, ou seja, para que haja autobiografia, na visão de Lejeune, não existe meio termo: a relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem precisa existir (LEJEUNE, 2014).

Uma outra questão relevante levantada por Lejeune diz respeito à marcação da identidade narrador-personagem principal que, na maioria das vezes, aparece na autobiografia por meio do emprego da primeira pessoa, apesar de existirem narrativas cujo narrador não é o personagem principal, mas a narrativa se dá também em primeira pessoa. Esse não é o caso das autobiografias, podendo ocupar, então, o lugar de gêneros como o romance, por exemplo.

Ao mesmo tempo, também existem textos em que há identidade do narrador e do personagem nas narrativas em terceira pessoa, procedimento comum na tecitura das biografias. Lejeune frisa que existem empregos de terceira pessoa em autobiografias, assim como a segunda, porém, são muito raros e esclarecidos pelo autor quando este distingue pessoa gramatical da identidade dos indivíduos aos quais remetem os aspectos da pessoa gramatical.

Por pessoa gramatical, o autor entende a pessoa empregada de modo privilegiado ao longo da narrativa, e trata-se do caso mais frequente nas autobiografias clássicas. O autor ainda traz exemplos retirados, segundo ele, de uma série de narrativas referenciais que são a biografia e a autobiografia, em que um narrador em segunda pessoa, “tu”, supõe um “eu” implícito, assim como as narrações em terceira pessoa que podem comportar intromissões do narrador em primeira pessoa. Porém, voltemos nossos olhos para os elementos caracterizadores de uma narrativa clássica que é onde investimos nosso foco nessa exposição.

Analisando o conceito de “eu” proposto por Benveniste (apud. LEJEUNE, 2014, p. 25)²², Lejeune propõe, dentre outras coisas, que:

²² O que Benveniste assinala é que o conceito “eu” inexistente, e Lejeune complementa que, na verdade nem o conceito de “eu” nem o de “ele” ou mesmo qualquer um pronome pessoal, possessivo ou demonstrativo remetem

O pronome pessoal “eu” remete ao enunciador da instância do discurso na qual está presente o “eu”, mas o enunciador pode também ser designado por um nome (quer se trate de um substantivo comum, determinado de diferentes maneiras, ou de um nome próprio.) (LEJEUNE, 2014, p. 25).

Conforme o próprio Lejeune, é no nome próprio que pessoa e discurso se articulam, antes mesmo de se articularem na primeira pessoa. Por isso, a importância da assinatura, ou seja, do “abaixo assinado”, do autor se fazer o narrador e este, portanto, ser a própria pessoa que narra e a pessoa narrada. Nos discursos escritos, é a assinatura que designa o enunciador. Portanto, Lejeune diz que é no nome próprio que estão situados os problemas da autobiografia, e dá como exemplo o fato de, nos textos impressos, a enunciação ficar inteiramente a cargo de uma pessoa cujo nome geralmente é colocado na capa e na folha de rosto do livro, acima ou abaixo do título da obra. A existência do que chamamos de autor reside, pois, nesse nome próprio, o qual nos remete a uma pessoa real e para quem atribuímos a responsabilidade da enunciação daquele texto escrito.

Sobre a grande relevância do nome como assinatura de um texto escrito, Lejeune diz que, por meio de uma convenção social, este está intrinsecamente ligado ao compromisso de responsabilidade de uma pessoa que é real, cuja existência não é posta em dúvida, confirmando a credibilidade atribuída a esse tipo de contrato social. E acrescenta ainda que o autor, então, não seria uma pessoa, mas uma pessoa que escreve e publica, fazendo o papel de linha de contato, em um só tempo, entre o texto e o extratexto onde se encontra inscrito. Para melhor compreender, Lejeune assim define o autor:

O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso. Para o leitor, que não conhece a pessoa real, embora creia na sua existência, o autor se define como a pessoa capaz de produzir aquele discurso e vai imaginá-lo, então, a partir do que ele produz. (LEJEUNE, 2014, p. 27)

Em se tratando da autobiografia, aqui concebida como uma narrativa do autor, o que pressupomos é que haja identidade de nome entre autor, narrador e a pessoa de quem se fala, como nos sinaliza Lejeune. Esse, aliás, é apontado como sendo o critério que define não somente a autobiografia, mas todos os demais gêneros da literatura íntima como o diário, o autoensaio e o autorretrato (LEJEUNE, 2014).

Lejeune chamou de “pacto autobiográfico”, inclusive, a afirmação dessa identidade

a um conceito, uma vez que, como salienta Lejeune, exercem a função que consiste em remeter a um nome ou a uma entidade suscetível de ser designada por um nome. (LEJEUNE, 2014, p. 25 e p. 261).

que remete o leitor ao nome do autor escrito na capa. Esse pacto de identidade de nome entre autor, narrador e personagem principal pode ser estabelecido de duas formas, a saber: implicitamente, ou seja, na ligação autor-narrador, cujo pacto autobiográfico pode assumir a forma de título do texto escrito, a exemplo de “História da minha vida, Autobiografia etc”, o que não deixará dúvida quanto ao fato de o uso da primeira pessoa realmente se referir ao nome do autor, ou mesmo o narrador assumindo, na seção inicial, compromissos junto ao leitor, comportando-se como se fosse o autor, de tal forma que o leitor também não alimente dúvidas quanto ao fato de que o “eu” remete ao nome escrito na capa do livro; e de modo patente, que se refere ao nome assumido pelo narrador-personagem na própria narrativa coincidir com o nome do autor impresso na capa²³.

Outro ponto explicitado por Lejeune, a partir dessa ideia de pacto autobiográfico, é a questão do personagem principal na autobiografia, cujo nome inexistente na narrativa, mas o autor se declara em um dito pacto inicial, de forma implícita ou patente, como discutimos anteriormente, idêntico ao narrador, conferindo, portanto, nome ao personagem. Desse modo, Lejeune declara como autobiografias os textos que se encaixam nesse caso, especialmente, e lembra que se trata de um gênero cuja narrativa é uma história datada e situada e que considera ser “impossível que a vocação autobiográfica e a paixão do anonimato coexistam no mesmo ser” (LEJEUNE, 2014, p. 39).

²³ Exemplos extraídos de Lejeune, 2014, p. 31-32.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”*

Mário Quintana

Neste capítulo, serão discutidas as opções metodológicas tomadas como referências de aplicação e análise do nosso estudo, qual seja, lançar um olhar sobre estratégias de ensino para o desenvolvimento da escrita de alunos surdos e ouvintes inseridos em contexto escolar inclusivo, em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana, Bahia. Para isso, preparamos uma proposta de intervenção pedagógica que contemplou atividades de produção textual a partir do gênero textual narrativas autobiográficas.

A análise dos dados se deu a partir de uma abordagem qualitativa. O fato de entender, descrever e se propor a explicar os fenômenos sociais a partir do lugar investigado ou lugar onde os sujeitos envolvidos na pesquisa encontram-se inseridos (FLICK, 2009, p. 8) fez com que a nossa proposta se revestisse de instrumentos próprios desse tipo de abordagem, a fim de que nosso estudo desse conta de uma realidade plural e socialmente construída numa situação que também se apresenta em meio a uma multiplicidade de sujeitos com características singulares e demandas próprias, como é o caso de uma sala de aula e, em particular, uma sala de aula inclusiva.

Trilhando em meio a essa abordagem, o modelo de pesquisa que se apresentou como mais pertinente à nossa proposta de trabalho foi o da pesquisa-ação, a qual, sob a ótica de Thiollent (1986), tem sua configuração desenhada a partir de seus objetivos e também do contexto no qual é aplicada e busca a solução de um dado problema social ou a transformação de uma dada realidade. A escolha pela pesquisa-ação para a execução da nossa proposta, então, se justifica pelo fato de, sendo um tipo de pesquisa social com base empírica, conforme Thiollent, tanto sua concepção quanto realização se encontram estreitamente associadas a “uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 14)

A pesquisa-ação, portanto, como sendo um processo que permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade (GIL, 2008) dos sujeitos e ou do espaço social onde esses estão inseridos, no caso desta pesquisa, a escola onde aplicamos a SD, oportunizou não

somente a construção de saberes e suas análises teóricas, mas, e principalmente, permitiu aquilo que, para Demo (2002), é o que realmente se caracteriza como a maior qualidade do conhecimento:

a importância do conhecimento está em sua potencialidade disruptiva: sua qualidade mais profunda não é constatar, afirmar, verificar, mas questionar. Sua dinâmica primeira é desconstrutiva. Na volta, reconstrói o conhecimento, mas sempre provisoriamente (Demo, 2001), estabelecendo ambiente de dinâmica constante. (DEMO, 2002, p. 361)

É justamente essa dinâmica desconstrutiva do conhecimento e, no caso desta pesquisa, de uma dada realidade, e a possibilidade de intervenção sobre suas lacunas e demandas, portanto, que fez com que a pesquisa-ação se mostrasse adequada ao estudo por se aproximar de forma bastante estreita de um dos objetivos principais do Mestrado Profissional em Letras, acredito, que é justamente apresentar propostas de ensino que assegurem uma aprendizagem baseada na realidade dos atores envolvidos, alvo desta pesquisa, bem como do contexto ou realidade da escola onde a sequência didática foi aplicada.

Ainda de acordo com Thiollent, uma pesquisa só pode ser assim classificada se realmente existir “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. O autor também aponta a necessidade de que esta ação seja algo não corriqueira, mas uma ação pelo autor qualificada como “[...] problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Desse ponto de vista, Thiollent salienta que tais ações podem ser de caráter reivindicatório ou que visem à solução de determinados problemas, exigindo dos pesquisadores e sujeitos da situação que está sendo investigada uma relação do tipo participativo. No caso do nosso estudo, o convívio por quase dois meses e meio proporcionou não somente uma maior confiança por parte dos sujeitos envolvidos (professora regente, gestoras, alunos surdos e ouvintes, intérprete e professora da sala multifuncional) em relação à nossa proposta, mas também para que a adesão às atividades ou ações planejadas acontecesse sem muita resistência.

Nessa nossa relação, enquanto pesquisadora, junto aos sujeitos participantes da pesquisa, não pudemos deixar de lado um fator importante acerca do que Thiollent considera necessário quando o assunto é a atitude do investigador durante a sua pesquisa, a relação dialógica. Para esse autor, este fator deve ter “sempre uma atitude de "escuta" e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”. Por isso, a concepção dialética de ensino e aprendizagem permeou toda a proposta de intervenção,

o que possibilitou uma relação dialógica entre pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa, entre pesquisadora e professora regente, bem como com a intérprete de Libras da turma.

Desta forma, ao detectar a “problemática” merecedora de investigação, a partir de uma atividade diagnóstica aplicada na turma alvo do nosso estudo, iniciamos as sequências didáticas que objetivaram, justamente, desenvolver a habilidade escrita de textos em Língua Portuguesa, a partir do gênero textual narrativas autobiográficas, de alunas e alunos surdos e ouvintes numa classe inclusiva.

É importante ressaltar que o modelo de sequência didática aqui proposto trata-se de um conjunto planejado de atividades que visam, justamente, possibilitar a esses alunos uma série de conhecimentos sobre o gênero produzido e seguem a concepção de SD orientada por Dolz e Schneuwly (2004). Esses autores defendem que a comunicação, seja ela oral ou escrita, deva ser ensinada de forma sistemática e progressiva na escola por meio de estratégias que “favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

4.1 DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O ensino da produção escrita de textos sempre foi um problema para nós professores de Língua Portuguesa que nos vemos sempre em meio a alunos e alunas com algum grau de dificuldade em colocar no papel ideias, histórias, argumentos, informações etc. Quando nos deparamos com turmas onde ouvintes e falantes de língua dividem espaços físicos e aprendizagem com outros colegas que não fazem uso desta língua e sequer podem escutar suas sentenças, o desafio ainda é maior. Refirimo-nos aos alunos com surdez que, inseridos nesse contexto chamado inclusivo, muitas vezes, quando não é sempre, se veem obrigados a lidar com uma metodologia que não os contempla, por ser totalmente voltada para falantes da Língua Portuguesa, contando somente com a interpretação do profissional responsável por passar adiante o conteúdo apresentado em sala pelos professores.

Diante de tal dificuldade, com a qual nós professores desta área que não somos fluentes em Libras e pouco ou nada conhecemos acerca de como esse grupo de sujeitos melhor pode aprender essa modalidade da Língua Portuguesa, percebemos a necessidade de proporcionar oportunidades de escrita e reescrita, com a finalidade de desenvolver habilidades e competências textuais dos alunos com surdez ao mesmo tempo em que oportunizamos aos

alunos ouvintes sequências didáticas semelhantes com o mesmo fim.

Para tanto, foi realizada uma atividade diagnóstica (ver APÊNDICE B) que pudesse contemplar e identificar quais habilidades e competências os sujeitos-alvo desta pesquisa já tinham garantidas no que diz respeito à produção escrita do gênero escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa, para, somente depois, conhecendo o repertório dos alunos e alunas participantes acerca do gênero textual referido, elaborar e aplicar uma proposta de sequência didática (SD) como forma de intervenção, a fim de proporcionar aos sujeitos da pesquisa o desenvolvimento gradual de suas capacidades de escrita. Como o objetivo da atividade diagnóstica era o mesmo para ambos os públicos, surdos e ouvintes, ou seja, conhecer as habilidades e competências já desenvolvidas por estes no que diz respeito à modalidade escrita da LP, optamos, então, por uma mesma atividade diagnóstica, para, somente depois, elaborarmos a SD de forma que contemplasse as diferenças dos sujeitos envolvidos.

A opção por planejar a SD somente após a aplicação e análise de um trabalho diagnóstico também levou em consideração o que orientam Dolz e Schneuwly (2009) sobre a necessidade de definição dos objetivos de uma sequência didática a partir das capacidades já asseguradas e ainda dificuldades detectadas dos alunos envolvidos na proposta. Desta maneira, a SD organizada para a realização dessa pesquisa buscou justamente promover as mudanças necessárias a partir de uma situação específica de aprendizagem, ou melhor, de uma demanda retratada na atividade diagnóstica que precedeu a SD²⁴.

A atividade diagnóstica foi pensada levando em conta o objetivo inicial que foi propor atividades de produção de textos visando ao desenvolvimento da modalidade escrita em Língua Portuguesa, dando conta de uma turma formada por alunos surdos e ouvintes. A SD aplicada na turma foi baseada, portanto, na análise de uma produção textual do gênero escolhido para ser trabalhado, uma narrativa autobiográfica, a qual considerou como categorias de análise a forma de linguagem, o assunto tratado, a situação do autor e posição do narrador em cada produção. Tais categorias são apontadas por Lejeune (2014, p. 16-17) como condição necessária para que um texto se encaixe no gênero autobiografia. Levando em consideração tais categorias, organizamos um quadro no qual distribuimos os elementos pertencentes a cada uma delas, conforme o autor. Vejamos estas categorias distribuídas no

²⁴ É válido informarmos que, para o desenvolvimento e aplicação da presente proposta, já havíamos realizado uma atividade diagnóstica em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, em 2015, para a elaboração do nosso projeto de intervenção. Porém, desta turma, somente permaneceram na mesma sala, hoje 7º do Ensino Fundamental, onde aplicamos nossa proposta, um aluno surdo e outro ouvinte. A mesma professora também não permaneceu, ficando somente a mesma intérprete do ano anterior. Por isso, a necessidade de aplicação da atividade diagnóstica novamente esse ano, bem como dos questionários.

QUADRO 2:

QUADRO 2 – Categorias de Análise do Gênero Textual Autobiografia

Forma da linguagem	
* É uma narrativa; * Texto em prosa numa perspectiva retrospectiva.	- Os verbos estão, em sua maioria, no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito, e algumas poucas vezes no Presente; - Marcadores espaciais (lugar); - Uso de palavras ou expressões com valor temporal; - Remete-se a palavras que identificam objetos da época ou dos momentos citados.
Assunto tratado	
*vida individual, história de uma personalidade.	- A história tem como protagonista o próprio autor; - Estão presentes os principais episódios da vida do autor, de forma cronológica, com ênfase a determinados períodos ou acontecimentos.
Situação do Autor	
Relação de identidade entre autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e narrador.	- Trata-se de um texto com marcas de implicação (o autor se mostra por meio do narrador).
Posição do narrador	
Identidade do narrador e do personagem principal	- Uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (tanto no singular quanto no plural).

Características do gênero autobiografia extraídas de Lejeune (2014)

Quadro adaptado pela professora pesquisadora.

As autobiografias produzidas pelos sujeitos do nosso estudo foram analisadas a partir de tais norteadores. A essa análise, no entanto, foram acrescentados outros elementos baseados nas habilidades e descritores, no que diz respeito à compreensão e como se estruturam os textos, que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa²⁵ do ano em que o grupo de sujeitos está matriculado. Buscamos perceber se tais habilidades que deveriam já estar garantidas no 6º ano do Ensino Fundamental, realmente foram concretizadas a fim de se explicar os possíveis êxitos ou ausência desses na própria estruturação de um texto escrito.

²⁵ Ver <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso 15 nov 2015.

Um dos motivos que nos levou a usar a Matriz Curricular de LP é justamente o fato de as avaliações instituídas, realizadas nas escolas, serem baseadas em tais descritores, a exemplo da Provinha Brasil²⁶ e da Prova Brasil²⁷, aplicadas no 5º e 6º, respectivamente. Tais avaliações destacam quais habilidades e competências a serem garantidas por série. Além disso, a partir do nosso olhar enquanto professora pesquisadora, pudemos perceber de que forma tais descritores poderiam contribuir para a produção da modalidade escrita de um texto, uma vez que o objetivo da nossa proposta é desenvolver tal competência, sendo o gênero escolhido para realização de tal trabalho o autobiográfico.

No QUADRO 3, abaixo, estão os elementos acrescentados na análise, levando em consideração os descritores e habilidades exigidas na Matriz de Referência do 5º ano, todos referentes aos Descritores do Tópico IV que diz respeito à Coerência e Coesão no Processamento do Texto:

QUADRO 3: Descritores referentes à Coerência e Coesão

DESCRIPTORES	O QUE SE ESPERA NO TEXTO ESCRITO
D2 : Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	- Os parágrafos apresentam relações entre as partes desenvolvidas; - Repetições são evitadas ou substituídas com o uso de referentes apropriados.
D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto e D12: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	- Faz-se uso de operadores argumentativos (MARCUSCHI, 2008, p. 118): oposição (mas, porém, contudo), causa (porque, pois, já que), fim (para, com o propósito de), condição (se, a menos que, desde que), conclusão (logo, assim, portanto), adição (e, bem como, também), disjunção (ou), exclusão (nem) e comparação (mais do que, menos do que etc). - Há organização frasal.

Fonte : Quadro adaptado pela professora pesquisadora. Ver descritores em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

Os descritores acima, apesar de serem voltados para a leitura, são importantes para a própria tessitura de um texto narrativo, a fim de que os parágrafos apresentem relações entre as partes desenvolvidas, repetições sejam evitadas e substituições realizadas com o objetivo de contribuir para um texto coeso. Além disso, sendo a narrativa autobiográfica um gênero

²⁶ Para conhecer melhor, ver <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso 15 nov. 2015.

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/>. Acesso 15 nov. 2015.

textual predominantemente narrativo, conhecer o que venha a ser um conflito gerador de um enredo e de quais elementos é construída uma narrativa contribui justamente para a produção de textos que fogem a uma simples descrição de fatos. A coerência do texto será garantida também pelo estabelecimento da relação causa e consequência entre partes e elementos do texto, bem como a presença de marcadores, como conjunções e advérbios, que garantirão as relações lógico-discursivas presentes nas narrativas construídas.

4.1.1 Conhecendo o cenário e os sujeitos do estudo

Nossa proposta de intervenção pedagógica foi pensada levando em conta o objetivo inicial, ou seja, colaborar com a elaboração de aulas significativas para alunos com surdez que possam ser empregadas no ensino regular de Língua Portuguesa a fim de garantir o desenvolvimento da escrita de alunos surdos e ouvintes em um mesmo espaço.

O gênero textual escolhido para o desenvolvimento da proposta foi a narrativa autobiográfica e a turma onde foi aplicada foi o 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana. Logo abaixo, desenhemos o cenário e sujeitos da pesquisa, bem como o objeto de investigação e os objetivos da proposta.

4.1.1.1 Título da proposta de intervenção

O desenvolvimento da escrita em Língua Portuguesa no contexto da Educação Inclusiva: surdos e ouvintes escrevendo sobre si por meio do gênero textual narrativa autobiográfica.

4.1.1.2 A escola cenário da pesquisa

A proposta de intervenção pedagógica foi aplicada em uma escola de grande porte da rede municipal de ensino de Feira de Santana, Bahia. O número total de alunos matriculados na instituição até final de 2015 era de 1174, sendo que, destes, 68 eram sujeitos com surdez, 25 apresentavam outras deficiências e 51 eram classificados como alunos diagnosticados com alguma dificuldade de aprendizagem.

A própria gestão escolar reconhece que o número de intérpretes, 7 no total, é muito pouco, carecendo, na verdade, de pelo menos, 10 para suprir a demanda. Em 2015, esse número se reduziu a 5. Por conta dessa carência, algumas turmas acabaram por não contar com o trabalho do intérprete, prejudicando assim tanto a comunicação quanto o próprio

aprendizado naquele ano. Em 2016, para evitar esse problema, foi possível remanejar surdos da mesma série para turmas que contavam com o profissional em questão. Sobre os intérpretes que trabalham nesta escola, dos 7 que atuam, somente 1 tem formação superior em Libras; 1, formação superior em Letras; e os demais têm formação superior não especificada pela gestão, que afirma todos serem funcionários efetivos.

De acordo com informações da gestão escolar, adquiridas por meio de um questionário (ver APÊNDICE C), a instituição possui uma sala de recursos multifuncionais, onde realiza atendimento educacional especializado em turno oposto para os grupos de alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Quanto ao trabalho específico voltado para surdos na sala de apoio multifuncional, a escola conta somente com uma professora especialista, o que é considerado insuficiente diante da demanda.

O trabalho em contraturno com os alunos com alguma deficiência, na Sala de Recursos Multifuncionais, dá ênfase ao desenvolvimento da linguagem, mas prioriza o ensino de conteúdos da Matemática e Geometria. A profissional responsável por esse trabalho também respondeu a um questionário (Ver APÊNDICE D) com o objetivo de informar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Especialista em Libras, em Planejamento Pedagógico e também em Educação Especial, a professora tem um ótimo domínio da Libras e diz que trabalha quatro dias da semana, nos dois turnos, atendendo a todos os surdos da escola. Todas as turmas têm atendimento duas vezes por semana durante duas horas/aula cada dia, mas o ideal para que o AEE realmente pudesse ter um melhor aproveitamento, segundo a própria profissional, é que houvesse mais profissionais trabalhando exclusivamente na sala de recursos multifuncionais. Cada um cuidando de áreas que, na visão dela, uma pessoa somente não dá conta.

Essa opinião da professora responsável pelo trabalho da sala de recursos multifuncionais é endossada por Silva *et al* (2007), autoras do livro Atendimento Educacional Especializado (AEE), volume dedicado à pessoa com surdez, que explicam como esse período adicional de horas diárias dedicadas ao AEE deveria ser organizado. Segundo elas, um dos momentos didático-pedagógicos deveria ser dedicado ao ensino, em Libras, de “todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares que são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias” (SILVA, 2007, p. 25). No caso da escola onde a nossa proposta foi aplicada, o atendimento acontece todos os dias, porém, não com os mesmos alunos como descrito anteriormente. Além disso, apesar do empenho e profissionalismo da professora responsável pelo trabalho, ela admite que não consegue dar conta de todos os conteúdos das diversas

disciplinas.

O segundo momento didático-pedagógico sugerido por Silva *et al* (2007) seria dedicado ao ensino da Libras, com o objetivo de favorecer tanto o conhecimento quanto a aquisição desta língua, principalmente no que se refere a termos científicos voltados para as disciplinas estudadas. Este trabalho deveria ser realizado pelo “professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra.” (SILVA, 2007, p. 25). Infelizmente, a professora do AEE não consegue dedicar tempo a aulas de Libras aos alunos surdos, justamente pela questão do tempo reduzido que tem para trabalhar demandas trazidas à sala de recursos multifuncionais pelos alunos que a frequentam. Apesar disso, ela salienta que aproveita os conteúdos com os quais trabalha para, em cada aula, ensinar sinais que aos alunos são desconhecidos acerca do conteúdo antes de iniciar o trabalho com o assunto planejado para aquele dia.

Essa lacuna no AEE, ou seja, a impossibilidade de realização de aulas de Libras para surdos, acaba por prejudicar muitos dos alunos que quase não conhecem a sua língua nativa, a exemplo de S3 e S5 da turma onde aplicamos nossa proposta, que têm muita dificuldade com a língua de sinais, principalmente S5, única desta turma, inclusive, que é atendida em horário diferente dos demais, um pouco mais tarde. O motivo, além do fato de apresentar defasagem no aprendizado do conteúdo em si, é a questão de S5 tomar medicamentos que a fazem ficar muito sonolenta nas primeiras horas do dia, chegando a prejudicá-la por não conseguir acordar muito cedo.

Por fim, o terceiro momento sugerido seria justamente dedicado ao ensino de Língua Portuguesa como L2, onde deveriam ser trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Esse trabalho deveria acontecer todos os dias para os alunos surdos (SILVA *et al*, 2007, p. 25) e separadamente das aulas comuns. Esse atendimento deveria ser realizado por uma professora graduada em Língua Portuguesa e a partir de um diagnóstico do conhecimento que o aluno tem acerca dessa língua.

Nenhuma das orientações acima é colocada em prática pela escola, uma vez que, mesmo a gestão apresentando tais especificidades à Secretaria de Educação local, somente uma profissional continua atuando. Durante os quase dois meses e meio em que estivemos na escola aplicando a nossa proposta de estudo, inclusive, acabamos fazendo esse papel acima, nos deslocando por três semanas, no turno oposto, para um trabalho fora da sala comum com os mesmos alunos que na turma estavam matriculados (S1, S2, S3, S4, S5 e S6), como detalho e justifico tal ação no Capítulo 5 desta dissertação, capítulo em que descrevo acerca da aplicação da proposta. A sala onde ocorre o AEE conta com 1 computador, 1 notebook,

livros e jogos da área de Libras e da Matemática, dicionários de Língua Portuguesa, material dourado, que tem como foco o trabalho com a matemática, DVDs em Libras, ábaco e histórias em Libras.

A escola, em 2015, atingiu a média de 4,7 no IDEB, quase a meta prevista para 2019, que é 4,8 (Ver ANEXO D), o que, apesar de não ser garantia de melhores desempenhos por parte dos alunos com deficiência, uma vez que se trata de uma média geral da instituição, não deixa de ser um aspecto positivo e que alimenta a autoestima da comunidade escolar, fazendo-a refletir sobre as escolhas feitas e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas.

Atualmente, a escola é composta por uma diretora, três vices-diretoras, um assistente de direção, duas coordenadoras e uma secretária. Quanto à estrutura física, a escola possui 25 salas distribuídas em cinco pavilhões. As salas bem iluminadas e arejadas, mas, por volta do final das tardes, a iluminação natural costuma ficar comprometida. Em períodos mais quentes, necessitam de maior ventilação. Conta também com uma sala de recursos multimídia ampla e climatizada, 1 sala de professores, 1 biblioteca, área administrativa com secretaria, coordenação, setor de mecanografia, cozinha e cantina com depósito, almoxarifado, bem como 1 sala de recursos multifuncionais, laboratório climatizado e vasta área aberta para recreação.

4.1.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Sobre os sujeitos do nosso estudo, os alunos com os quais trabalhamos têm idades entre 12 e 22 anos. São alunos da zona urbana, mas também oriundos da zona rural do município de Feira de Santana. A turma selecionada para aplicação desta proposta era formada por alunos, em sua maioria, de famílias de baixo poder aquisitivo. Alguns deles, filhos de pais separados, outros moravam com avós ou não conheciam o pai. Há um caso de adoção (o aluno surdo S3).

Desenvolvemos a proposta com sujeitos surdos e ouvintes, ou seja, em um contexto educacional inclusivo. No nosso primeiro dia de trabalho, quando da minha apresentação e aplicação da atividade diagnóstica, a turma contava com 29 alunos de ambos os sexos, sendo que 10 surdos e 19 ouvintes. Na semana seguinte, início da aplicação da SD, novos intérpretes foram contratados e o grupo de surdos desta turma foi distribuído em duas salas, permanecendo conosco 6 alunos com surdez. Como explicado na Introdução dessa dissertação, somente participaram da sequência didática 24 alunos, isso porque 1 aluno ouvinte foi para outra escola e 4 sujeitos surdos, como salientado, foram transferidos para

outra sala de aula. Da análise final, participaram somente 18 sujeitos, 12 ouvintes e 6 surdos, pelo fato de 2 alunos não terem feito a produção final e quatro alunos não produziram a atividade diagnóstica.

Esses alunos²⁸ responderam a um questionário, como já informado (ver APÊNDICE A), composto por 26 questões, as quais objetivaram desenhar o perfil da turma no que diz respeito ao seu lugar, enquanto alunos e alunas de uma escola dita inclusiva. Buscamos, então, identificar em suas falas como se dava a relação entre ouvintes e surdos nesse ambiente; entre alunos e professora; qual a visão que tinham do ensino de LP em sua turma e a metodologia usada pela Professora Regente.

Buscamos ainda tentar identificar se esses sujeitos conheciam suas próprias dificuldades quanto ao desenvolvimento de textos escritos. Foram também solicitadas sugestões para que o ensino da disciplina pudesse ser potencializado. Além disso, como uma das propostas de publicização dos resultados do nosso estudo foi por meio da mídia digital (DVD e Blog), o questionário também contemplou a investigação acerca das mídias a que esses sujeitos tinham acesso no seu dia a dia.

Objetivando traçar uma caracterização ou perfil desses sujeitos participantes, é interessante salientar que, em relação à questão de gênero, no universo dos 17²⁹ que responderam aos questionários, 8 são do sexo masculino, sendo que 3 destes eram alunos surdos. As alunas são 7 ouvintes e 3 surdas. Os alunos ouvintes tinham entre 14 e 16 anos, já os surdos, 1 de 19 e os outros dois, 20 anos. Quanto às alunas ouvintes, a idade declarada foi entre 15 e 17 anos. As três alunas com surdez informaram que tinham 15, 19 e 22 anos.

Quando questionados acerca da sua condição enquanto sujeito surdo ou ouvinte, 11 se declararam como ouvintes; nenhum dos 6 alunos com surdez declarou se considerar deficiente auditivo, mas surdos, sendo que uma aluna, S1, era implantada, ou seja, realizou implante coclear³⁰, mas não fazia uso do aparelho, e outro surdo, S2, dizia já ter usado aparelho, mas

²⁸ Com o objetivo de manter o anonimato dos alunos, optamos por identificá-los por meio da letra maiúscula S de sujeito e um número. Ex: S1. Essa mesma identificação será utilizada em todos os momentos em que aquele sujeito for citado no decorrer desta dissertação.

²⁹ É importante salientar que três alunos (S9, S12 e S14) não preencheram ao questionário, pelo fato de não se fazerem presentes na aula no dia da sua aplicação, mas participaram do nosso estudo porque corresponderam ao critério principal de inclusão no nosso trabalho que foi a realização da atividade diagnóstica, bem como a participação das aulas e produção de pelo menos as duas últimas escritas, o que, de fato, fizeram.

³⁰ “A função básica do implante coclear é de estimular eletricamente as fibras nervosas do nervo auditivo ao longo da cóclea de acordo com o campo acústico externo ao paciente, provocando sensações capazes de ser interpretadas pelo cérebro como audição. Para tal, o som ambiente deve ser convertido em sinal elétrico e adaptado para corresponder aos estímulos necessários na cóclea. A captura do áudio é feita tipicamente através de um ou dois microfones, localizados na parte externa da prótese, afixada na orelha, em um sistema equivalente ao aparelho auditivo retro auricular”. (TEFILI, Diego *et al.* Implantes cocleares: aspectos tecnológicos e papel socioeconômico. In: **Rev. Bras. Eng. Bioméd.**, v. 29, n. 4, p. 414-433, dez. 2013. Disponível em:

que este se encontrava guardado. Dos seis surdos, 4 declararam que se comunicavam bem em Libras e que compreendiam e eram compreendidos quando faziam uso da língua de sinais. Os outros dois, S3 e S5, como já havíamos relatado, não dominavam a Libras e declararam que compreendiam algumas coisas, mas não sabiam usar a Língua de Sinais. Quanto aos ouvintes, quando questionados sobre o grau de domínio da Libras, 6 afirmaram que eram compreendidos e outros 5 disseram compreender algumas coisas desta língua e que também eram compreendidos .

Procuramos ainda conhecer o tempo em que se encontravam matriculados na escola onde nosso estudo se realizou, anos que repetiu de série e se sempre contou com intérprete na sala. Para essas perguntas, buscamos identificar individualmente as respostas dos alunos surdos, uma vez que diziam respeito a um histórico que situava tanto a possível defasagem idade/série, quanto a ausência de intérprete no seu percurso escolar, bem como se esses alunos sempre contaram com colegas surdos na mesma escola onde estudaram. Condições que consideramos importantes, senão, necessárias no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. S3, S5 e S6 informaram que lá estudavam desde 2007, sendo que S3, antes, estudou em uma escola particular da cidade onde somente ele era surdo. Depois, estudaram na AFADA – Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo. S5 também veio transferida da AFADA para a atual escola. S6 não informou em qual escola estudou antes de chegar na atual. S1 e S4 estudaram em escolas particulares e chegaram à escola atual em 2008. S3 afirmou que já repetiu de ano mais ou menos três vezes. S4 também e todos os três anos numa mesma série (6ª série). S5 disse que não repetiu, apesar da defasagem idade/série (S5 tem 22 anos) e S6 declarou ter repetido de ano cinco vezes. Disse que repetiu o ano mais ou menos por três vezes. Essa repetência em série, cremos, responde ao fato de os alunos surdos dessa sala apresentarem idade bem mais avançada que a dos ouvintes, apesar de estes, também apresentarem histórico de repetência, associado a uma outra realidade de alguns sujeitos com surdez que é entrar na escola, muitas vezes, um pouco mais tarde que os ouvintes, seja por falta de escolas que contemplem tais alunos, seja por uma decisão ou outras dificuldades da família. Na atual escola, todos eles já vivenciaram a situação de não contarem com intérprete na sala.

Quanto aos alunos ouvintes, 1 (S19) declarou que estuda nesta escola desde 2013 e que já repetiu esta série em que se encontrava por duas vezes. A série anterior, repetiu 1 vez. 3 (S8, S11 e S17) estudavam na escola desde 2014 e também eram repetentes, sendo que S11

somente repetiu 1 vez, S17 estava há três anos na série atual e S8 repetiu duas vezes. 1 aluno (S16) chegou à escola atual em 2012 e declarou ter repetido de ano de 2013, 2014 e 2015. 1 ouvinte (S7) afirmou que era aluno da escola desde 2005, ou seja, desde as séries iniciais e que já repetiu de ano por duas vezes. Esse foi o ano de ingresso nesta escola de S15, que também já repetiu de série por três vezes. 1 aluno (S10) encontrava-se matriculado nessa escola desde 2010 e declarou que repetiu dois anos, em 2013 e 2015. 1 (S18) declarou 2011 como ano de ingresso nesta instituição de ensino e informou que repetiu por quatro anos a série em que se encontrava. S20 chegou à escola em 2015 e também repetiu a quantidade de anos da maioria da sua sala, três vezes. 1 aluno (S13) se matriculou em 2009 e repetiu dois anos. Todos os alunos ouvintes declararam que sempre estudaram em escolas públicas.

Pensar em inclusão também perpassa pela comunicação entre os sujeitos. No início dessa seção, como vimos nas respostas dos alunos ouvintes, nem um deles declarou compreender bem a Libras, o que revela a falta de condições de interação com os colegas surdos. Além disso, alguns sujeitos com surdez também admitiram que não dominavam totalmente a sua língua nativa. Essa situação vem confirmar a necessidade de o segundo momento didático-pedagógico proposto por Silva *et al* (2007), ou seja, aulas de Libras, se tornar uma realidade. Acreditamos, na verdade, que o ideal, diante das respostas dadas ao questionário, seria que essas aulas se estendessem, inclusive, para os alunos ouvintes a fim de que comunicação e interação entre os grupos fossem efetivadas de fato. Metade desses alunos ouvintes declarou que gostaria de aprender Libras na escola. A outra metade não quis responder a essa pergunta.

Unanimidade entre os participantes da pesquisa foram as respostas acerca do conteúdo e da avaliação da aprendizagem. Confirmando o que a Professora Regente já havia informado em questionário (Ver APÊNDICE D) que também objetivou conhecer o seu perfil, todos os alunos confirmaram que o conteúdo era o mesmo para ouvintes e surdos, mas que a avaliação se diferenciava um pouco para estes, bem como o seu tempo de aplicação, que era maior que o dos demais alunos. Surdos e ouvintes, no entanto, realizavam a mesma quantidade de provas por dia. Essa realidade se deu até a aplicação das provas da Unidade II, quando iniciamos nosso trabalho na escola. A partir da Unidade III, a escola informou que os alunos com surdez passariam a fazer somente uma prova por dia ao invés de duas como os demais. O local da realização da prova também não é mais a sala comum, mas a sala de recursos multifuncionais com a presença da professora da classe e o seu intérprete.

Acreditamos que a ideia de inclusão também perpassa pelo sentimento de pertença ao lugar e a situações de convivência. Por isso, também por meio do questionário procuramos

conhecer também como os alunos se relacionam entre seus pares, bem como com as pessoas que fazem o papel de ponte entre o conhecimento transmitido e eles, a exemplo da Professora Regente de Língua Portuguesa e a intérprete que trabalha nessa classe. Consideramos também necessário saber como essa relação se dá com os demais funcionários da escola, por acreditarmos que a inclusão é um conjunto de ações que deve estar presente em todos os setores desse ambiente. As respostas foram agrupadas nos seguintes tópicos:

a) Como a turma percebe a relação dos alunos surdos com os demais colegas surdos: No que diz respeito ao convívio dos alunos surdos com seus pares, os alunos surdos, os quais tiveram suas respostas interpretadas pela professora do AEE e transcritas pela professora pesquisadora, conseguiram deixar claro como percebiam essa relação: S2 disse que sua relação com os demais colegas surdos é “muito legal. Todos gosto muito. Agora, sempre juntos”. S4 considera boa essa relação e afirma que “sempre unidos. Há muito tempo. Há uma troca boa. Ajuda”. S5 disse que são amigos. “A gente se ajuda”. S3 também considera boa a relação e confirmou que todos são amigos. “Há sempre uma troca”. S1 salientou que ama todos eles. São amigos e que “somos muito unidos, brinca, conta piada. Aprende bastante”. Por fim, S6 também disse que se comunicam entre si e se ajudam.

b) Como convivem ouvintes e surdos: Na visão dos ouvintes, esta relação é considerada “com muita dificuldade” por um aluno (S19), justificando com o fato de “eles não sabem falar e nós não aprendemos a língua de sinais”. A ideia de que o surdo não tem “fala” ou “voz” ainda remete esse sujeito ao patamar de incapaz ou que sabe e pode menos. Cabe à escola, a partir de tais representações, buscar caminhos que possam esclarecer mesmo o que é o sujeito surdo e o sujeito ouvinte, suas diferenças e semelhanças, culturas e potencialidades, a fim de desfazer imagens que distanciam esses dois grupos. S17, ouvinte, também transfere para os colegas surdos a responsabilidade pela falta de interação entre os dois grupos ao salientar que “eles (os surdos) não se comunicam com a gente”. S16 considera essa relação “mais ou menos”. S7 disse que prefere se relacionar com seus pares, os ouvintes, com quem conversa e dá risada. S11 disse que uma relação em que há “ignorância”, não deixando claro por parte de quem tal comportamento. S15 afirma que os ouvintes não interagem com os surdos, o que pode ser explicado pela falta de domínio da língua de sinais. Já S10 e S18 trazem outra informação, dizem que os surdos conversam com os ouvintes e brincam também. S20, por sua vez, confirma o que a maioria declarou e que consideramos lamentável, ou seja, “alguns alunos entendem um pouco de Libras, mas ninguém conversa com eles e ninguém ajuda”. S13

considera que se relacionam bem e S8 confirma que alguns colegas sabem a língua de sinais, mas tem dificuldade para se comunicar.

As representações acerca do sujeito tão fortes nas respostas dos ouvintes sobre a relação de ambos grupos na escola nos trazem a refletir que, além da ausência de uma língua plenamente constituída e à sua disposição, que é o caso do surdo e a sua língua natural, a escola e a educação que têm sido oferecidas ao aluno com surdez também constituído fatores que contribuem para a formação de uma autoimagem estigmatizada desse sujeito (BOTELHO, 2010) e isso, indubitavelmente, tanto reflete nas relações interpessoais, como percebemos acima, como no próprio processo de aprender.

c) A relação dos alunos com a professora regente, a intérprete e funcionários da escola:

Como em toda e qualquer relação entre seres humanos, acreditamos que o dinamismo deve ser a palavra de ordem na relação estabelecida entre professor e aluno. Assim, o processo de influência e respeito mútuos passa a ser alimentado diariamente na sala de aula a fim de que a construção do conhecimento aconteça de forma saudável e significativa.

A afetividade, portanto, deve ser um ponto importante a ser levado em consideração por pais, professores e todos os envolvidos no contexto da educação e que almejam o desenvolvimento não só cognitivo e, inclusive, motor, mas, e principalmente, psíquico e emocional desse sujeito. O que se percebe é que, quando a empatia está presente nas relações, o sucesso, seja ele em que área for, torna-se uma realidade. Pensando nessa questão é que também buscamos conhecer como é que se dá esse convívio entre alunos ouvintes e surdos com sua Professora Regente, a intérprete que atua diariamente na sala e também funcionários da instituição.

Sobre esta relação com a intérprete, os surdos assim responderam: “Ela é ótima e atenciosa” (S6). Percebemos que esse sujeito tem uma admiração pelas competências desta profissional, assim como pela Professora Regente, a qual é assim por S6 descrita: “Ela nos ajuda muito. Explica com clareza”. Já em relação aos funcionários da escola, S6 não respondeu. S1 foi mais objetiva na resposta: disse que gosta mais ou menos da intérprete, pois “ela conta as coisas para a direção e é apressada”. Afirmou gostar muito da professora, pois ela ajuda muito e, ao explicar, o assunto fica fácil. Sobre os funcionários, disse gosta muito das meninas da limpeza e cantina. Também do vigilante e da vice-diretora. S3 e S5 disseram que a intérprete é muito boa e que gosta muito dela. Quanto à professora, os dois sujeitos citados declararam que a professora não despreza os surdos e explica bem. E sobre os funcionários, também disseram gostar, pois ajudam bastante. “Eu respeito. Obedeço”,

pontuou S3.

As respostas de S4 e S2 se relacionam. Ambos dizem gostar muito da intérprete, pois ela ajuda, há trocas e interpreta bem. Para esses sujeitos, a professora escreve no quadro e eles não entendem, mas gostam dela, pois ajuda. Declararam, Por fim, que gostam muito dos funcionários com quem também brincam.

Percebemos que apreço, aceitação, confiança e compreensão estão presentes nas relações interpessoais dos surdos com aqueles que não são seus pares. Tais atitudes parecem ser alimentadas entre Professora Regente e Intérprete e os sujeitos com surdez, o que se vê nas palavras de cada um e também no que conseguimos observar durante a realização do nosso estudo. É esse tipo de relação, acreditamos, que garante que as relações em sala de aula seja estabelecidas a partir de um clima de liberdade e respeito construído diariamente.

Essas atitudes devem ser uma constante e provêm de uma valorização do aluno como ele realmente é, e não como a instituição – a escola – ou o próprio professor gostaria que ele fosse. Para isso, a Professora Regente e demais precisam ter em mente, como bem enfatizou Piletti (1996), que o aluno é um ser humano comum, com altos e baixos, com medos, problemas, aspirações e desejos a realizar. E, no caso do sujeito com surdez, ainda tem que lidar com a barreira da comunicação e com aulas não planejadas para eles. É preciso ter em mente que “o aluno é imperfeito, como todas as pessoas”, inclusive o próprio professor “erra como todos, mas, como todos, também tem grandes potencialidades a desenvolver” (PILETTI, 1996, p. 94).

Nesse ambiente que se diz inclusivo, pensamos que voltar o olhar para o que pensam os sujeitos acerca das pessoas responsáveis pelo seu aprendizado é de fundamental importância, uma vez que acreditamos que o aluno precisa ter seus sentimentos, opiniões, problemas e preocupações valorizados; deve ser aceito como um outro indivíduo, ou seja, com características próprias, diferentes, que podem coincidir ou não com as que o professor e demais membros da comunidade escolar mais apreciam.

Mais importante ainda, este sujeito precisa perceber que o professor confia nele, tem a convicção de que ele merece crédito, ou seja, o que se percebe é que não dá para dissociar a afetividade da construção de uma auto-estima saudável, muito menos esta de uma relação construtiva entre aluno, professor e aprendizagem.

Ainda com o objetivo de conhecer a turma para que pudéssemos melhor escolher as ações e intervenções durante a realização do nosso trabalho, sondamos também quais seriam as maiores dificuldades que os alunos sentiam nas aulas de Língua Portuguesa. Abaixo, as respostas dos surdos e ouvintes, separadamente, a fim de evitar comparações entre os dois

grupos, uma vez que para um, o ouvinte, se trata da língua natural, e, para o surdo, uma língua ainda em aquisição. Portanto, dificuldades que vão ser totalmente distintas, como confirmado no QUADRO 4:

QUADRO 4: Principais dificuldades com a disciplina Língua Portuguesa

DIFICULDADES	Aluno surdo	Aluno ouvinte
Não consigo reconhecer palavras em Língua Portuguesa	2 (S3 e S5)	0
Conhece poucas palavras em Língua Portuguesa	4 (S2, S3, S4 e S5)	2 (S7 e S10) ³¹
Não sei conjugar verbos	4 (S1 ³² , S2, S3, S4) ³³	2 (S7 e S10) ³⁴
Não sei diferenciar as classes gramaticais (não sei o que é um verbo, um substantivo, um adjetivo, um artigo e outros) ³⁵	6	4 (S11, S15, S18 e S20,
Não sei usar conectivos (preposições, conjunções, outros)	6	5 (S11, S15, S18, S19 e S20) ³⁶
Não sei ler em Língua Portuguesa	6 ³⁷	0
Sei ler em Língua Portuguesa, mas não compreendo o que leio ³⁸ .	0 ³⁹	10 ⁴⁰
Sei ler em Língua Portuguesa, compreendo, mas não sei interpretar o que li.	0	2 (S7 e S10)
Sei ler em Língua Portuguesa, compreendo, interpreto bem, mas não gosto de ler os textos que a professora passa.	0	6 (S11, S13, S16, S17, S18 e S19) ⁴¹

³¹ Acreditamos que esses dois participantes não compreenderam o que foi solicitado a ser assinalado, uma vez que são usuários da língua e, portanto, têm vasto vocabulário de LP.

³² S1 ressaltou que sabe “mais ou menos” conjugar verbos. Em suas produções, realmente percebemos algumas marcas de conjugação de tempo e pessoa, principalmente, presente e passado, primeira e terceira, respectivamente.

³³ S6 não respondeu a essa questão e S5, apesar de não ter assinalado a nenhuma das opções dessa questão 14 do Questionário (Ver APÊNDICE A), a professora pesquisadora, juntamente com a professora do AEE, decidimos marcar as opções que contemplam o estágio de conhecimento desses conteúdos, por parte da aluna, os quais não são dominados por esta.

³⁴ Apesar de não ter declarado essa dificuldade, S16, no próprio questionário, em suas respostas abertas, não conjugou a maioria dos verbos usados, deixando-os na forma infinitiva, mesmo em situações que deveriam concordar em número e pessoa com o sujeito a quem o verbo se referia. Por exemplo: “Eles conversar com a professora de língua portuguesa. Agora eles não conversar muito não.”, se referindo à relação dos surdos com a Professora Regente.

³⁵ Consideramos necessário conhecer esse aspecto, uma vez que, no programa da Sequência Didática, constou uso de expressões com valor de características. Além disso, ao trabalharmos a formação e organização frasal também nos utilizávamos de tais classes.

³⁶ Apesar de declararem o não conhecimento do uso de conectivos, as respostas abertas escritas por esses alunos não apresentaram incoerência quando do uso de conjunções ou preposições.

³⁷ Apesar de S1 também ter declarado, junto aos demais surdos, que não sabe ler textos em LP, nas oportunidades em que foi solicitada para ler, em sinais, palavras ou trechos de textos, o fez demonstrando que houvera compreendido.

³⁸ Essa é uma das queixas mais constantes de nós professores, inclusive, a Professora Regente.

³⁹ Idem observação da nota 36.

⁴⁰ Somente S18 não assinalou essa opção.

⁴¹ À exceção de S18, que havia pontuado saber ler em LP e compreender o que lê, os demais sujeitos, optando por essa resposta ou não compreenderam as consignas anteriores em que declararam saber ler em LP, porém, não compreender o texto lido, e assinalaram por engano ou consideraram somente a última informação desta consigna: “mas não gosto de ler os textos que a professora passa”.

Sei ler em Língua Portuguesa, compreendo, interpreto bem, mas não gosto de ler nenhum tipo de texto.	1 (S1)	4 (S8, S11, S13 e S16)
Tenho dificuldade em compreender os assuntos de gramática.	4 ⁴²	7 (S8, S10, S13, S17, S18, S19 e S20)
Tenho dificuldade em escrever as palavras corretamente	3 ⁴³	6 (S8, S10, S13, S16, S17 e S19)
Tenho dificuldades em formar frases	5 ⁴⁴⁴⁵	1 (S20) ⁴⁶
Dificuldade em produzir textos de qualquer gênero	4 ⁴⁷	2 (S18 e S20) ⁴⁸

Fonte: Extraído do questionário respondido pelos alunos e adaptado pela professora pesquisadora

A dificuldade dos surdos em escrever textos escritos leva em conta a justificativa não somente o que Quadros (1997) e Honora e Frizanco (2010) explicaram no capítulo anterior acerca das diferenças nas estruturas frasais da língua de sinais e da LP, bem como também, e principalmente, pelo próprio fato de muitos professores ainda resistirem em trabalhar esse conteúdo com o público surdo, ou por não estar preparado mesmo ou por não acreditar que esses alunos são capazes de desenvolver essa competência.

Além disso, como salienta Karnopp (2012, p. 226), a escrita do aluno surdo ainda é muito estigmatizada, na sua maioria, são consideradas “erradas” conforme estabelece a norma padrão da LP, sendo, muitas vezes, desconsideradas as diferentes práticas discursivas desse sujeito. Infelizmente, a escola não tem ocupado o lugar de quem oportuniza situações concretas de interação e construção de sentido por meio das produções escritas, o que pode mudar quando consideramos as necessidades reais desse aluno no que diz respeito ao uso da modalidade escrita no seu dia a dia.

Para a realização de nosso trabalho, buscamos atentar para essas questões e demos preferência por realizar todas as atividades propostas durante as intervenções na própria sala de aula, justamente para garantir a fidelidade da autoria textual, uma vez que, principalmente

⁴² S2 e S3 não assinalaram esta opção, mas, tanto a Professora Regente quanto a professora do AEE confirmaram a dificuldade desses alunos com conteúdos relacionados à gramática da LP.

⁴³ S3 e S5 mais uma vez não declararam suas dificuldades, possivelmente, por não compreenderem a consigna, mesmo a professora do AEE tendo repetido algumas vezes. Na verdade, durante as produções, S3 é totalmente dependente do intérprete para saber como escrever as palavras em LP e S5 escreve palavras justapostas ou faz suas produções com o uso de desenhos.

⁴⁴ S5 não respondeu.

⁴⁵ A dificuldade do aluno surdo para construir frases em LP pode ser compreendida pelo fato de a estrutura das frases em língua de sinais ser bastante diferente da LP, como salientaram Honora e Frizanco (2010, p. 19), no capítulo 3 dessa dissertação.

⁴⁶ Declarou ter dificuldade, mas produziu frases coerentes ao responder as questões abertas do questionário.

⁴⁷ S3 e S5 mais uma vez não declararam essa dificuldade, mas são alunos que não produzem textos escritos em prosa, por exemplo, conforme constatamos com as produções escritas da Atividades Diagnóstica e demais escritas da SD.

⁴⁸ Os alunos ouvintes que declararam dificuldade em produzir textos escritos foram os que mais se queixaram dessa dificuldade nas práticas em sala.

os alunos com surdez, costumam contar com a ajuda de terceiros, em casa, para a realização de suas tarefas por não dominarem a língua portuguesa e, possivelmente, por sentirem vergonha de suas escritas por conta dessas questões levantadas por Karnopp (2012, p. 226-227). Para o êxito da nossa atividade, contamos com uma intérprete durante todo o trabalho. Na seção seguinte, descrevemos acerca da Atividade Diagnóstica realizada como primeira escrita dos sujeitos participantes e como se deu o desenvolvimento da SD.

4.1.1.3 Na trilha da atividade diagnóstica e da SD: entendendo a escolha do gênero textual autobiografia

A atividade diagnóstica subsidiou nosso trabalho no sentido de, por meio dela, poder identificar quais conteúdos acerca do gênero textual autobiografia deveriam ser trabalhados durante a sequência didática proposta, a fim de desenvolver e/ou melhorar a habilidade de expressão escrita em Língua Portuguesa de alunos surdos e ouvintes.

A atividade diagnóstica foi aplicada no dia 31 de maio de 2016, início da segunda unidade do ano letivo. Na oportunidade, estavam presentes 24 alunos, sendo que, destes, 10 surdos e demais ouvintes. A atividade diagnóstica consistiu na produção textual de uma autobiografia. Levamos para a sala de aula uma caixa plástica transparente grande, na qual constavam diversos objetos que ajudariam a professora pesquisadora a contar um pouco sobre a sua vida, a fim de servir de modelo para os sujeitos participantes.

Como a atividade diagnóstica (ver APÊNDICE B) constava de uma produção autobiográfica dos alunos, foram usados cerca de 20 minutos, pela professora pesquisadora, para contar um pouco acerca da sua própria história, de forma oral, sempre ilustrando as passagens citadas com um objeto relacionado aos fatos ou períodos apresentados⁴⁹. A utilização dos objetos foi pensada para facilitar a compreensão da narrativa por parte dos alunos com surdez e chamar a atenção dos ouvintes. O relato da professora pesquisadora foi repassado pela intérprete aos alunos surdos por meio da LIBRAS.

⁴⁹ Alguns dos objetos que apresentamos foram fotografias da minha infância e do local onde nascemos e contamos alguns fatos que vivenciamos durante período de férias na casa da minha nossa materna nesse local. Também levamos à sala de aula bonecas de pano para ilustrar nossos brinquedos preferidos, bem como duas latas de leite vazias para contar como nos divertíamos ao fundo da igreja que ficava na rua onde nossa avó materna ainda mora brincando de “chuta-lata”. Para falar de nossos familiares, apresentamos uma série de retratos com as fotos de nossos avós, nossos pais, irmãos, marido e filhas. Levamos à sala também livros de contos de fadas para lembrarmos como gostávamos de ler quando criança e adolescente, mesmo não tendo sido muito agraciados com livros, e um livro didático de Língua Portuguesa para falarmos sobre nossa vida acadêmica e profissão escolhida.

Após o relato feito pela professora pesquisadora, os sujeitos participantes receberam as orientações para a elaboração da sua própria autobiografia por escrito, mas, a pesquisadora também fez questão de lê-las de forma oral, a fim de deixar claro o que queria e para facilitar o entendimento dos surdos. Todos foram solicitados a produzir a sua autobiografia, com os fatos que eles consideravam mais importantes, numa folha de papel pautado em anexo às orientações. Foi reservada para esta atividade cerca de uma aula e meia (75 minutos).

A consigna para esta atividade solicitava ao aluno participante da pesquisa foi que produzisse um texto contando sobre sua própria história de vida, enfatizando os principais acontecimentos, pessoas importantes, experiências boas e ruins, como apresentamos a seguir, no QUADRO 5:

QUADRO 5: Consigna da Atividade Diagnóstica da Sequência Didática

“Produza um texto sobre você mesmo. Você é a personagem principal, mas inclua também as pessoas que fazem parte da sua história de vida (seus pais, irmãos, avós, tios, primos, amigos). Conte os acontecimentos que marcaram sua vida, as experiências boas e ruins, as aprendizagens. Não esqueça de deixar claro quando e onde essas coisas aconteceram. Fique à vontade para explicar em como foram ou são as experiências que você descreve e as circunstâncias, os motivos, as razões, enfim, tudo que envolve a história de uma pessoa tão importante como você.”

Fonte: Autoria da própria professora pesquisadora

O objetivo desta atividade foi identificar o domínio conceitual da turma acerca do gênero em questão, demonstrando, por meio da estrutura e conteúdo do texto, conhecimento acerca das características do gênero textual autobiografia, bem como perceber como os sujeitos fariam uso da modalidade de expressão escrita da forma mais coesa e coerente possível, com o uso de conectivos, marcadores de tempo e espaço, a fim de melhor se fazer compreender. É importante salientar que o ensino desse conteúdo em questão, o gênero textual autobiografia, geralmente é trabalhado na última unidade da série anterior, ou seja, 6º ano do ensino fundamental.

Ao optar pelo gênero textual autobiografia, buscamos oportunizar aos sujeitos refletirem sobre experiências de vida, destacando fatos e acontecimentos que tenham marcado, de alguma forma, suas vidas. Ao mesmo tempo em que poderiam dialogar com sua própria história, deixando no papel as marcas de suas potencialidades e carências no que diz respeito à produção de textos escritos.

A justificativa para a escolha desse gênero está ancorada no fato de que toda atividade de produção de texto, seja na língua materna ou numa segunda língua, como é o caso da Língua Portuguesa para o sujeito surdo, passa necessariamente pelo ato de receber informações de naturezas diversas (linguística, sociocultural etc) por meio da leitura, conforme Salles *et al* (2004). Os autores ressaltam que, no caso do surdo, “o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto (SALLES *et al*, 2004, p. 18), como discutimos no capítulo anterior.

A importância de expor os alunos e as alunas a um maior número de situações e contextos linguísticos e extralinguísticos, portanto, é evidente. Porém, no caso dos sujeitos com surdez, esse trabalho deve ser feito valendo-se da sua língua materna, como salientam os autores citados, ou seja, a LIBRAS. Mesmo sabendo que também seria nessa língua que toda a exposição e explicação do assunto deveriam acontecer na língua de sinais, por meio da intérprete, o que de fato aconteceu de forma exitosa, surgiu o que consideramos uma dificuldade na hora da escolha do gênero a ser trabalhado: como trabalhar a escrita sem tais insumos, ou seja, sem os tais contextos linguísticos através dos quais os sujeitos participantes da pesquisa iriam adquirir conteúdo, dados, informações necessárias para a construção de seu próprio texto?

A nossa preocupação enquanto professora pesquisadora baseava-se em informações previamente colhidas junto à professora regente e à própria intérprete, acerca do domínio de leitura de textos escritos em Língua Portuguesa por parte dos alunos surdos. De acordo com elas, somente com a ajuda da intérprete, esse tipo de leitura era possível, por se tratar, na sua maioria, de alunos com algum domínio dessa competência (S1 e S6), pouco domínio (S2 e S4) ou mesmo nenhuma competência desenvolvida nesse sentido (S3 e S5).

Desta forma, a busca pelo conteúdo necessário para as próprias produções dependeriam única e exclusivamente do trabalho da intérprete em sala de aula ou de outra profissional durante os encontros de apoio pedagógicos realizados em turno oposto, duas vezes por semana. A fim de ofertar a esse grupo de participantes da pesquisa a oportunidade de também colher informações para suas produções escritas de forma autônoma, considerei o gênero textual autobiografia a opção mais interessante e viável, uma vez que as entrevistas acerca dos momentos e pessoas que marcaram suas vidas, além de outros temas que abordamos durante a sequência didática, poderiam ser realizadas junto a seus familiares por meio da língua materna. No caso dos surdos, Libras, e dos ouvintes, a Língua Portuguesa. Por se tratar de um gênero que prima pelas escritas de si mesmo, acreditamos que a possibilidade de os alunos se enxergarem como autores de narrativas por eles organizadas, como registro de

memória de vida, inclusive, poderia, por si só, representar um atrativo e motivação para a turma desejar escrever.

Os textos autobiográficos escritos com os quais trabalhamos como modelo durante a SD foram lidos e ou apresentados em sala de aula e sinalizados, não representando, então, prejuízo para os usuários da LIBRAS, reinterando, assim, o que frisam Salles *et al* como ideal para uma situação de aprendizagem significativa para o aluno surdo: “A língua de sinais deverá sempre ser contemplada como língua de excelência em qualquer disciplina, especialmente na língua portuguesa, o que coloca o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva bilingue.” (SALLES, 2004, p. 21).

A seguir, a análise dos textos da atividade diagnóstica e as potencialidades e dificuldades neles encontradas, por parte de seus autores, os alunos surdos e ouvintes participantes da pesquisa, no que diz respeito à produção escrita do gênero textual autobiografia. Por meio desta atividade, destacamos os conteúdos que foram trabalhados na SD a fim de superar as lacunas de aprendizagem identificadas.

4.1.1.4 A atividade diagnóstica: o retrato das escritas por meio de histórias de vida

Como a professora regente e também a intérprete da sala de aula já haviam nos alertado durante conversa informal, parte dos sujeitos surdos que participaram da atividade, 11 no total, registraram algumas de suas experiências em forma de desenho (4 no total) por não fazerem uso algum da Língua Portuguesa. Mas também tiveram alunos surdos que produziram textos com palavras justapostas (2 alunos) ou mesmo por meio de uma lista de nomes. Os demais conseguiram, de alguma forma, relatar um pouco sobre a sua história de vida, como detalhado a diante. É válido lembrar o que já foi informado anteriormente acerca da participação dos alunos surdos nesta pesquisa, ou seja, apesar dessa quantidade de alunos que realizaram a atividade diagnóstica, desses, somente 6 seguiram até o final do processo, participando também da Sequência Didática. Os demais foram transferidos para outra turma como já explicado e, portanto, não tiveram seus textos analisados.

A justificativa dada pelas duas profissionais que acompanham a turma, a professora regente e a intérprete, para a situação descrita acima, ou seja, textos em forma de desenho, de listas ou de frases com palavras justapostas sem valor semântico compreensível, é o desconhecimento, por parte desses sujeitos, de um vocabulário que dê conta de suas necessidades de comunicação em Língua Portuguesa, bem como da própria estrutura sintática

da LP, de modo que, não raro, sentem muita dificuldade em construir sentenças que formem um texto minimamente compreensível.

A surpresa veio de outra direção, ou seja, de boa parte dos sujeitos ouvintes que, apesar de nativos da língua e estarem cursando um ano do qual já se espera o domínio da leitura e da escrita, ainda se encontram num estágio em que a escrita de palavras, a ausência de pontuação em seus textos, a dificuldade de expor ideias por meio de sentenças até mesmo curtas resultaram em textos também de difícil compreensão.

Quanto ao conhecimento acerca do gênero autobiográfico, a maioria dos sujeitos participantes, quando questionados, alegou desconhecer o termo em si, o que não se justifica pelo fato de se tratar de um assunto programado para ser trabalhado na série anterior. Além disso, alguns desses alunos são repetentes desta mesma série em que se encontram, esperando-se, então, que tal conteúdo já se fizesse, ao menos, reconhecível. Esta questão talvez seja explicada pelo fato de, segundo a professora que atuou no ano anterior com alguns desses alunos, bem como a própria professora regente da turma onde realizamos o trabalho de pesquisa, o conteúdo se encontrar na última unidade do livro didático e, por seguirem tal material, geralmente não alcançam esse assunto a tempo de contemplar as avaliativas finais da última unidade.

Nesta atividade diagnóstica, destacamos os aspectos considerados característicos do gênero autobiográfico (LEJEUNE, 2014), os mesmos presentes no QUADRO 2, e que foram expostos à classe durante a explicação acerca da atividade aplicada. Para os alunos com surdez, mesmo contando com a intérprete, após explicação geral à turma, me dediquei a expor novamente o que desejava com aquela atividade, explicar a consigna mais uma vez e deixá-los bem à vontade quanto à forma de produzir o texto, ou seja, poderiam utilizar o que sabiam em Língua Portuguesa escrita e também solicitar, quando necessário, a ajuda minha ou da própria intérprete.

Utilizamos os elementos do QUADRO 2 e do Quadro 3, portanto, para a correção e posterior tabulação dos resultados, a conhecer no QUADRO 6, logo mais abaixo, que traz as características do gênero textual trabalhado, e no QUADRO 7, sobre os Descritores da Matriz Curricular de Língua Portuguesa adaptada pela professora pesquisadora para uma análise voltada à feitura do texto escrito em si, levando em conta aspectos linguísticos. Para cada sujeito participante, o X corresponde à presença daquela característica no texto, e o traço (-), sua ausência. Ao lado das categorias em análise, preferimos identificar, de forma separada, os sujeitos participantes ouvintes e os sujeitos participantes surdos, a fim de melhor visualização no momento da realização da análise. Não optamos por dois quadros distintos, para cada

um texto com marcas de implicação (o autor se mostra por meio do narrador)	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Posição do narrador Identidade do narrador e do personagem principal	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15	S 16	S 17	S 18	S 19	S 20
* Uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (tanto no singular quanto no plural);	x	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x

Quadro construído pela pesquisadora a partir das categorias que caracterizam o gênero autobiográfico (LEJEUNE, 2014)

Como já salientado anteriormente, apesar de os Descritores da Matriz Curricular de Língua Portuguesa se referirem à leitura, ou seja, mesmo não tendo ligação com o gênero em si, utilizamos três deles - D2, D8 e D12 – e, adaptando-os para a escrita, trabalhamos aspectos linguísticos como a paragrafação, a organização frasal e o uso de operadores argumentativos, a fim de oportunizar a construção do gênero textual em si e também melhorar a coesão e coerência do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 218). Elegemos, então, esses três descritores e observamos sua frequência nos textos produzidos e a necessidade ou não de trabalhar cada um deles na SD. Logo abaixo, o QUADRO 7 traz o resultado desse olhar da professora pesquisadora sobre os Descritores. Utilizamos o mesmo critério da ficha de controle do QUADRO 3, ou seja, para cada sujeito participante, o X corresponde à presença daquele aspecto linguístico no texto, e o traço (-), sua ausência. Também apresentamos os

sujeitos participantes ouvintes e os sujeitos participantes surdos de modo separado no mesmo quadro para facilitar a visualização dos resultados.

QUADRO 7: Ficha de controle Descritores Matriz Curricular Língua Portuguesa

D2⁵⁰	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15	S 16	S 17	S 18	S 19	S 20
Os parágrafos apresentam relações entre as partes desenvolvidas	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	x	-
Repetições são evitadas ou substituídas com o uso de referentes apropriados.	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	x
D8⁵¹ e D12⁵²	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15	S 16	S 17	S 18	S 19	S 20
Faz uso de operadores argumentativos ⁵³ : oposição (mas, porém, contudo), causa (porque, pois, já que), fim (para, com o propósito de), condição (se, a menos que, desde que), conclusão (logo, assim,	x	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	x	x	-	-	-	-

⁵⁰ Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

⁵¹ Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto

⁵² Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

⁵³ Marcuschi, 2008, p. 118

portanto), adição (e, bem como, também), disjunção (ou), exclusão (nem) e comparação (mais do que, menos do que etc).																				
Há organização frasal ⁵⁴	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	x	x	-	-	-	x	-

Quadro construído pela pesquisadora a partir dos Descritores do Tópico IV sobre Coerência e Coesão no Processamento do Texto da Matriz Curricular de Língua Portuguesa

Optamos por dividir a análise descritiva da atividade diagnóstica em duas partes, as quais estão registradas na próxima seção. Na primeira delas, analiso os dados presentes nos quadros 6 e 7 no que diz respeito às produções feitas pelos alunos com surdez, e na outra parte, os textos dos ouvintes. O motivo para essa organização é o fato de estarmos tratando de sujeitos que, apesar de escreverem – ou tentarem escrever – textos numa mesma língua, não contam com o mesmo canal receptivo de informações ou insumos para tais produções. Por isso, também acreditamos que o tratamento a ser dado para esses textos também deva ser diferenciado, levando em consideração a realidade linguística de cada grupo e as justificativas teóricas para os acontecimentos registrados. Salientamos que a ordem escolhida para a análise – primeiro, surdos, e, depois, ouvintes, não tem motivação específica.

4.1.1.5 Análise descritiva da Atividade Diagnóstica: sujeitos surdos e sujeitos ouvintes papel de escritores

Dentre os alunos matriculados na turma foco da nossa pesquisa, estão aqueles que não têm a Língua Portuguesa como a sua primeira língua, ou seja, como a língua materna. Falamos dos seis surdos ali matriculados, três meninos e três meninas que precisam lidar não somente com a comunicação limitada entre os seus colegas e professores, mas também, e tão difícil quanto, com as implicações desta ausência ou limitada comunicação para o

⁵⁴ Consideramos as normas da língua foco da aprendizagem, ou seja, a Língua Portuguesa.

aprendizado diário das disciplinas que compõem o currículo da série em que se encontravam quando a pesquisa foi realizada.

Antes de apresentar a análise acerca dos aspectos relacionados às habilidades que cada aluno com surdez já consegue – ou não – desenvolver no que diz respeito ao gênero autobiografia, a partir dos critérios estabelecidos pela pesquisadora, é importante deixar bem claro que “o potencial intelectual dos surdos é considerado normal, embora seu desempenho seja limitado pela privação de ferramentas linguísticas” (MEIRELLES; SPINILLO, 2004, p. 133). Além disso, como um estrangeiro em meio a nativos de uma língua a qual não domina, o sujeito surdo se vê obrigado a assistir a aulas com metodologia de L1 junto aos demais, falantes nativos desta língua.

Botelho (2010) chama a atenção para as principais dificuldades que o sujeito surdo sente quando o assunto é produção escrita em Língua Portuguesa. Um dos principais problemas é o escasso ou ausência de vocabulário nesta língua, o que pode ser percebido facilmente nas produções resultantes da atividade diagnóstica, na qual o aluno S5 (Ver Atividade Diagnóstica de S5 em ANEXO D) apenas utilizou desenhos para fazer o registro do que fora solicitado. Sua autobiografia foi produzida a partir da imagem de quatro pessoas, cada uma identificada com um primeiro nome, e, abaixo desses desenhos, do lado direito da página, os pronomes “você e ue”. Acredito se tratar do pronome pessoal eu. Esse mesmo sujeito também acrescentou “au, céu” a sua escrita.

Além de S5, percebemos a escassez lexical em LP também na produção de S3 (Ver Atividade Diagnóstica de S3 em ANEXO E) que somente conseguiu produzir uma lista de nomes próprios de pessoas com seus respectivos sobrenomes, provavelmente, parentes e amigos, além de nomes de jogos eletrônicos. Quanto às categorias de análise acerca do gênero produzido, S3 e S5 não conseguiram apresentar domínio de nenhuma das características da autobiografia, bem como de nenhum dos descritores propostos.

Assim também se deu com S4 (Ver Atividade Diagnóstica de S4 em ANEXO F) que, apesar de demonstrar conhecer palavras em LP e até conseguir construir frases na modalidade escrita dessa língua, não produziu um texto do gênero indicado, mas trouxe duas informações acerca de sua relação com a LIBRAS e com amigos surdos: “Eu Não Conhece Libras Passado Ano 2007 Nova Surdo querido com Amigos Surdos Saudades” (Produção de S4). Como observamos, apesar de o léxico reduzido contribuir para a dificuldade de construção de textos escritos, como foi o caso de S3 e S5, para Botelho (2010), o domínio ou conhecimento vasto do vocabulário não garante produções coerentes, uma vez que muitas são as situações de sujeitos surdos que conhecem a palavra em LP, mas não conseguem utilizá-las

adequadamente de acordo com o contexto em questão.

Os outros três sujeitos surdos, apesar de apresentarem um vocabulário considerável em LP, trazem realidades diferentes quanto à forma de organizar o seu texto. S1 (Ver Atividade Diagnóstica de S1 em ANEXO G), S2 (Ver Atividade Diagnóstica de S2 em ANEXO H) e S6 (Ver Atividade Diagnóstica de S6 em ANEXO I) apesar de não escreverem de acordo com as normas da LP, em especial no que tange à sintaxe, conseguem demonstrar que compreenderam o assunto a ser observado no gênero autobiografia e respeitaram o contexto proposto, ou seja, uma narrativa sobre os principais acontecimentos de suas vidas. S2 e S6 expõem alguns desses acontecimentos por meio de palavras e ou frases justapostas, mas permitindo uma compreensão, por parte do leitor, acerca dos acontecimentos ou fatos narrados, bem como da sequência cronológica desses episódios. Vejamos os textos aqui transcritos:

EU AMOS 9 PAI OU MÃE É BOLA LEGAL VT VOU FUTEBOL OK EU SANTOS. E 2009 ESCOLA JOGOS SURDOS BRIGAS OK 2016 AOMS 19 BRIGAS FIM SÓ AMIGOS NORMAL FALAR SURDO OK ESCOLA MUDAR AMOS AFADA ESCOLA SURDOS TEM ELES JOGOS MATUFINO OU TARDE. LEGAL SURDOS BAGUMANS CRACANDEIRA (Produção de S2)

Apesar das palavras justapostas e da ausência de artigos, preposições, conectivos e mesmo dos verbos, além da aparente colocação aleatória dos elementos na oração, bem característico do texto em LP escrito por sujeitos surdos, conforme Salles (2004, p. 121), a leitura muito atenta e cuidadosa do texto acima nos apresenta uma pessoa que gosta de futebol, é torcedor do Santos e que em 2009 entrou numa escola de futebol para surdos onde vivenciou discussões ou algo semelhante. Também compreendemos que esse ano já não brigam mais e que o sujeito que narra mudou de escola. Saiu da AMOS para AFADA, uma escola para surdos e que lá os jogos acontecem pela manhã e pela tarde.

Já o texto de S6 apresenta frases justapostas, cuja compreensão também dependerá de algum esforço de quem a lê, não pela ausência de pontuação e conectivos, em si, mas pela ordem dos fatos em relação ao período marcado a partir dos 10 anos, quando parece ter iniciado seus estudos no colégio Municipal e aos 11 anos ter tido o primeiro namorado, como mostra seu texto:

Nacis 12/02/1997 bebe Surda foi medica depois 5 anos escola Ajudar Bom lembra eu fio escola 2007 Municipal sempre 10 anos vez namorada 2008 11 anos lembro eu gosta muito Festa. Foi legal meu amigos ela ouvi gosta conversa minha namorado amo. (Produção S6)

Na ficha de categoria de análises dos elementos elencados como características do gênero autobiográfico, S6 consegue preencher a todos os requisitos, a exceção dos objetos da época em que aconteceram os episódios contados que não se fizeram presentes, o que não compromete em nada o gênero, mas é válido salientar que é uma narrativa bastante curta, porém com a apresentação de três fatos bem marcados em tempo e espaço. Assim também é o texto de S1 que, apesar de focar somente em quatro informações sobre seu nascimento, consegue construir orações completas, com presença de verbos e conjunções, como se vê no texto intitulado por ela de “Minha vida historia”:

Minha mãe estava nasceu e problema quase Morre 10 meses, minha familia me preocupar Salva vivo eu e minha mãe, obrigado Deus. Por causa eu era deficiente não andava familia me leva mora rio de Janeiro no hospital, O medico me treinar andar (Produção S1)

Nesse sentido, S1 parece ter compreendido o lugar das palavras para desenhar a mensagem que deseja transmitir na sua L2, conseguindo se fazer compreender por meio da escrita. Quanto ao gênero textual trabalhado, o único fato por ela apresentado é contado de forma narrativa fazendo uso, inclusive, de pronomes em primeira pessoa, marcando o protagonismo do narrador.

Ao ler os textos de S1, S2 e S6, muitos de nós professores tenderíamos a apontar erros e apagamentos de conectivos que resultam, para o usuário da Língua Portuguesa como L1, no entendimento de que a produção desses três sujeitos deve ser considerada algo incompreensível e, portanto, não aceitável como um texto nesta língua. Mas o fato é que o usuário nativo da LP, tende a aprender a língua escrita a partir do processo da escuta, reproduzindo palavras e sentenças assim como elas são oralizadas. No caso do sujeito com surdez, além de não conviver com esta língua, ou seja, o português escrito, muitas vezes, não está alfabetizado na sua própria língua, o que torna o aprendizado de uma L2 praticamente impossível, levando em consideração o que disseram as autoras acima.

Quanto à aquisição da língua escrita, Quadros traz em evidência uma explicação de Stromqvist acerca desta diferença existente entre o processo pelo qual as crianças que falam a língua correspondente à escrita passam e o processo pelo qual atravessa a criança surda para chegar a esta aprendizagem. Este sujeito, vale salientar, não tem “a representação oral auditiva correspondente às letras, às sílabas, às palavras e aos textos escritos” (QUADROS, 1997, p. 101). Os textos aqui relacionados dos sujeitos surdos participantes da pesquisa, na verdade, são um bom exemplo do que Quadros ressalta sobre os estudos atuais acerca da

aquisição da linguagem escrita, por parte do sujeito surdo, os quais enxergam os chamados erros protagonizados por alunos com surdez “elementos que podem indicar uma transferência dos conhecimentos da L1 para L2 num sentido contrastivo, e/ou ainda, podem evidenciar um processo comum entre a aquisição da primeira língua e a segunda” (AXELSSON, 1994, *apud* QUADROS, 1997, p. 101).

Nesse contexto, ainda vale ressaltar uma característica importante de S1 que é o domínio de que este sujeito tem sobre o uso da LIBRAS o que, para autores como Botelho (2010) e Quadros é indispensável para que haja o aprendizado de uma segunda língua. Salientamos, porém, que S6 também faz uso da Libras com desenvoltura, mas que não frequenta as aulas de apoio pedagógico em turno oposto ofertadas pela escola, o que pode justificar o fato de dominar a Libras mas ainda não conseguir escrever em LP com o mesmo domínio de S1, que frequenta as aulas em Libras e ainda conta com o apoio pedagógico de sua mãe que é professora. S2 e S4 participam das aulas em turno oposto com alguma frequência, mas geralmente levam para a sala de aula suas tarefas de casa sem respostas, o que deixa transparecer que não dedicam um momento para as atividades e estudos em casa ou em outro espaço senão o da escola seja por se sentirem desmotivados por não conhecerem a língua na qual as tarefas precisam ser realizadas; seja pela falta de incentivo da família ou mesmo porque esta família não tem suporte linguístico em Libras para realizar tão difícil tarefa.

Em relação ao S3, de acordo com a intérprete da sala de aula regular que o acompanhou, inclusive, em outras escolas quando ele ainda era criança, apesar de não faltar às aulas, nem ao apoio pedagógico na sala de recursos funcionais e contar com um intérprete para a feitura das tarefas de casa, sua dificuldade com a escrita em LP tem origem na sua dificuldade de aprendizagem já diagnosticada e outras deficiências intelectuais não informadas pelos familiares à escola. S5, por sua vez, não frequenta a aula de apoio no mesmo horário dos demais. Conforme a professora responsável pelo trabalho, S5 não tem o mesmo ritmo de compreensão dos demais colegas e não consegue escrever em LP.

Uma outra questão que pesa no tocante a essa dificuldade em adquirir esta outra língua é que o apoio pedagógico do turno oposto, já há alguns meses, é somente dedicado à matemática e geometria, como vimos na descrição acerca do funcionamento da escola, pois a professora responsável alega que as duas horas semanais não contemplam toda a demanda de ensino da LIBRAS, de LP como segunda língua e ainda as dificuldades dos conteúdos das disciplinas diversas levadas à sala pelos alunos. Ela optou, então, por tentar fazer um trabalho elegendo uma disciplina, afirmando que “trabalhar como deveria ser é impossível contando

apenas com duas aulas”.

Consideramos, pois, atentar para as questões da produção escrita em si dos sujeitos com surdez, uma vez que nossa proposta pretendeu contemplar atividades de imersão na segunda língua dos surdos, mas sem deixar de lado o nível linguístico em que se encontram esses sujeitos, pois, o processo de aquisição de L2, ao contrário da L1, não é um processo natural, devendo o desenvolvimento da escrita em LP acontecer a partir de sequências didáticas organizadas tematicamente (não gramaticalmente), como sugere Westphal (*apud* QUADROS, 1997, p. 87), e sempre, independente da faixa etária dos sujeitos, passando progressivamente “do mais concreto, imediato e conceptualmente complexo”, como poderá se perceber na proposta descrita na próxima seção.

A seguir, descreveremos as análises a partir de cada categoria determinada como elementos constituintes de um texto do gênero autobiográfico (LEJEUNE, 2014), bem como as competências linguísticas que pretendíamos identificar nas produções, levando em consideração os descritores já elencados. Apresentaremos o resultado das análises dos sujeitos surdos (S1, S2, S3, S4, S5 e S6) e sujeitos ouvintes (S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S15, S16, S17, S18, S19 e S20):

•Forma da Linguagem:

- a) Uma narrativa em prosa com marcadores espaciais e temporais:

Levando em consideração esta primeira categoria, o sujeito deveria apresentar um texto em prosa numa perspectiva retrospectiva, relatando os fatos e situando o leitor acerca dos espaços e períodos em que ocorreram tais acontecimentos. Quanto a isso, somente 4 alunos ouvintes, S11 (Ver Atividade Diagnóstica de S11 em ANEXO J), S15 (Ver Atividade Diagnóstica de S15 em ANEXO K), S17 (Ver Atividade Diagnóstica de S17 em ANEXO L) e S20 (Ver Atividade Diagnóstica de S20 em ANEXO M) produziram a narrativa com todos estes marcadores; 7 alunos ouvintes produziram um texto narrativo, porém, sem marcadores espaciais (S7 - ver Atividade Diagnóstica de S20 em ANEXO N; S8 – ver Atividade Diagnóstica de S8 em ANEXO O; S9 – ver Atividade Diagnóstica de S9 em ANEXO P; S12 – ver Atividade Diagnóstica de S12 em ANEXO Q; S13 – ver Atividade Diagnóstica de S13 em ANEXO R; S18 – ver Atividade Diagnóstica de S18 em ANEXO S e S19 - ver Atividade Diagnóstica de S19 em ANEXO T). Quanto às marcas temporais, estas só não se fizeram presentes em textos narrativos de 2 ouvintes (S8 – ANEXO O - e S13 –ANEXO R). S10 (Ver

Atividade Diagnóstica de S10 em ANEXO U), S14 (Ver Atividade Diagnóstica de S14 em ANEXO V) e S16 (Ver Atividade Diagnóstica de S16 em ANEXO W), alunos ouvintes, não produziram uma história, mas um relato sobre pessoas que fazem ou fizeram parte de suas vidas, ou o que gostam de fazer.

Sobre os textos dos alunos com surdez, ainda discutindo essa mesma categoria “a”, somente 3 sujeitos (S1 (ANEXO G), S2 (ANEXO H) e S6 (ANEXO I) narraram acontecimentos de suas vidas por meio da escrita em LP. Nos 3 textos, há presença de marcadores espaciais e temporais. S4 (ANEXO F), mesmo não tendo construído uma narrativa, fez uso de um marcador temporal. Em relação ao fato de os 3 alunos surdos (S3 (ANEXO E), S4 (ANEXO F) e S5 (ANEXO D) não terem conseguido contar, em forma de texto narrativo, as suas histórias de vida pode ser explicado de forma diferente para cada um: S4 demonstra conhecer algumas palavras em LP, mas não conseguiu desenvolver a narrativa provavelmente por não conhecer as características desse gênero ou não ter conseguido organizar de forma cronológica os fatos que deveriam formar o seu relato. O mesmo ocorreu com os alunos ouvintes S10 (ANEXO U), S14 (ANEXO V) e S16 (ANEXO W), o que nos permite perceber a necessidade de um trabalho sobre as características do gênero textual autobiografia, mas, antes disso, apresentar tipos de textos narrativos à turma para servirem de modelo. Já os alunos surdos S3 e S5, além da questão levantada acima, tem o agravante de não possuírem vocabulário em LP. Nesse caso, o trabalho deveria ser feito em parceria com a professora responsável pelo apoio pedagógico visando à aquisição de uma quantidade mínima de palavras que ajudassem a dar conta da proposta. Propomos desde o trabalho com imagens e seus respectivos nomes (SALLES, 2004, p. 112) até o trabalho com dominó de palavras e caça palavras. Sempre respeitando a temática do gênero textual que estava sendo trabalhado.

b) Perspectiva retrospectiva com uso predominante de verbos no Pretérito:

As narrativas autobiográficas devem obedecer a uma perspectiva retrospectiva (LEJEUNE, 2014, p. 17). Para isso, o uso de verbos no Pretérito Perfeito e ou Imperfeito deveria predominar em tais narrativas. Quanto aos alunos ouvintes que produziram a narrativa, somente 2 não usaram verbos no tempo indicado ou não o fizeram na frequência esperada: S13 (ANEXO R) somente usou o pretérito perfeito em duas ocasiões: para anunciar seu nascimento e para falar da morte de sua irmã, no restante de todo o texto, fez uso do presente; assim também o fez S20 (ANEXO M), utilizando-se do pretérito para relatar dois episódios e usando do tempo Presente para construir todo o restante da narrativa. S10

(ANEXO U), S14 (ANEXO V) e S16 (ANEXO W), que não produziram uma narrativa, apresentaram informações, na sua maioria, utilizando-se de verbos no tempo presente, sendo que S10 usa o Pretérito no momento de informar sobre a morte dos pais. Dos 6 alunos surdos, 3 também não conseguiram registrar fatos com o uso de verbos no pretérito: S3 (ANEXO E) fez uma lista de nomes de pessoas e de jogos eletrônicos e não usou verbo algum; S5 (ANEXO D) produziu desenhos de quatro figuras humanas e também não fez registro de verbos. Já S2 (ANEXO H), que produziu uma narrativa, e S4 (ANEXO F), que produziu um período onde dá duas informações a respeito de sua relação com a LIBRAS e com amigos, não fizeram uso de verbo algum, porém, por meio de marcadores temporais, deixaram transparecer uma perspectiva retrospectiva do que foi relatado. Somente S1 (ANEXO G) e S6 (ANEXO i) usaram verbos no pretérito.

Sobre essa questão, os 4 alunos surdos precisam se apropriar do uso de verbos nos tempos pretérito perfeito e pretérito imperfeito para situar fatos e acontecimentos ocorridos em suas vidas. A flexão verbal de tempo é algo muito complicado para esse público que indica o tempo das ações em seus enunciados em LIBRAS por meio de movimentos direcionais ou marcações não-manuais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 156), ou seja, em LIBRAS, o tempo verbal não é codificado por meio de processos flexionais. De acordo com Salles, na língua de sinais, os marcadores de tempo não-verbais são usados com frequência, a exemplo de ontem, hoje e amanhã, “também como recursos que consistem na repetição de sinais para indicar a progressão ou repetição do evento” (SALLES, (2004, p. 186). Por isso, uma simples revisão acerca dos tempos verbais Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, como propomos aos ouvintes, não seria o suficiente para garantir tal aprendizado.

Então, sugerimos à professora do AEE um trabalho direcionado a fim de que esses alunos adquiram vocabulário para tal, ou seja, memorizem mesmo nomes de verbos e sua relação com os sujeitos a que eles se referem. Além do trabalho de apresentação do conteúdo Verbo, em si, propomos exercícios que deveriam ser feitos no turno oposto visando à identificação, em textos em LP, de verbos no pretérito, organização de verbos com as terminações temporais do Perfeito e Imperfeito, formação de frases iniciadas com marcadores temporais e organização de frases com o emprego de verbos nesses tempos (SALLES, 2004, p. 192-198).

Quanto aos alunos ouvintes, nos referimos à revisão do assunto em questão por conta de já ter sido trabalhado em outras séries e também na unidade anterior, conforme informou a professora regente. Além disso, os alunos ouvintes, na sua maioria, demonstraram domínio do conteúdo. Fizemos, então, um trabalho de compreensão da proposta do gênero textual

autobiografia no que concerne a essa característica retrospectiva ou de memória, para que o registro de fatos passados se faça por meio do uso de verbos no tempo verbal indicado. Para isso, a leitura de textos autobiográficos sinalizando tal característica ajudou nessa compreensão.

c) Uso de palavras que identificam objetos da época:

Acreditamos que esse elemento contribui para a marcação temporal do texto narrativo, mas também pode ajudar o autor a trazer à tona memórias afetivas que muito enriquecem o texto desse gênero. Esperávamos, como orientado antes da produção, que os alunos trouxessem às suas narrativas, por exemplo, o brinquedo preferido, o objeto artesanal que aprendeu fazer com alguém querido, o sapato de cadarço que tanto lhes deu trabalho na hora do laço e tantos outros relatos. No entanto, somente 1 aluno (S2) surdo trouxe em seu texto um objeto que permeou sua história, a bola de futebol, e cinco ouvintes fizeram uso desse elemento: S8 (bicicleta, TV, montanha russa, *skate* e celular), S17 (fritada, bolo de leite, acarajé e churrasco); S18 (bicicleta, cavalo, moto e caminhão), S19 (Balde, cola, panela e farinha) e S20 (vídeo-game, bolas de gude). A ausência de objetos que marcaram situações e acontecimentos pode, talvez, ser justificada por opção pessoal mesmo de relatar sobre os episódios sem entrar em detalhes. O texto não é comprometido em sua forma, mas acaba perdendo os detalhes que fazem do gênero autobiografia um texto intimista e rico em memórias afetivas. Diante disso, consideramos importante trabalhar com modelos de textos autobiográficos em que o autor-narrador apresenta sua história de vida também por meio de tais objetos.

• Assunto tratado - vida individual, história de uma personalidade:

a) O autor é protagonista da história:

Esperava-se que o texto escrito tratasse de uma narrativa em que o autor-narrador se colocasse como protagonista. Todos os ouvintes, inclusive S10, S14 e S16, que não produziram um texto com características de uma narrativa, se colocaram no texto como personagem principal de seus relatos. Quanto aos sujeitos com surdez, as narrativas de S1 (ANEXO G), S2 (ANEXO H) e S6 (ANEXO I) também apresentam tal característica. Mesmo não se tratando de narrativa, S4 (ANEXO F) demonstrou ter compreendido o fato de que os

relatos deveriam trazer o autor como protagonista. Somente S3 (ANEXO E) e S5 (ANEXO D) não conseguiram demonstrar tal entendimento. S3 com a lista de nomes de pessoas que, provavelmente, são do seu convívio, e os nomes de jogos que devem ser os seus preferidos. Porém, o autor não deixa pistas para o leitor compreender isso. Assim também acontece com a produção de S5, cujos desenhos de figuras humanas identificadas com um primeiro nome não sinalizam tratar do próprio autor e de pessoas de sua família ou amigos. Quanto a S3 e S5, o que observamos não é falta de conhecimento acerca da primeira pessoa como sendo a ideal para narrar uma autobiografia, mas acreditamos no que já foi ressaltado antes, ou seja, a dificuldade em escrever está atrelada à falta de vocabulário LP. Mesmo demonstrando não sentirem dificuldade, tanto os ouvintes quanto os surdos que produziram a narrativa, consideramos importante deixar claro a diferença entre falar de si e falar de outros. Propomos então a leitura de textos biográficos e apresentação de uma autobiografia visual em línguas de sinais, a fim de identificarmos as diferenças entre a pessoa do verbo que escreve ou sinaliza uma biografia e a que se faz presente no texto autobiográfico. Nesse caso, também foi necessário rever as pessoas verbais e promover situação de produção textual também na terceira pessoa, para que o aluno percebesse essa diferença.

b) Episódios da vida do autor estão presentes de forma cronológica:

O sujeito deveria registrar fatos de sua vida respeitando uma ordem cronológica, mesmo que não citasse nascimento ou primeira infância. Esse aspecto da narrativa autobiográfica foi respeitado pelos 3 sujeitos com surdez que construíram a narrativa, sendo que somente S1 (ANEXO G) e S6 (ANEXO I) iniciaram o registro falando acerca de seu nascimento. Já S2 (ANEXO H), apesar de não apresentar esse período de sua vida, mostra os fatos cronologicamente a partir dos seus 9 anos de idade. Todos os três alunos apresentaram 5 episódios de suas vidas. Quanto aos sujeitos ouvintes, somente 4 alunos não apresentaram os principais fatos esperados de forma cronológica, exatamente, os três que não produziram uma narrativa (S10 – ANEXO U; S14 – ANEXO V) e S16 – ANEXO W) e 1 aluno (S11 – ANEXO J) que criou uma narrativa mas só trouxe, em toda a história, o fato de ter se mudado para um distrito da cidade e seu desgosto com isso. Os demais produziram seus textos com um número variado de episódios: S7 (ANEXO N), 8 episódios; S8 (ANEXO O), 15 episódios; S9 (ANEXO P), 11 episódios; S12 (ANEXO Q), S13 (ANEXO R) e S20 (ANEXO M), 3 episódios; S15 (ANEXO K), 7 episódios; S17 (ANEXO L), 10 acontecimentos; S18 (ANEXO S), em um texto quase incompreensível por conta da caligrafia

e ortografia, com as palavras escritas sem nenhum espaçamento entre si, consegui perceber a presença de 5 fatos; e S19 (ANEXO T), 4 episódios. Quanto aos alunos com surdez, foi necessário explorar o trabalho com vocabulário para que pudessem ter léxico suficiente para contar episódios de suas vidas. Também realizamos aulas temáticas com os períodos da vida que deveriam estar registrados no texto (primeira infância, infância, adolescência, família e escola, por exemplo) para ajudar a trazer à memória episódios que poderiam ter marcado cada um. Isso valeu também para os alunos ouvintes, uma vez que somente 3 sujeitos conseguiram trazer à lembrança mais de 10 episódios de suas vidas, mesmo assim, a maioria deles relacionados ao mesmo período.

•Posição do narrador: identidade do narrador e do personagem principal

a) Uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa:

Todos os alunos ouvintes fizeram uso do pronome na primeira pessoa, mesmo aqueles que não atenderam aos critérios de um texto narrativo. Dos 6 discentes com surdez, 4 escreveram ao menos uma vez o pronome pessoal reto EU (S1 – ANEXO G; S2 – ANEXO H; S4 – ANEXO F e S6 – ANEXO I) e somente S1 utilizou-se dos pronomes pessoais ME (pessoal oblíquo) e MINHA (possessivo) em seu texto. Nesse caso, sugerimos também um trabalho na própria sala de aula, mesmo percebendo o domínio dos ouvintes sobre o assunto, apresentando, por meio de vídeo em LIBRAS, uma autobiografia visual destacando os pronomes que o autor utiliza e como esses são escritos em Língua Portuguesa a partir de imagens no datashow., ou seja, o trabalho comparativo, como sugere Quadros (1997), em discussão no capítulo anterior. É importante informar que em LIBRAS também existe a expressão de posse com formas pronominais específicas. Tanto em Português quanto em LIBRAS, estas formas têm morfologia de caso genitivo, ou seja, formam um paradigma de pessoa (SALLES, 2004, p. 124). Como vimos no capítulo anterior, os pronomes possessivos em LIBRAS não possuem gênero, como acontece na LP. Eles, na verdade, estão relacionados às pessoas do contexto e não à coisa, como podemos ver na Figura 4:

Figura 4: Pronomes possessivos em LIBRAS



Fonte: HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 21

É importante salientar que, apesar de não apresentarem gênero, os pronomes possessivos sempre indicam a que pessoa do discurso pertence o elemento ao qual se refere, como percebemos na direção assumida pelas mãos quando da realização do sinal.

Exercícios de leitura e dramatização de diálogos em LIBRAS com a presença de pronomes e a realização de exercícios que contemplassem o conteúdo foram indicados para o trabalho específico com os surdos, uma vez que se trata de aquisição de vocabulário e em que ocasiões utilizá-los.

Encerradas as análises da atividade diagnóstica considerando as características do gênero textual autobiografia, segue agora o que conseguimos identificar nas produções dos discentes surdos (S1, S2, S3, S4, S5 e S6) e ouvintes (S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S15, S16, S17, S18, S19 e S20) no que diz respeito às competências linguísticas que, segundo os Descritores da Matriz Curricular de Língua Portuguesa, deveriam estar desenvolvidas na série em questão. Vale ressaltar o que já foi informado antes, ou seja, apesar de a Matriz ser voltada exclusivamente para a leitura, adaptamos os descritores abaixo para o processo de leitura de um texto escrito, ou seja, ao invés de identificar – o que se faz no ato de ler –, o aluno deveria ser capaz de usar tais competências na produção textual. Apresentaremos, então, o resultado dessas análises levando em consideração tais categorias:

D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D8: Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto; e D12: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Esperava-se, levando em conta esses elementos, que os textos estivessem divididos em parágrafos, uma vez que são textos em prosa, e que os mesmos apresentassem relação lógica entre si, ou seja, os assuntos distribuídos por parágrafos deveriam apresentar elementos que se correlacionassem e se completassem a fim de o sentido do texto ou da mensagem a ser

transmitida fosse construído. Para isso, os alunos deveriam apresentar domínio de uso de marcadores argumentativos, a fim de relacionar períodos e organizar as frases. Quanto a essa questão, salientamos que os textos dos alunos surdos S1 (ANEXO G), S2 (ANEXO H), S4 (ANEXO F) e S6 (ANEXO I) não passaram de relatos de um único parágrafo de sete linhas no máximo. S3 (ANEXO E) produziu lista de nomes e S5 (ANEXO D), desenhos. Sobre os textos dos alunos ouvintes, temos narrativas mais longas e o seguinte resultado: 10 alunos (S7 – ANEXO N; S9 - ANEXO P; S10 ANEXO U; S11 - ANEXO J; S12 - ANEXO Q; S14 - ANEXO V; S15 - ANEXO K; S17 - ANEXO L; S18 - ANEXO S e S20 – ANEXO M) escreveram todo o texto sem a divisão de parágrafos, demonstrando a inabilidade ou desconhecimento mesmo de como distribuir os assuntos em partes e como estas devem ser relacionadas e organizadas. Dos 4 alunos que respeitaram a paragrafação, percebemos que S2 (ANEXO H), além de não padronizar a quantidade de linhas de seus parágrafos, inseriu novas informações a cada um deles sem conseguir relacioná-las, mesmo quando se tratava de algo que servia de complementação ou justificativa para o acontecimento informado no parágrafo anterior. S13 (ANEXO R) separou seus três parágrafos deixando uma linha em branco entre cada um deles. Produziu parágrafos pequenos, um de três e os outros dois de quatro linhas, formados por períodos curtos, na sua maioria, por orações coordenadas. S16 (ANEXO W) e S19 (ANEXO T) parecem dividir o seu texto em parágrafos de forma aleatória, ou seja, provavelmente imitando os textos em prosa já vistos antes, pois os parágrafos construídos são iniciados por informações que deveriam complementar algo dito no parágrafo anterior e não iniciar um novo.

Todos os textos, de surdos e ouvintes, apresentam uma repetição constante de elementos que poderiam ser substituídos por possíveis referentes. As sentenças curtas, por exemplo, percebidas nos textos de alguns ouvintes e dos surdos, talvez tenha sido o recurso mais usado por conta do desconhecimento de como fazer esse encadeamento com a ajuda dos referentes adequados ou mesmo por não saber utilizar importantes conectivos como os operadores argumentativos, resultando, muitas vezes, na incompletude das frases. Na maioria dos textos de ambos, surdos e ouvintes, há uma recorrência dos elementos “aí” e “e”, os quais são aplicados para marcar a sucessão de pensamentos. Para essa questão, ressaltamos a necessidade de trabalhar em sala de aula os próprios operadores argumentativos e como esses se fazem presentes em textos escritos, bem como na oralidade (ouvintes) e conversas sinalizadas (surdos). Para isso, consideramos importante a apresentação, de forma expositiva, de tais operadores e solicitamos a identificação dos mesmos em textos trabalhados. Com os alunos surdos, no entanto, o trabalho de aquisição de vocabulário voltado ao assunto foi

orientado a ser continuado na sala de recursos multifuncionais com o apoio da professora responsável. Sugerimos para esse trabalho uma aula expositiva em sala do que venha a ser um sujeito em uma frase e seu predicado, para que o aluno saiba o que nas sentenças escritas deve ser substituído, quando esta substituição deve ocorrer, como e por quê.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O RESULTADO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

As análises expostas revelaram o grau de conhecimento dos sujeitos surdos e ouvintes participantes da nossa pesquisa acerca do gênero textual autobiografia, bem como da própria habilidade da escrita de um texto em prosa. Percebemos que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental precisavam melhorar em alguns aspectos a respeito dos elementos que caracterizam um texto autobiográfico, e também, aprimorar e ou desenvolver competências linguísticas necessárias para a confecção e organização de um texto nessa modalidade.

Seguindo as orientações de Silva et al (2007), concluímos também que, quanto aos surdos, algumas atividades não poderiam ser desenvolvidas junto aos ouvintes na sala de aula regular, pela própria falta de tempo, como também, por se tratar de alguns assuntos específicos já de domínio do usuário da LP. Para isso, a optamos por reservar encontros com esses discentes nos horários já reservados para o apoio pedagógico, em turno oposto, para desenvolver as atividades junto com a professora responsável pela sala de recursos multifuncionais e garantir a produção final do texto autobiográfico desses alunos. É importante esclarecer que essa decisão foi tomada após o início das escritas e reescritas, quando percebemos que, durante as aulas, no horário destinado à Sequência Didática, os alunos com surdez não conseguiam concluir as atividades solicitadas no mesmo tempo destinado aos alunos ouvintes, o que já esperávamos por se tratar de uma língua que ainda está sendo adquirida pelo aluno surdo.

Estamos cientes de que, em situações normais, não faz parte do trabalho do professor – e nem é possível tal coisa pelo fato de não ser remunerado para isso – frequentar as aulas do apoio especializado em turno oposto e desenvolver um trabalho paralelo junto aos surdos. Aqui, levamos em consideração o fato de se tratar de um estudo que, portanto, apresentou duas realidades.

De um lado, até onde as aulas de língua portuguesa nas classes inclusivas conseguem realmente desenvolver um trabalho mais particularizado, levando em conta as dificuldades coletivas de surdos e ouvintes no que diz respeito à escrita e, somadas a estas dificuldades, a questão do tempo, da quantidade de alunos na sala e da necessidade de observarmos as

singularidades de cada sujeito, ou seja, os que, de alguma forma, já conheciam e dominavam certo vocabulário da LP e estrutura de um texto escrito nesta língua e aqueles que pouco contavam com um léxico mínimo em LP que deveria ser suficiente para iniciarmos um trabalho na modalidade proposta em LP.

Do outro lado, temos uma outra produção textual que também foi analisada, como veremos na próxima seção. Esta foi de encontro ao que propomos nesse trabalho que teve o propósito de ensinar a escrita no contexto inclusivo. Apresentamos, portanto, como resultados, duas produções dos alunos surdos: uma escrita produzida na sala de aula comum e outra na Sala de Recursos Multifuncionais, após seis encontros num contexto de ensino especial, ou seja, somente voltado para surdos como descrito anteriormente. Essas duas escritas também foram comparadas e analisadas, a fim de se perceber as particularidades de cada texto relacionadas ao contexto de produção.

Reservamos, então, para tentar suprir tais dificuldades, seis encontros em turno oposto. Esses encontros foram organizados na tentativa de trabalhar o léxico das etapas do texto autobiográfico que seria escrito, a construção frasal em LP e a realização de uma última escrita. O que propomos aqui é que, em condições normais, o professor repasse ao profissional responsável pela sala de recursos multifuncionais um planejamento com essas aulas para que este execute as aulas pensadas para tal fim⁵⁵.

Para a elaboração da SD na classe inclusiva, optamos por um trabalho que deveria seguir um caminho contrário ao que até então tanto a professora regente como nós, na nossa prática diária nas salas com surdos e ouvintes, havíamos trilhado, isto é, aulas que eram interpretadas na língua de sinais, mas sem levar em conta o conteúdo dado a partir desta língua. A proposta, aqui apresentada logo no próximo capítulo, levou em consideração, portanto, tais aspectos, bem como também procurou apresentar os conteúdos partindo da Libras para a LP.

Desta forma, para garantir o desenvolvimento de textos escritos em LP entre os dois grupos de alunos, no mesmo espaço e tempo, ou seja, na perspectiva da inclusão, programamos a aplicação de atividades que abordassem os seguintes conteúdos conceituais:

- Diferenças entre os gêneros textuais biografia e autobiografia;
- Estudo dos elementos de uma narrativa;
- Exploração dos elementos espaço e tempo como característica importante de um texto autobiográfico;

⁵⁵ Para quem tiver interesse, o plano desses seis encontros estão no APÊNDICE F.

- Exploração de vocabulário sobre os temas Primeira Infância, Infância, Adolescência, Escola e Família;
- Estudo sobre termos ou expressões usados como marcadores espaciais e temporais;
- Uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito nas narrativas autobiográficas;
- Exposição do tempo verbal em Libras e expressões temporais nesta língua;
- Identificação do narrador e do autor numa narrativa autobiográfica;
- Estudo das pessoas do verbo a fim de diferenciar o narrador observador da biografia e o narrador personagem protagonista da autobiografia;
- Levantamento de possíveis fatos e episódios ocorridos nos períodos-tema do trabalho autobiográfico a ser desenvolvido em sala: Primeira Infância, Infância, Adolescência, Escola e Família;
- Estudo dos pronomes pessoais e de posse em primeira pessoa (Português e Libras);
- Estudo organização frasal;
- Exploração de marcadores argumentativos;
- Análise do sujeito e predicado numa oração (posição do sujeito na frase em LP e em LIBRAS).

Quanto aos conteúdos procedimentais, elencamos: i. Elaborar textos em prosa; ii. Construir textos a partir de narradores personagens; iii. Usar conectivos (marcadores argumentativos, principalmente) e a pontuação para organizar o texto; iv. Utilizar a regra geral de concordância verbal (no caso dos alunos ouvintes) e a estrutura SVO (no caso dos alunos com surdez) para elaborar orações dentro da normal padrão da LP; v. Elaborar textos escritos com coesão a partir dos conhecimentos adquiridos acerca do uso da pontuação e dos conectivos; vi. Produzir textos do gênero autobiográfico;

Os conteúdos acima elencados nasceram das demandas observadas na atividade diagnóstica e também do próprio planejamento da unidade escolar da disciplina no que se refere à série trabalhada. No capítulo seguinte, apresentamos, pois, como tais conteúdos foram distribuídos e desenvolvidos durante as 20 aulas, de 50 minutos cada, reservadas para a aplicação da nossa proposta de SD. Salientamos que somente foi possível esse número de intervenções porque a lista acima acabou contemplando, de certa forma, os conteúdos programados pela professora regente que seriam trabalhados naquela unidade. Nosso objetivo era que, ao término da última aula de intervenção, os sujeitos participantes demonstrassem, por meio do texto final de sua produção, maior domínio das características do gênero estudado, maior riqueza de detalhes dos fatos e episódios de sua vida, um léxico maior acerca

das temáticas estabelecidas (primeira infância/infância, adolescência, escola e família), bem como maior domínio das estruturas linguísticas exploradas, como destacado nos conteúdos procedimentais.

5. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: na trilha de um novo caminho para a Educação Inclusiva

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a aplicação da proposta de intervenção pedagógica que resultou numa produção final de texto escrito de 18 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Feira de Santana, na Bahia. Primeiramente, discurremos sobre a Sequência Didática e suas quatro etapas no total: I. A mobilização; II. Gênero Textual Autobiografia; III. Conhecendo a si mesmo: produção das autobiografias; e IV. Produção de glossário em Libras sobre o Gênero Autobiografia. Em seguida, analisamos a produção final escrita pelos alunos nas etapas II e III desta sequência. Posteriormente, comparamos essa produção dos alunos com a produção inicial realizada na atividade diagnóstica e analisamos os dados a partir dos quadros das categorias de análise a fim de percebermos se o objetivo da SD foi alcançado, ou seja, se as atividades propostas conseguiram desenvolver nos alunos surdos e ouvintes da turma em questão competências linguísticas necessárias para a produção de textos do gênero autobiográfico na modalidade em escrita da LP.

Por fim, relatamos a experiência de produção de um glossário digital com 80 palavras e ou expressões em Libras, cada uma delas exemplificadas com frases também sinalizadas, legendadas e interpretadas oralmente em Língua Portuguesa. Tais verbetes correspondem ao assunto trabalhado na SD, ou seja, o gênero textual autobiografia ou foram usadas de forma recorrente nos textos produzidos pelos alunos a partir das temáticas sugeridas para a elaboração das autobiografias (Infância, Família, Escola, Melhores Momentos e Pessoas).

5.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente proposta de intervenção pedagógica é intitulada **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da Educação Inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual autobiografia** e apresenta como principal objetivo propor atividades de produção textual, visando ao desenvolvimento da modalidade escrita em LP.

Nossa proposta de intervenção consistiu na realização de 20 aulas, de 50 minutos cada uma, a partir do gênero textual autobiografia. O objetivo das intervenções foi desenvolver ou aprimorar a modalidade de expressão escrita em Língua Portuguesa de alunos ouvintes e

surdos no contexto da educação inclusiva. Nessas aulas, foram explorados conteúdos que versaram desde as características do gênero textual que escolhemos como base para o desenvolvimento dos textos escritos, ou seja, a autobiografia, até aspectos linguísticos necessários para a feitura de um texto minimamente coeso e com coerência.

Os conteúdos a serem trabalhados foram separados por blocos, ao término dos quais a turma era convidada a realizar uma produção escrita dentro de uma temática proposta para o texto autobiográfico. As correções dessas escritas se davam levando em consideração os conteúdos dados no bloco, ou seja, somente eram cobrados aos discentes o que eles haviam visto em sala. No bloco seguinte, os principais erros eram retomados em forma de conteúdo e os alunos convidados a reescreverem o texto corrigido, acompanhado de um recado orientador. Somente depois disso, um novo bloco de conteúdo era iniciado e uma nova escrita e reescrita realizadas, seguindo o mesmo ciclo: aula, escrita, correção, orientação, reescrita. Isso resultou em duas escritas e duas reescritas. Para nossa análise final, levamos em consideração a última produção dos alunos.

Como produto final das aulas, os alunos tiveram reunidas suas produções em um caderno individual, o qual foi entregue a cada um no último encontro da professora pesquisadora e a turma. O propósito do caderno individual foi registrar a produção final dos alunos em uma espécie de diário autobiográfico podendo materializar os episódios de cada um lembrados nas aulas e valorizar a produção. Essa produção final foi analisada de forma comparativa junto à produção inicial de cada um, resultando numa avaliação dos progressos realizados no domínio trabalhado, como orientam Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004).

Além disso, objetivando atender a uma das principais lacunas que encontramos durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, que é o léxico reduzido em LP, produzimos uma espécie de glossário digital em libras-português. Tratou-se da gravação, por parte dos alunos surdos e ouvintes, de palavras e expressões utilizadas durante as intervenções acerca do conteúdo estudado, totalizando 80 verbetes e frases, sinalizados e apresentados em Português escrito e oralizado, fazendo-se acessível a todos os públicos. Os vídeos foram hospedados em um blog Memórias Autobiográficas criado somente para esta finalidade e gravados em DVDs, os quais foram distribuídos entre os alunos, a intérprete e a professora regente de LP da turma participante. Uma cópia do DVD também foi encaminhada à sala de recursos multifuncionais desta escola e outras três distribuídas entre as coordenações da área de Linguagem dos três turnos.

O propósito desse trabalho também foi envolver os alunos ouvintes no processo de conscientização acerca da necessidade de buscar aprender a LIBRAS a fim de que a

comunicação entre surdos e ouvintes seja realmente efetivada. Além disso, outras pessoas, interessadas no conteúdo explorado, terão acesso aos verbetes e frases que servirão de base para seus futuros estudos e ou escritas acerca do tema acessando o blog⁵⁶.

5.1.1 Objetivos da proposta de intervenção pedagógica

5.1.1.1 Objetivo Geral

Ao término da aplicação das atividades propostas pela SD, esperamos que os alunos surdos e ouvintes possam produzir narrativas autobiográficas que contemplem os elementos constitutivos desse gênero textual, bem como passem a desenvolver textos na modalidade escrita de forma o mais coerente e coeso possível.

5.1.1.2 Objetivos específicos

- Conhecer as características do gênero textual autobiografia (forma da linguagem, assunto a ser tratado, situação do autor e posição do narrador);
- Diferençar o gênero textual biografia e autobiografia;
- Estudar os elementos de uma narrativa;
- Propor atividades de discussão temática acerca dos períodos (primeira infância/infância, adolescência, escola e família) a serem abordados nas narrativas autobiográficas;
- Explorar os elementos espaço e tempo da narrativa como características indispensáveis a um texto autobiográfico, por meio do estudo de termos ou expressões usados como marcadores espaciais e temporais;
- Conhecer o uso do tempo verbal em Libras para melhor compreensão do uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito nas narrativas autobiográficas;
- Estudar os pronomes pessoais e de posse em primeira pessoa (Português e Libras) e sua presença nos textos autobiográficos;
- Propor produções textuais do gênero autobiografia como produto final das aulas de intervenção, verificando, por meio das correções individualizadas o desenvolvimento dos discentes surdos e ouvintes com relação à confecção dos textos na modalidade

⁵⁶ Endereço do blog Memórias Autobiográficas: <<https://autobiografiajoselito.blogspot.com.br/>>

escrita em Língua Portuguesa a partir da aplicação desta proposta.

- Produzir um glossário digital em Libras e Língua Portuguesa reunindo 80 verbetes e expressões sobre o gênero textual autobiografia, com a participação dos alunos surdos e ouvintes, como produto final da proposta de inclusão a que se propõe a presente SD;
- Construir um blog para hospedar o digital produzido pelos alunos;

5.1.2 Apresentação da proposta

Esta proposta de intervenção pedagógica consistiu na aplicação de aulas numa classe inclusiva que versaram sobre o gênero textual autobiografia e promoveu momentos de escrita e rescrita textuais. As atividades foram propostas por meio do uso de vídeos em língua de sinais e de produções escritas. Ao término dos trabalhos, os sujeitos participantes protagonizaram a produção de um glossário digital com 80 e frases verbetes em libras e língua portuguesa sobre o tema trabalhado durante as intervenção, a fim de contribuir com alunos surdos que carecem de vocabulário suficiente para a produção de textos escritos em LP, bem como promover momentos de comunicação entre alunos surdos e ouvintes, uma vez que os sinais em libras das palavras e expressões sobre autobiografia foram realizados pelos próprios alunos. A seguir, apresentamos o passo a passo da Sequência Didática (Ver Roteiro de cada aula em APÊNDICE I), bem como a análise de sua aplicação. Ao término da descrição e análise da nossa sequência didática, descrevemos e refletimos sobre os seis encontros realizados na Sala de Recursos Multifuncionais junto aos alunos surdos, objetivando oferecer-lhes algumas horas a mais com atividades de desenvolvimento do léxico em Língua Portuguesa. Também oportunizamos a realização de uma produção final do texto autobiográfico nesse contexto atendimento educacional especializado, a fim de percebermos se tal produção escrita apresentou alguma diferença em relação aos critérios de análise estabelecidos para a correção das produções feitas na sala de aula comum.

- Etapas I

A etapa inicial da SD, intitulada de Mobilização, durante somente uma aula de 50 minutos, realizada no dia 9 de junho de 2016. O objetivo, além de apresentar a proposta de trabalho, foi exercitar a autoanálise dos sujeitos participantes, de forma oralizada ou sinalizada, no caso dos surdos, de modo que tais informações pudessem ser usadas nas etapas seguintes da SD de forma escrita como parte das produções sobre si. Nesse primeiro encontro,

após a nossa apresentação aos novatos da turma que ainda não conheciam à professora pesquisadora, desenvolvemos a dinâmica do espelho, a qual consistia em apresentar uma caixa fechada aos alunos, os quais eram convidados a se levantarem, de forma individualmente, ir ao centro da sala onde esta caixa estava sobre uma cadeira, dizer seu nome, abrir a caixa e falar um pouco sobre a foto da personalidade que se encontrava colada no fundo da caixa. Na verdade, não se tratava de uma foto, mas de um espelho colada no fundo da caixa. O objetivo era justamente motivar o sujeito a falar de si, lembrar de qualidades e defeitos seus, falar de seus gostos, alegrias, ansiedades, medos e o que mais desejasse. As reações foram as mais diversas, desde a cara de espanto dos alunos, sempre seguida de risos, até o sentimento de “enganação” relatado por um aluno surdo: “você me enganou”, declarou S2 ao abrir a caixa e ser requisitado a falar sobre a personalidade lá vista.

Percebemos, inclusive, uma certa dificuldade de alguns surdos em compreender a orientação que para eles foi sinalizada e, ao surdos, oralizada, ou seja, não contar para os demais o nome de quem eles viam no fundo da caixa e comunicar de forma que a turma não percebesse que era a eles que estavam se referindo. A intérprete entrevistou algumas vezes e tivemos que omitir o pronome pessoal “eu” sinalizado pelos alunos surdos para se referir à imagem da caixa, no momento da interpretação para o português, a fim de que a dinâmica não fosse prejudicada e ou interrompida. Ao término desta, perguntamos a toda turma o nome da personalidade da caixa, e todos chegaram ao seu próprio nome. Em seguida, apresentamos o projeto de trabalho e os objetivos que queríamos alcançar.

No segundo momento, fizemos um levantamento, de forma oral e sinalizada, de nomes de personalidades que os alunos gostariam de conhecer. Em seguida, listamos tais nomes na lousa e elegemos quatro, por meio de votação. Tais personalidades (a cantora Pity, o cantor Igor Canário, o cantor Bob Marley e o jogador de futebol Cristiano Ronaldo) serviriam de temas na aula seguinte, para a qual foi solicitado aos alunos que trouxessem registrada (de forma escrita ou gravada em vídeo com o celular) uma pesquisa junto a familiares acerca da origem de seus nomes, o porquê da escolha, quem escolheu e se eles gostaram da escolha. Além disso, pedimos que cada um trouxesse algum objeto ou foto de sua primeira infância.

- Etapa II: aulas 2 e 3: 14 de junho de 2016

A segunda etapa da SD foi dividida em dois encontros e intitulada “Conhecendo o gênero autobiográfico”. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que a sequência didática

seja organizada de forma sistemática e em torno de um gênero textual oral ou escrito. Esta sistematização, pois, consiste justamente na divisa de etapas, como fizemos, chamada também pelos autores de módulos, os quais são iniciados após a apresentação da situação, como foi a nossa Etapa I. Para nossa etapa dois, reservamos quatro aulas de 50 minutos cada e teve como objetivo principal a identificação e análise das características do gênero textual autobiografia. Para isso, no dia 14 de junho de 2016, iniciamos nosso encontro com a apresentação dos objetos e fotos que alguns poucos alunos trouxeram e que lembrassem a sua infância, o lugar onde nasceu, o que gostava de fazer e com que mais brincava. Poucos foram os alunos que apresentaram algum material, principalmente foto, alegando ou não possuir ou pelo fato de a mãe não ter permitido por receio de a fotografia se perder. Um das fotos apresentadas à turma foi da aluna S11, como mostra a Figura 5:

Figura 5: Fotografia de S11



Fonte: Álbum pessoal da aluna

Primeiramente, o propósito era iniciar uma discussão sobre os momentos da infância dos alunos a partir de materiais significativos para eles, como nos orientam Perrenoud (2000), Honora (2014) e Willians (1991, apud. QUADROS, 1997, p. 90) e de uma forma que proporciona aos participantes a oportunidade de desenvolvimento da oralidade ou sinalização.

A turma, então, foi dividida em duplas. Desta vez, procuramos ainda deixar os sujeitos entre seus pares no que concerne à comunicação e língua, uma vez que, além de contarmos com uma única intérprete para dar conta dos grupos, queríamos mesmo que os alunos pudessem relatar de maneira à vontade sobre a origem de seus nomes. Os pares deveriam contar um ao outro o que ouviram ou viram de seus familiares acerca da motivação para colocarem o nome em seus filhos e, depois desse momento, cada colega contaria à turma o que ouviu ou viu sobre a história do outro. O interessante foi notar que, no momento de compartilharem essas histórias, os alunos que mais participaram foram o de minoria linguística na sala.

Durante as apresentações sobre as motivações ou origem dos nomes, chegaram respostas como “mamãe não sabe a origem, mas escolheu porque achou bonito”; “a origem é bíblica e a minha mãe escolheu”; “quem escolheu meu nome foi minha tia para agradar à minha avó”, “porque meu pai viu o nome no programa de TV”. De todos somente dois alunos declararam não gostar do seu nome e, a maioria, dizia nunca ter pensado no significado de seus nomes.

Com esse material bastante significativo, contextualizamos a nossa aula sobre a apresentação do gênero Autobiografia, informando o que é o gênero, como também quem narra, o tipo do texto, os pronomes em primeira pessoa que usamos, o tempo verbal que predomina e a importância dos registros dos principais acontecimentos do autor ou autora nesse tipo de texto, a partir das categorias apresentadas por Lejeune (2014). Cada aluno recebeu um quadro (ver em Estrutura do texto autobiográfico, APÊNDICE G) constando as categorias do gênero as quais trabalhamos durante todo o decorrer da SD.

Orientamos que esse material deveria ficar com os alunos para futuras autocorreções ou consulta. Após expormos, ainda de forma breve, por meio de slides, sobre cada uma dessas categorias, apresentamos à turma fotos das quatro personalidades escolhidas no encontro anterior, a cantora Pity, o cantor Igor Canário, o cantor Bob Marley e o jogador de futebol Cristiano Ronaldo, para iniciarmos um outro momento da aula que seria a primeira produção, desta vez ainda oral e sinalizada, por parte da turma. As fotos estão disponíveis no ANEXO EE.

Os alunos deveriam se dividir em grupos (desta vez, orientamos que se juntassem a partir da afinidade com a personalidade em questão), observassem as imagens dessas pessoas e criassem, livremente, um texto oral ou sinalizada sobre a vida dessas pessoas. Eles deveriam se basear no que já tinham ouvido falar ou assistido ou lido sobre cada uma delas. O nosso objetivo com esta atividade, nesta aula, foi mostrar para cada um que cada um poderia ser produtor de textos, como de fato aconteceu. Para realizar essa tarefa, cada grupo recebeu a

lista abaixo com perguntas que serviram de roteiro para esta produção:

ROTEIRO PARA ATIVIDADE COM PERSONALIDADES FAMOSAS

- Onde nasceu?
- Como foi sua chegada (reação dos pais e familiares)?
- Como era sua escola na infância?
- Quais brinquedos mais gostava?
- Com quais brincadeiras ocupou sua infância?
- Como conheceu seu primeiro namorado ou namorada?
- Fez universidade? Que curso? Se não, por que será?
- Como começou sua carreira?
- Por que escolheu essa carreira?
- Qual acontecimento marcou sua vida?
- Quais seus principais sonhos?

Não foi possível concluir essa atividade nesta aula, pelo fato de aula ter terminado antes de os alunos concluírem suas produções, ficando para a aula seguinte a conclusão e apresentação da mesma. Encerramos, então, nossa aula com o sorteio de porta-retratos entre os alunos que trouxeram fotografias da infância.

• Etapa II: Aulas 4 e 5: 21 de junho de 2016

Nesse encontro, demos continuidade à atividade iniciada na aula anterior. Formamos as mesmas equipes e solicitamos que terminassem o texto da aula anterior sobre a personalidade escolhida. Após concluírem, os grupos foram solicitados que apresentassem suas produções S1, aluna surda, que ficou responsável por contar a vida de Pity imaginada por seu grupo, apresentou um texto sinalizado de forma coerente com o gênero que havíamos indicado (a biografia) e com início, meio e fim, mostrando para a turma e para eles mesmos, como eram capazes de produzir textos.

No caso dos alunos com surdez, mais uma vez assinalamos a importância de considerar a língua de sinais nas práticas educacionais, a fim de que os surdos passem a enxergar sua L2, a LP, como uma língua de interação e não uma imposição como muitos a

enxergam e vivem de fato no seu dia a dia na escola. Além disso, fazendo uso da sua língua natural em atividades como esta, se expondo aos demais, acabamos por construir sentidos a essa prática, valorizando a língua tanto de um quanto do outro grupo, pois, o comum, é enxergarmos as aulas de LP, nas classes inclusivas, com uma perspectiva de correção e como representação de uma língua que é superior à LIBRAS (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 23).

Durante as apresentações, fomos pontuando algumas características do texto narrativo e autobiográfico presentes nos textos orais e sinalizados de cada equipe. A professora pesquisadora, fazia interrupções, a cada oportunidade que surgiam pronomes e o tempo em que as ações foram relatadas. Após as apresentações, a professora pesquisadora sistematizou na lousa as pessoas verbais, chamando a atenção para:

- O que são e quais são as pessoas do verbo?
- Qual a pessoa verbal predominante na narrativa autobiográfica?

O objetivo foi mostrar à turma a diferença entre o que eles tinham feito em sala, ou seja, utilizado a 3ª pessoa para contar sobre a vida de outra pessoa e o que queríamos, a partir daquelas aulas, eram produções sobre a vida deles próprios e, portanto, produzidas em primeira pessoa. Para apresentar a 1ª e 3ª pessoa verbal, solicitamos a colaboração do aluno S6 para ensinar à turma como sinalizar EU e ELE, NÓS e ELES, bem como nos dar exemplo, com sinais, de frases em que tais pessoas são usadas e que ocasiões.

Aproveitamos a presença de S6 e solicitamos que ela, juntamente com um ouvinte S20, contassem à classe algum episódio que houvesse ocorrido com eles naquela manhã. O objetivo agora era que, a partir da própria narrativa dos alunos, fizéssemos uma comparação entre a história contada pelo próprio narrador que participa do ocorrido e a história que eles contaram anteriormente sobre as personalidades, ou seja, em terceira pessoa, para verificarmos alguns aspectos apresentados no encontro anterior acerca do gênero autobiográfico: o tempo no passado, autor-narrador-personagem, o uso de pronomes na primeira pessoa.

Partir de uma construção linguística realizada pelo próprio de forma oral, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e acrescentamos também sinalizada, nos proporciona a oportunidade de “avaliar de maneira precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87), bem como oportuniza ao professor, segundo esses autores, obter informações preciosas para diferenciar e até individualizar o seu ensino. Nas duas situações descritas, em que os alunos construíram narrativas sobre si e sobre terceiros, além observarmos como esses alunos

lidam com a construção textual em si, pudemos perceber mais uma vez a importância da valorização da língua de sinais na sala, dando sempre vez aos alunos que, no seu dia a dia, tanto, lidam com o “estigma da deficiência e da impossibilidade” (SANTOS, 2012, p. 74).

Ao término da exposição sobre o tempo no passado, autor-narrador-personagem, o uso de pronomes na primeira pessoa, orientamos os alunos a buscarem junto aos seus familiares informações acerca de sua infância para a produção da nossa primeira escrita que se daria na aula seguinte. Para ajudar na coleta dessas informações, que poderiam ser registradas em papel ou celular (áudio ou vídeo), cada aluno recebeu uma lista com o seguinte roteiro de perguntas:

1. Onde e quando nasci?
2. Como foi a reação de meus pais e parentes próximos quando cheguei ao mundo?
3. Algum fato marcou a nossa família no período em que eu era muito pequeno?
4. Quais eram meus brinquedos preferidos?
5. Com quem eu mais gostava de brincar?
6. Qual era nossa companhia preferida?
7. O que nos fazia mais felizes?
8. Para os alunos com surdez: quando a família soube que eu era surdo?
9. Como foi a reação da família?
10. Com quantos anos fui levada pra escola?
11. O que as pessoas comentavam?
12. Tem mais alguém na minha família com surdez?
13. Todos sabem libras em minha casa? E o que isso significa para mim? (para surdos)
14. De que sinto falta do período em que eu era pequenininho ou pequenininha?

Antes de encerrarmos a aula, solicitamos que pegassem mais uma vez a lista com os critérios que caracterizam uma narrativa autobiográfica e lá identificassem o que havíamos discutido naquele dia, ou seja, a história ter como protagonista o próprio autor-narrador; o uso dos pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa e os verbos no pretérito. Tais características foram mais uma vez revisada pela professora pesquisadora que expôs tais informações em slides.

- Etapa III: Aulas 6 e 7 12 de julho de 2016

Essa etapa consistiu em 10 aulas que prepararam nossos alunos para a produção final de uma autobiografia. No primeiro encontro desta etapa, os alunos receberam a letra da canção de Renato Russo, Pais e Filhos (ANEXO FF) e foram convidados a acompanhar um vídeo em LIBRAS⁵⁷ da canção e escutá-la ao mesmo tempo. A música serviu de pretexto para adentrarmos na temática daquela dia, ou seja, Infância – Família e Adolescência. Por meio da fala e de sinais, os alunos versaram sobre o que compreenderam acerca da canção e também acabaram contando algumas situações que revelaram um pouco acerca da relação deles com os próprios pais e outros familiares.

Logo depois, os alunos foram cobrados a apresentar as informações que haviam conseguido extrair de seus familiares sobre sua infância e orientados e, partir daquele momento, começarem a registrar o que conseguiam lembrar sobre a sua entrada na primeira escola. Como os registros seriam escritos, a intérprete ajudou os alunos surdos, quando solicitada, a informar como se escrevia determinadas palavras ou frase.

Em alguns casos, como veremos na seção reservada à análise das produções finais, o desenho foi recorrido para a realização dos registros também nesse dia. A primeira escrita deveria levar em conta os aspectos estudados até aquele dia tais como o protagonista ser o próprio autor-narrador; pronomes pessoais e possessivos devem estar em primeira pessoa e os verbos no pretérito. Para esse momento, reservamos praticamente uma aula inteira, de 50 minutos. Quando terminaram, a produção foi recolhida para correção.

A professora deu continuidade então à apresentação de mais três características do gênero textual autobiografia: a presença dos principais episódios da vida do autor, em forma cronológica, com ênfase a determinados períodos ou acontecimentos, bem como o fato de se tratar de um texto com marcas de implicação, ou seja, onde o autor se mostra por meio do relato, terceira característica, não escondendo sentimentos, gostos, emoções. Após exposição, a professora exibiu uma autobiografia sinalizada⁵⁸ e pediu que alunos surdos e ouvintes nela identificassem as características do gênero autobiografia apresentados na naquele dia.

O uso da língua de sinais como estratégia de apresentação de conteúdo ou de exemplos desses conteúdos, como é o caso da autobiografia sinalizada que apresentamos, nos mostra que a reorganização das nossas práticas visando à valorização da LIBRAS em uma sala com presença de surdos não representa a desvalorização da LP. Além do mais, além de se sentirem incluídos de verdade, percebendo a nossa preocupação em fazê-los pensar e discutir a partir da sua própria língua, tais práticas não prejudicaram o entendimento do

⁵⁷ Para assistir ao vídeo, ver endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=l8McQ0x_Y3U>

⁵⁸ Para assistir ao vídeo, ver endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=xX3AgDsA3PQ>>

assunto por parte dos ouvintes, uma vez que o vídeo, além de legendado em LP, contou com a leitura em voz alta dessa legenda por parte da professora regente.

Assim como Silva (2012), também acreditamos que muitas mudanças nas classes inclusivas podem e devem “ser feitas no cotidiano escolar, principalmente se o professor mudar sua conduta e, ao invés de falar em nome do outro, e dizer-lhe como agir, caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor.” (SILVA, 2012, p. 91) e a valorização desta manifestação linguística por parte de ouvintes e surdos, assim como dominam, é um passo nessa direção. A aula, mais uma vez, foi encerrada com uma sistematização em slides das características do gênero estudado até aquele dia, os quais, como informamos à turma, seriam “corrigidos” nas escritas feitas naquele dia.

Etapa III: Aulas 8 e 9 - 19 de julho de 2016

Esse foi um dia em que dedicamos à discussão das escritas, as quais foram devolvidas aos alunos com bilhetes que norteariam a reescrita. Percebemos que a noção de reescrita ainda estava muito ligada ao “passar a limpo” para melhorar a letra ou tirar os borrões. Explicamos, então, que aquele era um momento de obsevarem as orientações que havíamos feito em cada produção para reelaborarem o texto. Desta vez, deveriam incrementar suas narrativas com novos episódios que tivessem marcado suas vidas até ali, como viagens de férias (ausentes na primeira escrita) e a entrada na escola, momento, aliás, muito difícil para as crianças com surdez que, na sua maioria, se deparam um mundo bem diferente do seu.

O fato de ainda quando pequenos desconhecerem a LIBRAS, por exemplo, e somente estudarem com surdos, faz desse momento algo até dolorido de ser vivido. Para refletirmos sobre essas questões acerca da inserção ou inclusão do surdo na sociedade, suas dificuldades, angústias, medos e superações, os alunos foram convidados, antes do início da reescrita, a assistirem ao filme “Sou surda e não sabia”⁵⁹ que conta a história real de uma garota que nasce surda em um lar de pais ouvintes. Os alunos receberam um roteiro de perguntas para acompanhar o filme e servir de base para nossa reflexão acerca da narrativa após a sua exibição. A lista é essa:

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR O FILME:

⁵⁹ Para assistir ao filme, acessar: <<https://www.youtube.com/watch?v=PymXMyz3nSk>>

1. O que mais lhe chamou a atenção no filme? Por quê?
2. Como os pais de Sandrine reagiram quando souberam que ela era surda?
3. E antes dessa descoberta, como era a convivência entre eles? O que mudou?
4. Como era o dia a dia de Sandrine na escola? Como os professores trabalhavam o fato de Sandrine não escutar?
5. Como você analisa a chegada de Sandrine a uma escola onde existiam outras crianças surdas?
6. Como você acha que Sandrine passou a se enxergar quando se descobriu surda?
7. Como você acha que Sandrine melhor aprendia, com o oralismo ou com o uso da Língua de Sinais? Por quê?
8. Você, surdo ou ouvinte, de alguma forma se identificou com Sandrine? Por quê?

O dilema dos pais de Sandrine começa quando a protagonista ainda é bebê e a descobrem surda. Todas as dúvidas, tristezas e angústias que cercam pais de filhos com deficiência entram em cena. A tentativa de oralizar a garota e de encontrar uma educação ideal para ela permeiam o filme que, por ser extenso, acabamos por optar em assisti-lo até a chegada da garota à adolescência, quando já domina a LIBRAS, faz escolha e participa de competições esportivas.

A opção por reduzir o tempo de exibição, porém, não prejudicou ao entendimento do enredo, uma vez que, mesmo sendo intercalado por depoimentos não sinalizados de especialistas contamos com a intérprete para nos fazer compreendê-los. Outra informação pertinente sobre o filme é a sinalização. O filme é encenado por atores franceses e a língua de sinais usada no filme, portanto, não é a LIBRAS. Porém, os alunos que dominavam a LIBRAS (S1, S2, S4 e S6) disseram compreender o enredo, o que pode ser explicado pela própria história da LIBRAS que foi originada da Língua de Sinais Francesas aqui no Brasil. Os outros dois surdos, quando desejavam, faziam perguntas à intérprete ou aos colegas.

Após a exibição do filme, levantamos uma discussão sobre o mesmo e houve boa participação da turma sobre os assuntos que sistematizamos na lousa e que deveriam ser primados também nas reescritas: a primeira infância, a primeira escola, amigos inesquecíveis, dificuldades com a comunicação (surdos), a família na vida deles. A reescrita foi iniciada após essa orientação, porém, por conta do tempo reuzido, foram, mais uma vez recolhidas para conclusão na aula seguinte.

Etapa III: Aulas 10 e 11 - 21 de julho de 2016

Nesse dia, resolvemos reservar toda a primeira aula à reescrita. Devolvemos a produção e dedicamos os primeiros 50 minutos à conclusão do material.

No segundo momento, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo, que desta vez deveria mesclar ouvintes e surdos, recebeu a cópia de um fragmento da autobiografia de Rubem Alves, intitulada Brinquedoteca (ANEXO GG). Após leitura, deveriam identificar, agora em um texto escrito, além das características do gênero autobiografia até aquele dia estudo, agora também deveriam destacar palavras e expressões que situassem o leitor a respeito do lugar e de quando aquelas ações haviam ocorrido. Além disso, deveriam escolher um membro do grupo para expor o resultado. A ideia de dividir a turma em grupos mesclados causou certa resistência, principalmente por parte dos surdos, pois, alegaram que os colegas não sabiam se comunicar com eles, uma das observações, inclusive, já registrada nos questionários.

O certo é que, por conta desta dificuldade, os surdos acabaram se dividindo em dois grupos e alunos ouvintes foram neles incluídos. Com a ajuda da intérprete a atividade pode ser desenvolvida a contento. Durante as exposições, as expressões ou palavras lidas ou sinalizadas eram anotadas na lousa pela professora. No final da aula, refletimos sobre a importância de marcas como: “Eu nasci, faz muito tempo”, “no dia 15 de setembro de 1933”, “numa cidade do sul de Minas, Boa Esperança (procurem no mapa)”, “morei numa fazenda velha”, “Ainda hoje não sei andar de bicicleta”, “Depois nos mudamos para o Rio de Janeiro”, etc, presentes no texto. Nesse dia, viram a necessidade de situar o leitor do texto quanto a esses dois aspectos: tempo e espaço.

Depois de refletirmos sobre as expressões encontradas pelos alunos, fizemos um apanhado de trechos desse texto para servir de revisão acerca das características do gênero autobiografia até ali estudadas. Reunimos tais frases em slides, alguns deles ilustrados com imagens, como vimos na Figura 6, Figura 7 e Figura 8, para facilitar o entendimento acerca do vocabulário usado, como apresentados abaixo:

Protagonista - o próprio autor:

“Eu nasci, faz muito tempo”;

“E eu gostava de ficar vendo o monjolo”:

Figura 6: Imagem de um monjolo



Fonte: <<http://www.monjolo.com.br/noticias/4/afinal-o-que-e-monjolo>>

Principais episódios da vida do autor de forma cronológica:

“Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933.”

“Meu pai foi muito rico, perdeu tudo, ficamos pobres, morei numa fazenda velha.”

“E eu gostava de ficar vendo o monjolo. Depois mudei para cidades: Lambari, Três Corações, Varginha.”

“Me divertia fazendo meus brinquedos.”

Marcas de implicação: o autor se mostra no texto

“Vocês, crianças que leem as minhas histórias, frequentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto.”

“Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo.”

“Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolemã”

Figura 7: Carrinho de rolemã



Fonte: <<http://www.ladecasa.blog.br/carrinho-de-rolima/>>

“Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta”.

“Adoro escrever. Especialmente estórias para crianças. Já escrevi mais de trinta. Todas com ilustrações.”

Marcas linguísticas: uso de pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa

“Eu nasci, faz muito tempo”

“Meu pai foi muito rico”

“E eu gostava de ficar vendo o monjolo”

“Me divertia fazendo meus brinquedos”

Marcas linguísticas: verbos constantemente no passado:

“Eu nasci”

“Meu pai foi”

“perdeu tudo”

“morei numa fazenda “

“Não tinha nem água”

“A luz era de lamparina”

Figura 8: Lamparina a querosene



Fonte: <<http://www.bazararcodavelha.com.br>>

No encerramento, foram orientados a exercitar mais uma vez a memória, e trazer na aula anotações em forma de frases acerca de amigos e primeira “paixão”. Deveriam se lembrar de episódios reais, fatos, acontecimentos tristes e alegres que se relacionassem ao tema, a fim de produzirem sua última escrita antes da produção final.

Etapa III: Aulas 12 e 13 - 28 de julho de 2016

No primeiro momento, fizemos uma aula expositiva sobre a formação de frase e tipos de frases, lembrando o conceito que já era conhecido por eles de que a frase é todo enunciado de sentido completo, podendo ser formada por uma só palavra ou por várias, podendo ter verbos ou não. Para isso, realizamos uma apresentação comparativa do conteúdo entre as duas línguas, como orientam Honora (2010) e Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (1997). Em slides, apresentamos um vídeo⁶⁰ em LIBRAS e legendado em Língua Portuguesa, com exemplos de frases afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas.

Após exibição do filme, esquematizamos o conteúdo e expomos como tais frases eram elaboradas na oralidade (com o apoio da entonação de voz), na escrita (o uso dos sinais) e em LIBRAS (movimento de mão e expressão oral). Apresentamos também alguns exemplos, dentre eles, as frases: VOCÊ LER JORNAL? (Você leu o jornal?); NÃO-ENXERGAR VOCÊ (Eu não vi você) para mostrar que em , a marcação do tempo, por exemplo, não é feita por terminações verbais, como em português, mas indicada por sinais temporais que

⁶⁰ Para assistir ao vídeo, acessar: <<https://www.youtube.com/watch?v=HRoXMPMmUsU>>

irão indicar o presente, o passado e o futuro, como explicam Niranda e Campos: “Por exemplo, a palavra ESTUDARÁ é indicada pelos sinais ESTUDAR FUTURO/ FUTURO ESTUDAR ou ESTUDAR AMANHÃ / AMANHÃ ESTUDAR.” (MIRANDA; CAMPOS, 2013, p. 485).

Essa metodologia que consiste em aulas baseadas em comparações em ambas as línguas faz parte da linguística contrastiva e é também orientada por Quadros (1997) como caminho interessante para o ensino de L2. Como nas outras situações em que trouxemos a LIBRAS como ponto inicial e ou paralelo para o ensino de algum conteúdo, percebemos uma excelente receptividade de ambos, surdos e ouvintes, bem como melhor aproveitamento do material exposto.

Depois da explicação, os alunos foram convidados a irem ao quadro e escrevem algumas das frases trazidas à sala sobre os temas solicitados na aula anterior (frases acerca de amigos e primeira “paixão”. Frases relacionadas a episódios reais, fatos, acontecimentos tristes e alegres que se relacionassem ao tema). Nem um dos alunos surdos aceitou ir à lousa, o que respeitamos pelo fato de se tratar de uma exposição por meio de uma língua que não a deles. Preferimos então, no caso desse grupo, anotarmos as frases por eles formadas.

Aproveitamos então para discutirmos, também por meio da metodologia contrastiva, a organização das frases nas duas línguas, tendo como base também Honora (2010) e Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (1997). O objetivo foi diferente para os dois grupos. Para os ouvintes, aproveitamos a oportunidade para apresentarmos a regra geral de concordância verbal (Verbo concorda em número e pessoa com o sujeito a que se refere) e, para os surdos, indicamos a ordem frasal SVO (Sujeito – verbo – objeto) como um caminho a ser tomado nas escritas deles para que melhor pudessemos compreender seus enunciados. A seguir exemplos apresentados em sala para servirem de comparação entre as duas línguas:

Língua Portuguesa – Ordem direta da frase (SUJEITO + VERBO+OBJETO):

Eu estudo libras.

Você tem namorado?

Thiara e Cris são amigas.

LIBRAS – a ordem tópico comentário, quando aparece primeiro sobre o que o sujeito está se pronunciando, é a preferida, mas também é comum o surdo usar a ordem direta, conforme Quadros e Karnopp (2004):

Ordem tópico comentário: URSO, LEÃO ATACAR. (O LEÃO ATACOU O URSO)

O segundo momento da aula foi reservado para um jogo em grupo para praticarmos a formação de frases. Espalhamos pela sala folhas de ofício onde, em cada uma delas, estavam anotadas palavras de diversas classes de gramática: verbos, substantivos, adjetivos, preposições. Cada grupo tinha que, após comando da professora, se organizarem para encontrar palavras que formassem frases coerentes com a Língua Portuguesa e na ordem SVO. Na primeira tentativa, não atentamos para a forma que o comando seria dado. Então, quando gritamos “Valendo”, somente os ouvintes iniciaram a busca para só depois alunos surdos. Interrompemos o jogo, nos desculpamos, e combinamos que o “valendo” agora seria seguido do apagar das luzes da sala. Realizamos 4 rodadas do jogo, no qual, por incrível que pareça, os alunos ouvintes tiveram muita dificuldade em formar os enunciados, em sua maioria, com sentido incompleto ou, por conta da posição das classes gramaticais, quase incompreensíveis.

Dois grupos com surdos se formaram com a participação de ouvintes. Somente um desses grupos conseguiu, por duas vezes, formar uma frase com sentido completo. Em uma delas, o aluno surdo usou a palavra (substantivo) AMOR como verbo da oração, aceitamos a construção que seguia coerente após explanação da professora sobre a diferença entre AMAR e AMOR e outros pares de verbos e substantivos. Acabamos estendendo nossa exposição sobre essa diferença, apresentando na lousa a conjugação no pretérito perfeito e pretérito imperfeito dos verbos que estavam espalhados pela sala. Os alunos, de forma voluntária, pegavam a folha e liam. Salientamos que, em muitas ocasiões dessa etapa, alunos ouvintes confundiram verbo com substantivo também.

Por falta de tempo, a segunda escrita programada para esse dia ficou programada para aula seguinte. Orientamos que os alunos não esquecessem de trazer à classe as anotações feitas em casa e complementadas na classe sobre os temas indicados: amigos e primeira “paixão”. Frases relacionadas a episódios reais, fatos, acontecimentos tristes e alegres que se relacionassem ao tema.

Etapa III: Aulas 14 e 15 - 2 de agosto de 2016

Nesse dia, resolvemos reservar toda a primeira aula para a última escrita antes da produção final. Dedicamos os primeiros 50 minutos à sua realização.

No segundo momento, apresentamos a proposta de produção de um glossário com temática Autobiografia. Seria um glossário digital, gravado em LIBRAS pelos alunos

ouvintes, que ficariam responsáveis pelas palavras e expressões, e os surdos que gravariam frases exemplificando cada sinal. Em seguida, nos reunimos em grupos e anotamos palavras relacionadas aos temas Infância, Adolescência, Família que mais tenham sido usados por eles nas duas produções feitas até esse dia. Com a tabela sobre a estrutura do texto autobiográfico (APÊNDICE G) em mãos, também selecionamos termos e seus respectivos conceitos para o glossário. Lembramos dos assuntos trabalhados nas aulas anteriores e registramos também. A lista com as palavras e frases que gravamos está no Apêndice H. Combinamos quatro datas para apresentarmos à direção da escola, que já conhecia nosso projeto, para combinarmos as gravações com a ajuda da intérprete.

Etapa III: Aulas 16 e 17 - 4 de agosto de 2016

No primeiro momento, informamos aos alunos as datas de gravação do glossário e informamos que as famílias receberiam, por parte da escola, documento a ser assinado autorizando o uso e divulgação da imagem, o mesmo que já haviam assinado para autorizarem material semelhante do Facebook da escola. Começaríamos os registros depois das aulas 18 e 19, dedicadas à produção final. As datas acertadas foram: 11/08, 16/08, 18/08 e 23/08. Nossa culminância, então, foi marcada para 13 de setembro, a fim de termos tempo de fazermos as análises da Produção Final registrada no caderno dos alunos e para a edição do glossário e alimentação do blog Memórias Autobiográficas⁶¹ criado para tal fim, o qual foi apresentado nesse dia para a turma.

No momento seguinte, devolvemos a segunda escrita com bilhetes orientadores para a reescrita que antecedeu a Produção Final. Porém, a partir dos bilhetes orientadores, elaboramos uma aula expositiva com imagens e textos acerca do uso da vírgula nos casos de separação de termos semelhantes e expressões temporais (adjuntos adverbiais) deslocados. Esclarecemos a impossibilidade de separar sujeito e verbo com vírgulas; apontamos pronomes (do caso reto, possessivos e demonstrativos como opção de substituição para evitar repetições) e listamos algumas conjunções de que sentimos falta nas produções dos alunos (de causa, explicação e adversativas, principalmente). Esses conteúdos se fizeram presentes em forma de recado nos bilhetes orientadores. Em seguida, reservamos o restante da aula para a reescrita. Os alunos foram orientados a trazerem na aula seguinte todos os rascunhos, anotações sobre suas melhores memórias, companhias, família e outras lembranças, além das

⁶¹ Para conhecer o blog, acessar: < <http://autobiografiajoselito.blogspot.com.br/> >

reescritas (duas no total), a fim de consultarem, se necessário, para a realização da produção final.

Etapas IV – Aulas 18 e 19 – 09 de agosto de 2016 - Produção Final.

Nesse dia, iniciamos a aula com a exibição de um vídeo em Libras do poema “O amor em Paz”⁶², de Vinícius de Moraes. O poema, em sua versão escrita, havia sido previamente distribuído nas cadeiras juntamente com um bombom Serena do Amor. Após a exibição em Libras, solicitamos que um aluno ouvinte lesse o poema. Após conversarmos um pouco sobre a temática daquele texto e vídeo, a turma foi convidada a observar algumas imagens projetadas no datashow, como a da Figura 9, Figura 10, Figura 11 e Figura 12, logo mais abaixo, acompanhadas de perguntas que serviram para trazer à memória dos alunos mais informações para a produção final da sua autobiografia que aconteceu nesse dia. Como exemplo, perguntas como:

- **Onde cresci, tinha muitos amigos?**

Figura 9: Imagem ilustrativa sobre amizade



Fonte: <<http://www.surdosol.com.br>>

Figura 10: Imagem 2 ilustrativa sobre amizade

⁶² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6eachY-QWIO>>. Acesso: 7 jul 2016



Fonte: <<http://www.fatosdesconhecidos.com.br/>>

- **De quem não consigo esquecer? Amores e amigos.**

Figura 11: Imagem ilustrativa sobre alguém inesquecível



Fonte:< <http://desmotivaciones.es/4371676/Hay-amores>>

- **Quais amigos eram inseparáveis? Quais melhores momentos? Por quê? De que costumávamos conversar ?O que costumava fazer nas férias ?**

Figura 12: Imagem ilustrativa de amigo inseparável



Fonte: <https://fantasyofbunny.wordpress.com>

Além dessas, sugerimos também perguntas como: o que gostariam de reviver? De que gostariam de esquecer? O que mais marcou a sua vida e da sua família? O que significou realizar esse trabalho de registro das minhas memórias?

Por fim, reservamos 60 minutos para, com rascunhos, bilhetes e reescritas em mãos, fazermos a nossa produção final. Para esta escrita, solicitamos que usassem seu caderno de registro individual que seria devolvido no dia da culminância junto ao DVD com o a gravação do glossário digital. Esse texto seguiu a mesma sequência temática trabalhada (Infância, Adolescência, Família e Escola). Antes de entregarem a produção final, os alunos foram convidados a lerem a tabela sobre a estrutura do texto autobiográfico (ver APÊNDICE G) e autoavaliarem a sua escrita, a fim de perceber se seguiam aquelas indicações. Ao término desta aula, a professora agradeceu a participação, parabenizou o empenho e desempenho de todos e lembrou a todos sobre o compromisso com as gravações.

Etapa V – 13 de setembro de 2016 - Culminância

Nesse dia, realizamos uma despedida junto aos alunos, professores e direção da escola. Na oportunidade, após agradecimento geral e despedida, falamos um pouco sobre a importância do trabalho e anunciamos a publicação do material em um blog criado para tal fim (Memórias Autobiográficas). Foi feita então a entregas dos cadernos e DVDs.

5.1.3 Descrição e análise dos encontros realizados na Sala de Recursos Multifuncionais

Como havíamos apontado no capítulo anterior, na seção referente às considerações a respeito dos resultados da atividade diagnóstica, percebemos que as atividades desenvolvidas na sala de aula comum não deram conta de corresponder às necessidades de mais tempo e maior atenção que os alunos surdos demonstraram precisar para melhorar seu desempenho no que diz respeito ao aprendizado da modalidade escrita em LP. Por isso, optamos por participar dos encontros⁶³ realizados na Sala de Recursos Multifuncionais durante três semanas, nos horários já reservados para o apoio pedagógico, em turno oposto, para desenvolvermos atividades junto com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, as quais consideramos pertinentes para contribuir com o desenvolvimento da modalidade escrita em LP.

Como esclarecemos também na seção citada, essa foi uma decisão que tomamos depois que percebemos que os alunos não conseguiam concluir, juntamente com os demais colegas, o trabalho de reescrita de suas produções, durante as aulas, no horário destinado à sequência didática. No primeiro dia, 26 de julho de 2016, todos os alunos que haviam se comprometido a estarem conosco compareceram. Somente a aluna S6 não frequenta o apoio dia algum, pois diz não poder se ausentar de casa pela manhã porque cuida de uma sobrinha. O conteúdo que propomos trabalhar nesse dia foi o desenvolvimento do léxico em Língua Portuguesa sobre os temas que estávamos discutindo na sala de aula comum para a produção das primeiras escritas: infância e família. Para isso, desenhamos na lousa uma tabela com termos relacionados ao assunto. A professora do apoio, que foi a nossa intérprete durante toda nossa intervenção, muito nos ajudou, não somente com a interpretação, mas com a definição de vários termos que os próprios surdos não dominavam ou conheciam de outra forma, como primeira infância, parteira, povoado, pré-natal, entre outros. Desenvolvemos toda a atividade de forma coletiva direcionando os alunos com surdez para o trabalho colaborativo, um sinalizando ao outro o que o colega não compreendia. Além de substantivos relacionados ao tema, a tabela trazia também sentimentos, pessoas e ações a que tais palavras faziam referência. Quando começamos a falar sobre família, um surdo salientou o termo “casar” e um outro aluno chamou a atenção para “casal”, disseram que pareciam uma com a outra. Além disso, a palavra casal, para eles, estava ligada somente a matrimônio. Oportunamente, desenhamos bonecos representando três tipos de casais (homem + homem, mulher+mulher e homem+mulher) para nos referirmos a pessoas que estão juntas afetivamente, mas que também usávamos tal terminação para nos referirmos a duas pessoas – geralmente homem e

⁶³ Ver planejamento de cada encontro em APÊNDICE F.

mulher – que não estão desta forma ligadas. Foi oportunidade também para mostrarmos como “nascem” algumas palavras em Língua Portuguesa, a partir da derivação.

No nosso segundo encontro, 28 de julho, nos dedicamos a concluir a reescrita iniciada na sala de aula comum. Nesse dia, S5 não compareceu. Observamos, mais de perto, que S3 alimenta uma dependência muito grande em relação à intérprete e/ ou a alguém que possa fazer o papel deste, no que diz respeito ao registro escrito. Durante todo o tempo, ele perguntava o que fazer, como fazer e como escrever o que ele desejava. Percebemos também lentidão para iniciar qualquer atividade e/ou responder a questionamentos feitos pela professora pesquisadora. Nesse dia, antes de iniciarmos a conclusão da reescrita, apresentamos na lousa a forma de um texto em prosa e sua diferença em relação a texto em versos, por exemplo. Algo que já havíamos trabalhado na sala de aula comum. Explicamos a necessidade do recuo para o início dos parágrafos e o aluno S4 se antecipou para nos falar que estes deveriam começar por letras maiúsculas. No momento da reescrita, até mesmo o entendimento, por parte de S3, acerca desse detalhe, ou seja, iniciar parágrafos com letras maiúsculas, se mostrou algo demorado de acontecer. Já S1, que, na sala comum, tinha feito um texto com parágrafo único, nesta oportunidade da reescrita, conseguiu dividir seu texto em parágrafos, levando em consideração a ligação entre os assuntos neles tratados.

No dia 2 de agosto, data em que os alunos já estavam em mãos com uma segunda escrita, voltamos a repetir o trabalho de desenvolvimento de vocabulário em LP. Desta vez, sobre o tema adolescência. Usamos também a tabela do primeiro encontro e aproveitamos as ações nela registradas para refletirmos um pouco sobre a diferença entre verbos e substantivos derivados destes, além de reapresentarmos ao grupo a necessidade de expor os fatos narrados na autobiografia no tempo passado. Nesse dia, S5 não compareceu. Reservamos 20 minutos para registrarem alguns acontecimentos que lembraram acerca da sua adolescência e percebemos que S3 continuava recorrendo a desenhos para elaborar seu texto. Frisamos para o grupo a necessidade de eles adquirirem vocabulário na língua que eles estavam aprendendo, o português, para somente depois aprenderem a estrutura dessa língua. O segundo momento desse encontro, reservamos para o preenchimento do questionário dos alunos, no que diz respeito às questões abertas, as quais foram transcritas pela professora pesquisadora, o que, na sala comum, se mostrou impossível de se realizar.

No nosso penúltimo encontro, pedimos que os alunos criassem uma situação relacionada a cinco palavras que registramos na lousa: passado, antigamente, beijo, namoro, amor. Solicitamos que apresentassem essa situação, em forma de diálogo e que fizessem perguntas, se espantassem ou se emocionassem com algo, negassem coisas. Em seguida, com

a ajuda da professora do AEE, relacionamos algumas frases interrogativas, exclamativas, afirmativas e negativas citadas no diálogo com o que queríamos apresentar: revisar os tipos de frases em Língua Portuguesa. Explicamos que, quando sinalizamos, nosso corpo, nossas expressões faciais indicam, juntamente com o sinal, se estamos perguntando, exclamando, afirmando ou negando algo. Quando falamos, isso se dá pela entonação da nossa voz e que, na escrita, tudo isso era substituído pela pontuação, a qual foi apresentada na lousa seguida sempre de exemplos. Nesse dia, não contamos com a presença de S2. Antes de encerrarmos a aula, concluímos o preenchimento do questionário.

No último dia, solicitamos aos alunos (S1, S3, S4 e S5 estavam presentes) que produzissem uma segunda última versão de sua autobiografia, já que a produção final já havia sido feita na sala de aula comum, a fim de compararmos as duas escritas. Gostaríamos de perceber se, no contexto especial, a produção escrita desses alunos apresentou alguma diferença em relação aos critérios de análise estabelecidos para a correção das produções da nossa sequência didática. Contexto em que os alunos surdos tiveram uma atenção maior, uma comunicação direta com a professora e contando com uma metodologia que primou por uma aprendizagem baseada na Língua de Sinais. Na seção seguinte, após análise das produções finais de toda a classe realizadas no contexto proposto pela nossa sequência didática, ou seja, a educação inclusiva, também registramos a comparação entre as produções de S1, S3, S4 e S5, alunos surdos, realizadas na sala de aula comum e no final da nossa participação no Atendimento Educacional Especializado.

5.2 PRODUÇÃO FINAL X PRODUÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESCRITAS

Nesta seção, realizamos a análise das produções finais feitas pelos sujeitos participantes desse estudo, ao mesmo tempo em que comparamos tais resultados com as análises apresentadas no Capítulo 4 dessa dissertação, na seção que discorreu sobre os resultados da produção inicial. Para esta análise, foram selecionadas as 19 produções finais dos mesmos alunos que participaram da Atividade Diagnóstica..

Tanto no QUADRO 8, logo abaixo, quanto no QUADRO 9, localizado logo depois, apresentamos de maneira quantificada os resultados alcançados na produção inicial e produção final dos alunos no que se refere a cada critério estabelecido nas categorias de análise descritas no QUADRO 6 QUADRO 7 expostos no capítulo anterior. Para essa análise, exibimos paralelamente a quantidade de alunos ouvintes e surdos, separadamente, que

fizeram uso de cada categoria em suas produções (inicial e final). A opção pela apresentação inicial dos resultados em forma quantificada foi para facilitar ao leitor a visualização das progressões alcançadas na produção final, por conta do trabalho realizado, bem como em quais critérios de análise a SD não se mostrou eficiente para o processo de aprendizagem. O número descrito nos quadros 8 e 9, ao lado de cada categoria, corresponde à quantidade de alunos que fizeram uso desta nos seus textos. A análise descritiva de cada uma dessas categorias segue logo abaixo dos quadros 8 e 9. É necessário esclarecer que as informações acerca da Atividade Diagnóstica dos alunos S9 e S14, presentes nos quadros 6 e 7 do Capítulo 4, não foram incluídas nos quadros 8 e 9, bem como na análise descritiva, para que o resultado final não fosse comprometido, uma vez que estes alunos não realizaram a produção final.

QUADRO 8: Categorias de Análise do Gênero Textual Autobiografia – resultado da atividade diagnóstica e da produção final dos alunos participantes do estudo

QUANTO À FORMA DA LINGUAGEM	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		PRODUÇÃO FINAL	
	alunos ouvintes	alunos surdos	alunos ouvintes	alunos surdos
*É uma narrativa em prosa.	10	3	11	4
* Texto em prosa numa perspectiva retrospectiva e os verbos estão, em sua maioria, no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito, e algumas poucas vezes no Presente.	8	2	11	2
*Marcadores espaciais (lugar).	5	3	10	5
*Uso de palavras ou expressões com valor temporal.	10	3	11	5
*Remete-se a palavras que identificam objetos da época ou dos momentos citados.	6	0	8	4

QUANTO AO ASSUNTO TRATADO:	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		PRODUÇÃO FINAL	
	alunos ouvintes	alunos surdos	alunos ouvintes	alunos surdos
vida individual, história de uma personalidade				
*A história tem como protagonista o próprio autor.	12	4	13	6
*Estão presentes os principais episódios da vida do autor, de forma cronológica, com ênfase a determinados períodos ou acontecimentos	9	3	11	3
QUANTO À SITUAÇÃO DO AUTOR: Relação de identidade entre autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e narrador.	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		PRODUÇÃO FINAL	
	alunos ouvintes	alunos surdos	alunos ouvintes	alunos surdos
**Trata-se de um texto com marcas de implicação (o autor se mostra por meio do narrador)	12	4	12	5
QUANTO À POSIÇÃO DO NARRADOR: Identidade do narrador e do personagem principal	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		PRODUÇÃO FINAL	
	alunos ouvintes	alunos surdos	alunos ouvintes	alunos surdos
* Uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (tanto no singular quanto no plural)	12	4	12	6

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora a partir das categorias de análise do QUADRO 6.

Quadro 9: Categorias de análise quanto aos Descritores Matriz Curricular Língua Portuguesa: resultado da atividade diagnóstica e da produção final dos alunos participantes do estudo.

QUANTO AO DESCRITOR 2	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		PRODUÇÃO FINAL	
	alunos ouvintes	alunos surdos	alunos ouvintes	alunos surdos
Os parágrafos apresentam relações entre as partes desenvolvidas.	4	0	6	1
Repetições são evitadas ou substituídas com o uso de referentes apropriados.	4	0	5	0
QUANTO AOS DESCRITORES 8 E 12	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		PRODUÇÃO FINAL	
	alunos ouvintes	alunos surdos	alunos ouvintes	alunos surdos
Faz uso de operadores argumentativos.	4	1	8	1
Há organização frasal.	4	1	6	2

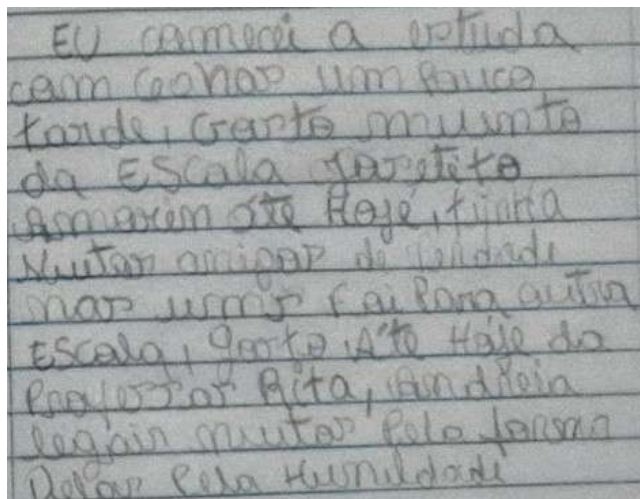
Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora a partir das categorias de análise do QUADRO 7

O primeiro critério, portanto, que discurremos diz respeito à forma da linguagem que o gênero textual autobiografia deve ganhar ao ser produzido na modalidade escrita. Conforme Lejeune (2014, p. 16), a narrativa em prosa é um critério indispensável para a realização desse gênero. Além de assumir a forma de linguagem acima apontada, o texto precisa trazer fatos numa perspectiva retrospectiva do autor-narrador.

No que tange à forma de linguagem, quase todos os alunos participantes ouvintes (11) desenvolveram seus textos em forma de uma narrativa, com exceção de S13 (Ver Produção Final de S13 em ANEXO Z) produziu um relato, ao contrário de seu texto da produção inicial que se aproximou de uma história. Na produção final, S13 se apresenta, informa quantos irmãos tem, explica que “conheceu” (creio que ele quisesse dizer que conviveu) o pai até os 11 anos, esclarece com quem mora e perdeu uma irmã, enfim, informa, explica, esclarece, mas não conta fatos de sua vida. Mesmo quando relata de quando foi à escola pela primeira

vez, S13 não consegue desenvolver uma narrativa, como vimos no fragmento abaixo⁶⁴, na Figura 13:

Figura 13: Fragmento I produção final da aluna surda S6



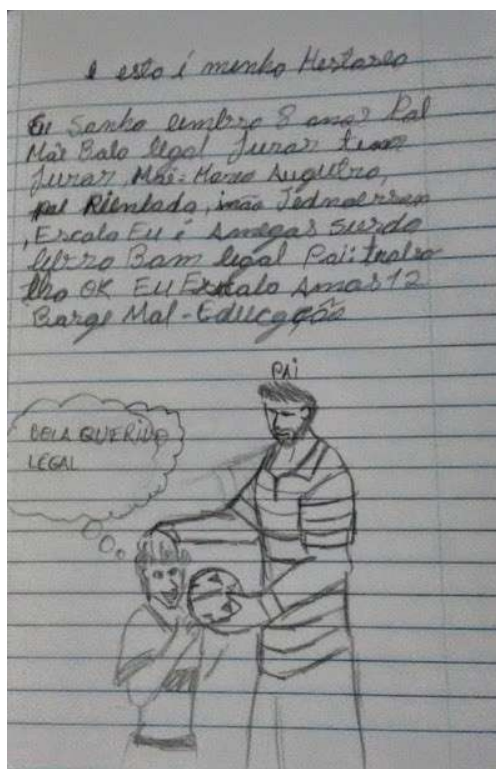
Fonte : Extraído do caderno de registro do aluno S6

O relato acerca desse tema, escola, se resume a estas informações, trazendo fato importante sua entrada na escola, mas sem dar continuidade aos acontecimentos. É interessante ressaltar que a narrativa autobiográfica também é permeada de relatos, porém, para se caracterizar como gênero autobiografia, episódios, indicando lugares, períodos e pessoas, por exemplo, precisam ser primados. Na Atividade Diagnóstica, esse critério foi respeitado por 10 alunos, sendo que dois alunos que não produziram o texto nesta forma de linguagem na produção inicial (S10 e S16), o fizeram na produção final.

Quanto aos alunos com surdez, além de S1, S2 e S3, que já haviam conseguido produzir uma narrativa na atividade diagnóstica, na produção final, S4 também apresentou um texto com características desse tipo de texto. Salientamos que, tanto as produções de S2, quanto a de S4, consideramos enquadrar nesse critério por levarmos em consideração o fato de a sequência de palavras e ou enunciados curtos utilizados por esses alunos para o registro darem conta de uma sequência de fatos, sinalizados à professora pesquisadora no ato da entrega da produção. Vejamos o texto de S2, na Figura 14, para melhor compreendermos o porquê da nossa observação. Seu texto, inclusive, foi ilustrado pelo aluno, enfatizando o episódio em que seu pai o ensinou a jogar bola, como mostra a Figura 14:

⁶⁴ Ver Produção Final de S6 completa em ANEXO Y

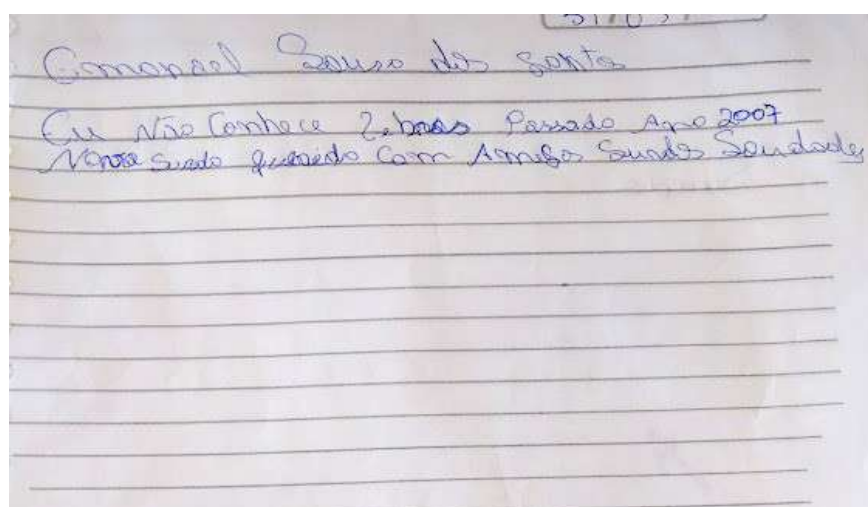
Figura 14: Produção final do aluno surdo S2



Fonte : Extraído do caderno de registro do aluno S2

Já o aluno S4, que na produção inicial não deu conta de uma narrativa em prosa, como podemos verificar na Figura 15, na produção final, conseguiu dá forma a um texto que se aproxima de uma narrativa.

Figura 15: Produção inicial de S4

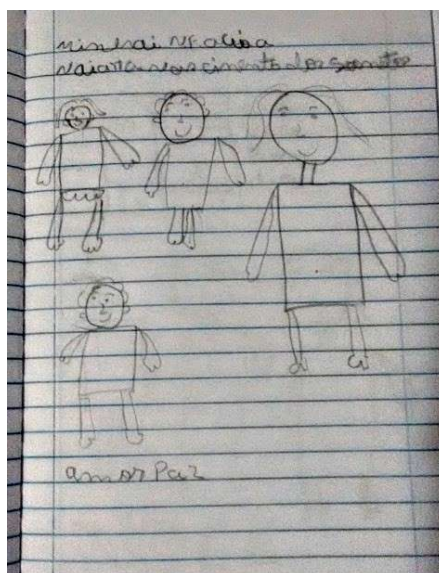


Fonte : Produção extraída do caderno de registro do aluno surdo S4

Com relação ao desenvolvimento da narrativa autobiográfica primar pela perspectiva retrospectiva, esperávamos que os sujeitos participantes conseguissem narrar os principais fatos de suas vidas de forma a apresentá-los como acontecimentos já ocorridos, sendo registrados no tempo pretérito, Perfeito ou Imperfeito, e, algumas vezes, no presente, como também orienta Lejeune (2014, p. 17). Nesse item, quase todos os alunos ouvintes (11) narraram suas histórias atentando para tal critério. 3 alunos (S10, S16 e S20) que não fizeram uso desse tempo verbal de forma predominante na Atividade Diagnóstica o fizeram na produção final, como mostra o Anexo X (S10), Anexo Y (S16) e Anexo A1 (S20). Ademais, somente S13 (ANEXO Z) não atingiu êxito também nesse critério, nem na atividade diagnóstica, nem na produção final, textos em que predominou o tempo presente.

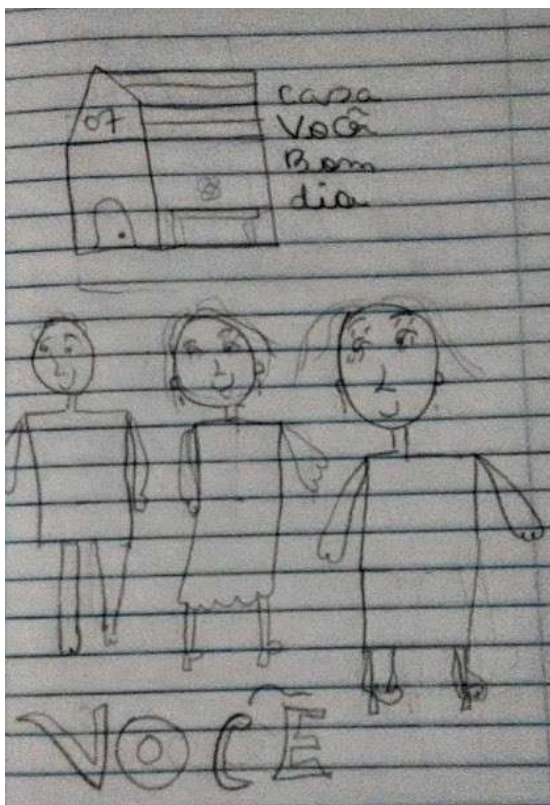
A respeito dos alunos surdos, nas produções finais, a presença de verbos no passado só foi encontrada nos textos dos mesmos alunos (S1 e S6) que conseguiram realizar esse critério também na produção inicial. S2 e S4 trouxeram verbos no presente, assim como S3, que, na Atividade Diagnóstica, havia produzido uma lista de substantivos referentes a pessoas de suas famílias e jogos. Já S5, assim como na produção inicial, construiu sua autobiografia novamente por meio de desenhos, como mostram a Figura 17 e Figura 18, abaixo:

Figura 17: Produção Final de S5 - folha 1



Fonte : Extraído do caderno de registro do aluno S5

Figura 18: Produção Final de S5- folha 2



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno surdo S5

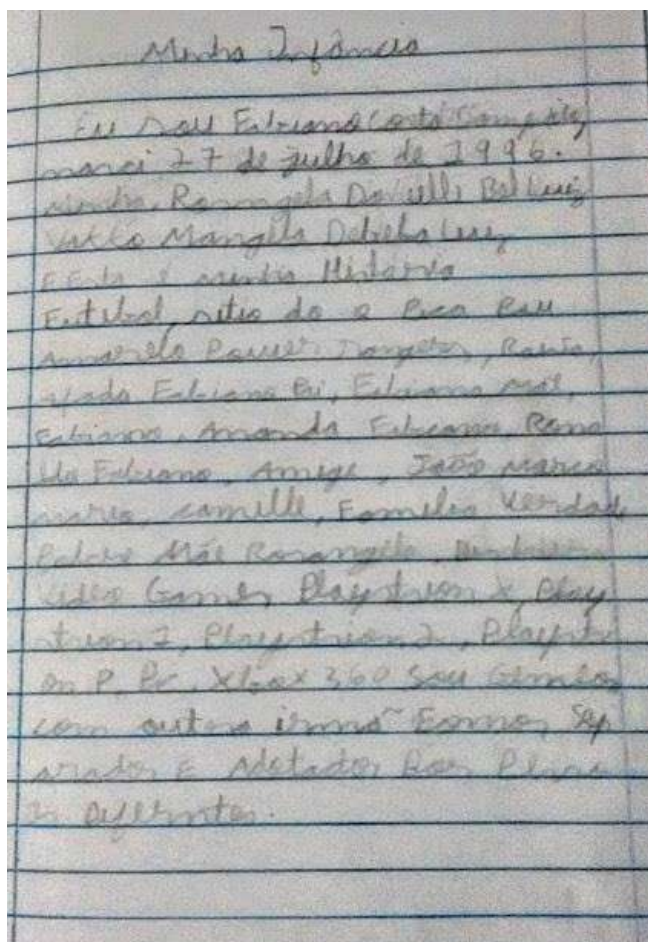
É importante destacar o que já discutimos no Capítulo 3 dessa dissertação, acerca de alguns aspectos gramaticais da LIBRAS que, no que diz respeito aos verbos, as pessoas fazem uso do tempo verbal a partir de expressões que indicam alguma expressão temporal sinalizando algo que aconteceu, está acontecendo ou acontecerá (QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Na Figura 19, apresentamos um fragmento de palavras justapostas escritas por S5, que parecem formar um poema, mas que, segundo o próprio sujeito participante, trata-se de um “pedaço” da sua história, como vemos logo abaixo:

Figura 19: Produção Final de S5- folha 3

ouvinte, colega de sua primeira escola, onde só contava com colegas ouvintes, como mostram a Figura 20 e Figura 21, respectivamente.

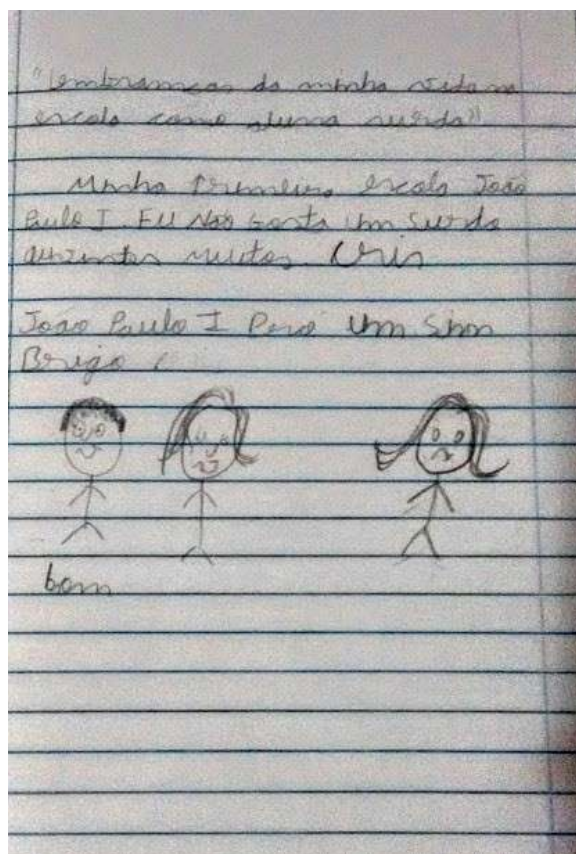
Figura 20: Produção Final aluno surdo S3 – folha 1



Fonte : Extraído do caderno de registro do aluno S3

Abaixo, na Figura 21, visualizamos o registro de S3 sobre sua primeira escola onde somente ele era surdo:

Figura 21: Produção Final aluno surdo S3 – folha 2



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno surdo S3

Aproveitamos a produção final de S3 para falarmos de outras três características do gênero textual autobiográfico, presentes nas categorias de análise. Trata-se das marcas que, quando presentes no texto, dão conta de enfatizar a sua perspectiva retrospectiva. Falamos dos marcadores temporais e objetos ou palavras que remetam o leitor ao tempo em que a narrativa se situa, bem como o espaço onde ocorre. S3 é uma dos alunos que conseguiu trazer espaço e tempo, por meio do nome da escola onde estudou, data quando nasceu e objetos que marcaram sua infância em seus registros finais, o que não aconteceu na sua atividade diagnóstica que foi composta, como já frisado, por uma lista de pessoas e objetos e jogos de sua preferência. (ver Atividade Diagnóstica de S3 em ANEXO E).

Nesse item, mais uma vez grande parte dos alunos, surdos e ouvintes, conseguiram corresponder ao esperado e pontuaram tais aspectos em seu texto. As marcas de lugar estiveram presentes nas produções finais de 10 alunos ouvintes, sendo que na atividade inicial somente 4 (S8, S15, S17 e S20) conseguiram fazer uso desse critério. Dos alunos que haviam se utilizado dos marcadores espaciais na produção inicial, somente S13 e S8 não progrediram nesse aspecto na escrita final. Em relação aos alunos surdos, 5 registraram na produção final

alguma palavra nesse aspecto. Somente S5 alcançou tal critério, como mostram as figuras 9, 10 e 11.

Quanto às marcas de tempo, passou de 3 alunos (S1, S2 e S6) na inicial para 5 na final, justamente S3 (ver ANEXO II) e também S4 (ver ANEXO BB). As marcas de tempo se fizeram presentes em 11 textos finais de alunos ouvintes, 2 a mais que na atividade diagnóstica. Quanto ao uso de palavras que remetessem a objetos que identificam a época ou momentos vividos pelo autor-narrador, 8 alunos ouvintes fizeram uso na produção final, também 2 a mais em relação à inicial. S13 (ANEXO Z) e S16 (ANEXO Y), foram os dois alunos a mais que conseguiram, então, na produção final, realizar tal critério, o qual esteve ausente nas suas produções iniciais.

Em relação aos alunos surdos, saímos do zero na diagnóstica, em que ninguém fez uso do recurso, para 4 alunos (S2 – ver ANEXO NN; S3 – ver ANEXO II; S4, ver ANEXO KK; e S6 ver ANEXO CC) que o utilizaram na produção final, fazendo referência a brinquedos que usavam quando criança, principalmente, a bola. Acreditamos que isso se tenha dado por conta de, durante a SD termos, mais uma vez, incentivado que trouxessem à lembrança e também à sala objetos que pudessem representar momentos que marcaram suas vidas.

Além disso, em turno oposto, durante os encontros que mantivemos na Sala de Recursos Multifuncionais, trabalhamos com tabelas temáticas, as quais deveriam ser preenchidas inclusive com termos que remetessem a turma à sua infância e início da adolescência. Honora (2014) e Quadros (1997) e tantos outros estudiosos do assunto são taxativos em afirmar que o aprendizado da LP por parte de alunos surdos na modalidade escrita deve, portanto, ser baseado em situações contextualizadas e isso vale para ouvintes também enquanto língua materna. Foi o que fizemos, por exemplo, quando convidamos os alunos a visualizarem numa tabela (ver APÊNDICE F) nomes de pessoas de uma determinada época de sua vida e aproveitamos para ligar tais nomes a situações reais, sentimentos evocados, ações realizadas no período. Tudo isso de forma sinalizada, com a ajuda da professora do AEE, nos encontros em turno oposto, e da própria intérprete, durante a SD, partindo da LIBRAS para a LP.

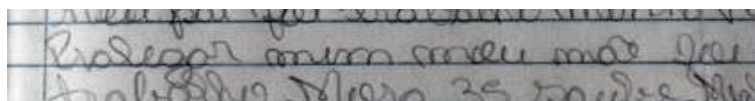
O interessante é que, nas aulas correspondentes à SD, ou seja, na classe comum, o entendimento do assunto, quando trabalhado nessa ordem (LIBRAS – PORTUGUÊS) não prejudicou o processo de compreensão por parte dos ouvintes, os quais, inclusive, demonstraram interesse pela língua de sinais a partir dos conteúdos trabalhados. Nossa preocupação, então, em inserir todos os alunos em atividades mais discursivas e contextualizadas pode ter contribuído para tal resultado.

Um dos critérios que mais percebemos facilidade dos alunos, tanto surdos quanto ouvintes, em realizar foi a questão de assumir o protagonismo do texto narrado por eles. Na sua maioria, os sujeitos se colocaram em evidência, expondo episódios, sentimentos e posicionamento frente a determinados momentos e fatos, pelos quais passaram. Você percebe essa marca pessoal dos textos até mesmo nos desenhos de S5 (ver ANEXO HH), nos quais notamos a presença de pessoas próximas, de aparência feliz e familiar – o desenho de uma casa nos remete à família do aluno autor do desenho. Quanto a essa posição tomada pelo narrador, portanto, obtivemos o seguinte resultado: 12 alunos ouvintes se colocaram como protagonistas de suas narrativas iniciais. Na final, todos também repetiram o que havia sido registrado na produção inicial, ou seja, conseguiram realizar tal critério, bem como ao critério que corresponde às marcas de implicação deixadas pelo narrador em seu texto.

Dos alunos surdos, na produção final, consideramos inclusive a produção de S5 como uma situação de implicação e protagonismo, pois nas duas figuras ela se coloca em meio aos demais personagens. Portanto, o critério correspondente a se assumir como protagonista na história foi atingido pelos seis alunos surdos. Na produção inicial somente S1, S2 e S6 o fizeram. No critério correspondente às marcas de implicação, consideramos que os desenhos de S5, apesar de colocar o sujeito enquanto centro da atenção de quem vê a imagem (o narrador se desenha com tamanho maior em relação às outras figuras e está presente nas duas imagens), ela não consegue apresentar detalhes de si que nos façam visualizar seus sonhos, vontades, emoções, como fizeram os demais colegas surdos, inclusive S2 e S3 que recorreram também a desenhos para melhor comunicar sua mensagem.

Todos os alunos ouvintes, assim como na atividade diagnóstica, fizeram uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa, principalmente EU, MEU e MINHA, bem como os alunos surdos S1, S3, S4 e S6. S2, S3 e S5 usaram o pronome pessoal do caso reto EU. Salles (2004) frisa que o comum é que o usuário da LIBRAS, ao produzir textos em LP, se utilizem mais de pronomes em 1ª e 3ª pessoa, as frequentemente não combinam em número ou gênero com o referente a que se refere e ou com a forma flexionada do verbo. No caso abaixo, na Figura 22, temos um exemplo disso, onde S6 se refere à mãe com o pronome possessivo sem combinação de gênero (MEU MÃE):

Figura 22: Fragmento da Produção Final do aluno surdo S6

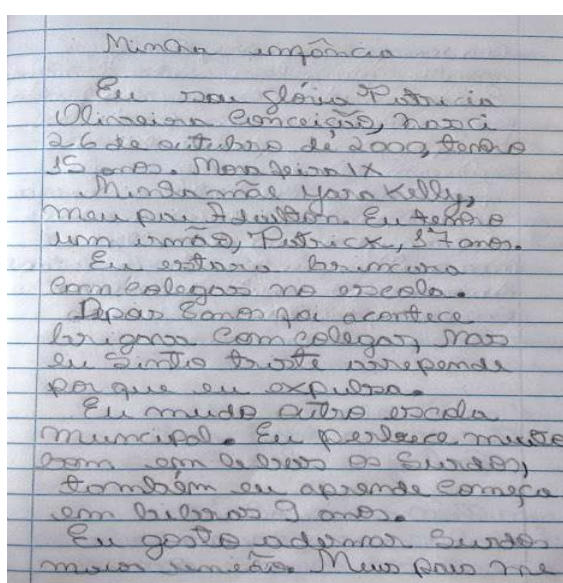


Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno

um aumento no número de alunos que passaram a atentar para esses descritores no momento da escrita. Como vimos no Quadro 9, os alunos ouvintes que conseguiram produzir textos relacionando as partes envolvidas, respeitando a sequência temática e a continuidade de suas ideias de um parágrafo a outro somaram um total de 6. Na sequência didática, esse número foi de 4, ou seja, houve um aumento muito pouco significativa, o que atribuímos ao fato de o trabalho com a organização de parágrafos ter sido reduzido na SD em detrimento da própria produção em sala e por termos dado ênfase maior na estrutura que compunha o gênero textual em si.

Em relação aos alunos surdos, enquanto na atividade diagnóstica nenhum aluno conseguiu criar textos com mais de um parágrafo, na produção final, S1 desenvolveu uma sequência de ideias, reflexões e informações sobre sua vida organizada em parágrafos e compreensíveis, até mesmo, aos que não conhecimento da língua e cultura surda. No anexo DD temos toda produção final de S1 que deu um verdadeiro salto no que diz respeito à progressão no seu aprendizado da escrita em LP. Saiu de um parágrafo, na produção inicial, para três textos subdivididos por sua própria opção em temas, creio que por conta das próprias aulas terem sido divididas por assuntos como os que ela abordou na sua produção. Nas Figuras 24 e 25, abaixo, apresentamos, respectivamente, o primeiro desse conjunto de textos⁶⁵ que resultou na produção final de S1, no qual, percebemos a cronologia dos fatos respeitada, bem como a ligação desses episódios de um parágrafo para outro. Vejamos:

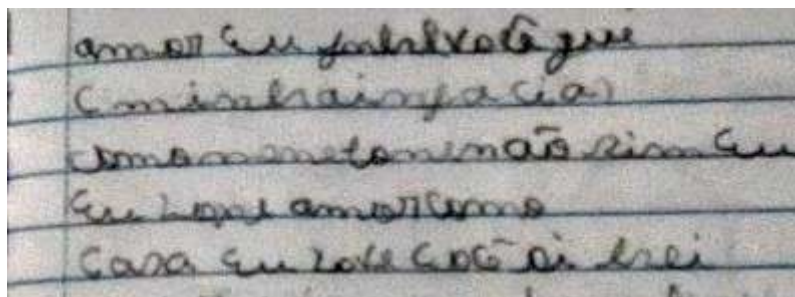
Figura 14: Fragmento da Produção Final do aluno surdo S1 –folha 1



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno

⁶⁵ Ver toda produção final de S1 em ANEXO DD

Figura 26: Fragmento de produção final de S5

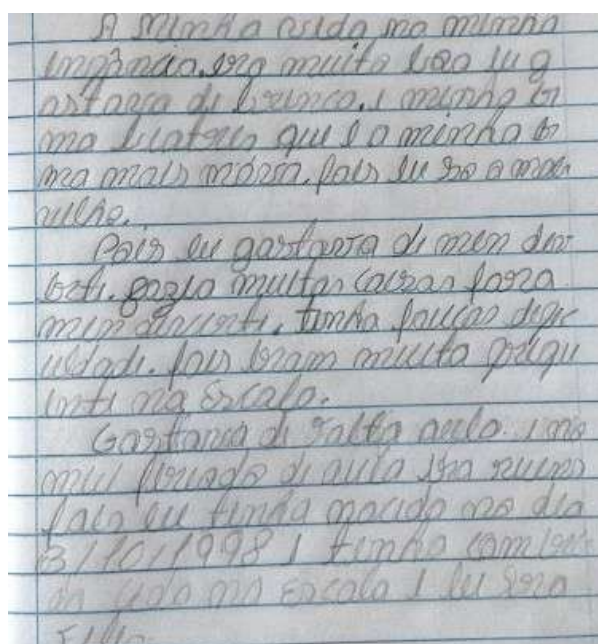


Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno

Vale salientar que tal dificuldade também é algo comum entre os alunos ouvintes que por não dar conta do uso de referentes adequados ou mesmo dos operadores argumentativos, acabam produzindo enunciados também com sentido inacabado ou mesmo incompreensíveis. Sobre essas questões, ou seja, sobre os descritores D8 e D12, referentes ao uso de operadores argumentativos e a própria organização frasal, respectivamente, obtivemos o seguinte resultado: alunos ouvintes, tivemos um aumento de cem por cento de aproveitamento, ou seja, de 4 alunos que fizeram uso de conjunções com valor de causa, oposição explicação etc, na produção inicial, chegamos a 8 na produção final. Quanto aos alunos surdos, continuamos com a mesma quantidade: 1. Quanto à organização de frases, 4 alunos demonstraram tal competência na atividade inicial contra 6 na produção final. A melhora que consideramos significativa foi em relação aos alunos surdos que saiu de 1 para 3.

Na Figura 27, apresentamos o fragmento da produção de um aluno ouvinte que produz um parágrafo o qual requer muito mais de uma leitura para sua compreensão. Em um único parágrafo, apresentado na Figura 27, logo abaixo, S12 inicia seu texto dando uma explicação de algo dito no parágrafo anterior, “pois gostava de mim divertir”, enfatiza numa segunda oração que “fazia muitas coisas para min diverti” e encerra o parágrafo falando de outro assunto ainda não citado no texto: “tinha pouca dificuldade. pois eram muita frequente na escola”. Observemos os três parágrafos juntos, o que antecede e o que sucede este em análise, para que possamos melhor visualizar essa construção de sentido ambíguo para o leitor:

Figura 27: Fragmento de produção final do aluno ouvinte S 12

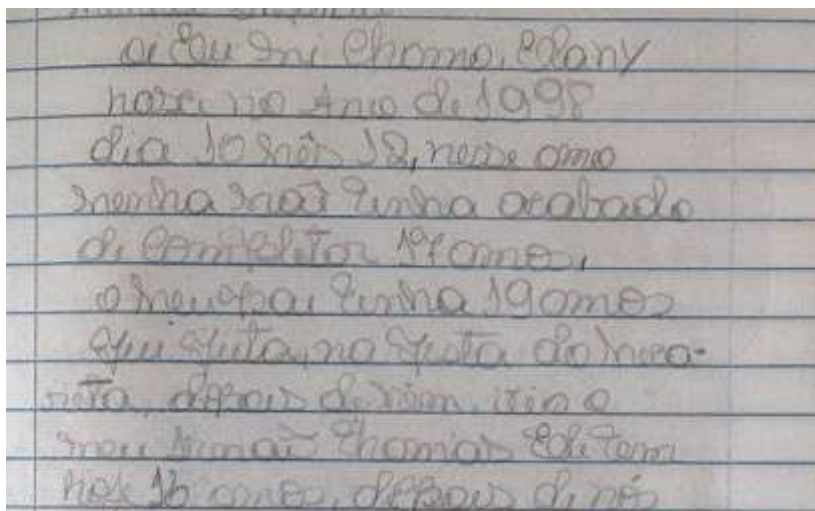


Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno

Percebemos que a dificuldade em ligar enunciados de forma coerente, utilizando-se como caminho o uso dos operadores argumentativos ainda é um problema tanto para alunos surdos quanto para ouvintes. O recurso das sentenças curtas é uma boa estratégia nas situações em que as propriedades de encaixamento e a própria falta de domínio de conjunções e preposições ainda está ausente, principalmente no caso dos alunos com surdez que não contam com tais operadores nas suas conversas sinalizadas.

Na visão de Salles (2004), pois, a opção por sentenças curtas permite que a semântica dos enunciados seja coerente para quem escreve e para lê, significando assim caminho para estruturas frasais organizadas e melhor compreensão do que se deseja transmitir por meio dessa modalidade. Como exemplo de aluno que fez uso dessa estratégia e lograram êxito temos um trecho do texto de S19 ilustrado na Figura 28:

Figura 28: Fragmento de produção final do aluno ouvinte S19



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno

Como percebemos apesar de não fazer uso de pontuação adequada, S19 construiu sentenças curtas, as quais, para o leitor, têm seu início e fim marcados pela letra maiúscula. Foi uma estratégia encontrada por S19 de não comprometer a semântica de seu texto, mesmo sem o uso de vírgulas, pontos finais e ou conjunções.

As análises aqui apresentadas revelaram então o grau de conhecimento dos sujeitos surdos e ouvintes participantes da nossa pesquisa acerca do gênero textual autobiografia, mas também a sua habilidade da escrita de um texto em prosa. O que percebemos, então, é que a nossa proposta pedagogia aplicada juntos aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental não conseguiu contemplar a todos os aspectos que julgávamos necessários para que os sujeitos melhorassem no que diz respeito à construção de textos mais coesos, porém, no que corresponde à produção do gênero textual autobiografia, um dos principais focos da SD, percebemos que houve um bom aproveitamento das aulas ministradas, o que pode ser percebido pelo desenvolvimento dos textos finais, os quais, em sua maioria, responderam aos principais critérios estabelecidos por Lejeune (2014) para a elaboração desse gênero textual.

Na próxima seção, elaboramos uma análise comparativa entre os textos dos alunos surdos S1, S3, S4 e S5, que participaram dos encontros em turno oposto, junto à professora pesquisadora e a professora do Atendimento Educacional Especializado. Esses encontros também resultaram em uma produção de autobiografia, a qual confrontamos com a produção final realizada no contexto inclusivo. Para esta análise também consideramos as categorias de análises da nossa sequência didática.

5.2.1 Análise de produção escrita de surdos em contexto especial e contexto inclusivo: um olhar comparativo

A análise comparativa entre uma produção final dos alunos surdos feita na sala de aula comum e a escrita no último encontro que tivemos durante o Atendimento Educacional Especializado contemplou a todos as categorias de análise da nossa sequência didática. Objetivamos perceber até que ponto o contexto de educação especial paralelo ao da educação inclusiva contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como a da escrita de alunos surdos. Optamos por não realizarmos a análise a partir da quantidade de alunos que contemplaram ou não cada critério, pois, se na produção final da sala de aula comum todos os seis surdos realizaram a atividade proposta, no turno oposto, na Sala de Recursos Multifuncionais, somente quatro alunos compareceram para realizar a sua produção final naquele contexto (S1, S3, S4 e S5). Por isso, decidimos por uma análise comparativa entre os textos escritos por cada autor, a fim de visualizarmos não a diferença no que diz respeito à progressão de aprendizagem entre os alunos, mas como essa progressão se deu com cada um deles.

Levando em consideração as características do gênero textual autobiografia, quanto à forma da linguagem, S1 (ver ANEXO MM) e S4 (ver ANEXO LL) produziram textos que correspondem a uma narrativa em prosa, com a presença clara de uma perspectiva retrospectiva. Quanto a S3 (ANEXO JJ) e S5 (ver ANEXO OO), ao contrário das escritas produzidas tanto na atividade diagnóstica, quanto na produção final na sala comum, não recorreram a desenhos para “narrar” o que desejavam. Acreditamos que tal mudança se deu por meio dos modelos de textos em prosa que utilizamos nas nossas aulas durante todo o percurso. Porém, percebemos que tais modelos não foram suficientes e a aula que realizamos no Atendimento Educacional Especializado, cremos, foi fundamental para que conseguissem visualizar, de forma até repetitiva, como se dá a arrumação linear dos enunciados em uma folha de papel, por exemplo.

Mesmo percebendo que se trata de um relato, no qual S5 conta sobre sua relação de afetividade com a sua mãe e avó, a aluna não conseguiu corresponder aos demais critérios, como podemos ver na Figura 29

Figura 29: Produção final de S5 realizada no AEE

de Recursos Multifuncionais (ver ANEXO JJ), assim como na produção final feita na sala comum, usa palavras justapostas para narrar suas brincadeiras preferidas, jogos de que gostava quando criança e pessoas queridas (mamãe, avós, namoro). Porém, nesta última produção, S3 não usou desenhos, o que talvez signifique uma progressão em seu vocabulário ou mesmo coragem de se arriscar em uma língua na qual ainda se encontra em fase de aquisição.

S3 tem algumas dificuldades no uso da língua de sinais, mas, também apresenta outros problemas de aprendizagem já diagnosticados, conforme a escola, mas não comunicados a nós quais seriam. O último texto de S3 já apresenta algumas categorias de análise exigidas pelo gênero estudado, tais como a narrativa em prosa, mesmo reconhecendo que ainda não corresponde ao que esperamos em Língua Portuguesa, mas é preciso pontuar tal avanço; a perspectiva cronológica retrospectiva, apesar de não usar verbos no passado, nem mesmo expressões de tempo para situar o leitor, o qual compreende a presença de tal característica quando percebe o cuidado com a narrativa gradual da sua vida, da infância até os dias atuais. Quanto aos demais critérios, acreditamos que S3 pode melhor desenvolver com um trabalho direcionado no Atendimento Educacional Especializado, assim como S4 e S1.

O aluno S4 é um exemplo de progressão no que diz respeito a categorias de análise. Na sua produção inicial (Ver ANEXO F), construiu um enunciado que ocupou duas linhas sem característica de texto narrativo. Já na produção final feita na sala comum (Ver ANEXO KK), já se caracteriza como um texto em prosa, mesmo distante dos moldes do que esperamos enquanto professores de Língua Portuguesa, principalmente, quando o aluno descreve sua infância quando ainda tinha 7 e 8 anos, sua dificuldade com o Português e a dificuldade que vivenciou por ser surdo. Esse entendimento do texto de S4, no entanto, somente um professor que tenha experiência com a LIBRAS consegue perceber, mesmo assim, se for um profissional aberto à diversidade linguística tão presente em uma sala inclusiva com a presença de surdos.

A desorganização frasal tão evidente na produção final feita na sala comum deu lugar a um texto organizado em seis parágrafos, ou tentativa de construção dos mesmos, no texto construído por S4 (Ver ANEXO LL) na Sala de Recursos Multifuncionais. A primeira frase já dá conta de que S4 conseguiu registrar a oração inicial na ordem SVO, estudada durante a sequência e tão incomum para o surdo. Percebemos as marcas de implicações, bem como a identidade autor-narrador-personagem bem marcada com a utilização do pronome EU e do próprio título “Minha Autobiografia”. No primeiro parágrafo, S4 traz lembranças da infância “brincar bem crença”, mas, no final da narrativa, fala do seu nascimento, quebrando a ordem

cronológica da narrativa. Isso se deu pelo fato de, ao entregar o texto à professora pesquisadora, questionarmos alguns pontos que estavam assinalados na lousa e que ele ainda não havia tratado em seu texto. S4, então, sem o cuidado de refletir onde poderia melhor encaixar a informação, fez o que achou melhor, ou seja, não deixar de contar sobre seu nascimento. S4, apesar de dominar bem a LIBRAS e apresentar um bom vocabulário em LP, carece de um trabalho justamente voltado para o que sinalizamos como necessário, mas que pouco conseguimos atender durante a sequência didática: a organização frasal, o uso de conectivos, a relação entre parágrafos e a referenciação, conteúdos que, na sala de aula inclusiva, somente o professor não consegue dar conta.

Quanto a S1, observamos que foi a aluna surda que mais evoluiu durante a sequência. Participou assiduamente dos encontros no Atendimento Educacional Especializado e conta com o apoio também da mãe em casa que, segundo a aluna, sempre buscou valorizar a LIBRAS e lhe ensinar a Língua Portuguesa. Na sua produção final realizada no Atendimento Educacional Especializado, S1 elaborou uma narrativa em prosa, assim como fez nas duas anteriores, sendo que, na atividade diagnóstica (ver ANEXO G), produziu um único parágrafo com palavras repetidas e com certa desorganização frasal. Na produção final feita junto aos demais colegas surdos e ouvintes, S1, em seu texto (ver ANEXO DD), consegue corresponder a todas as categorias de análise referentes às características do gênero autobiografia, divide sua narrativa em parágrafos que já conseguem apresentar relação entre si. Porém, é na última produção de S1 (ver ANEXO MM) que essa relação entre as partes desenvolvidas ganha evidência. Em um texto mais conciso e sem a repetição de informações sobre seu nome, idade e onde mora, presentes na produção final do Anexo DD, em seu último texto, S1 já se identifica enquanto surda no seu primeiro parágrafo, afirmando sua identidade de autora-narradora e personagem com o uso do pronome pessoal EU.

S1, nesta produção, consegue respeitar a ordem cronológica de sua narrativa e ainda divide seu texto em períodos vivenciados a cada época, assim como trabalhamos nas aulas temáticas durante a sequência didática, utilizando-se de subtítulos. Quanto aos verbos, notamos uma segurança na conjugação no que diz respeito ao tempo presente, ficando os verbos que indicam ações pretéritas na sua forma nominal infinitiva.

Percebemos, com esse trabalho junto ao Atendimento Educacional Especializado, que a educação especial deve ser um ponto a ser considerado de forma mais evidente dentro da escola inclusiva, uma vez que os alunos surdos que participaram dos encontros promovidos fora da sala de aula comum, com uma atenção voltada diretamente para eles, bem como uma

maior valorização às particularidades da LIBRAS, apresentação evidente progresso no que diz respeito ao desenvolvimento da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita ganha destaque em diversos estudos desenvolvidos a partir de diferentes perspectivas teóricas. No que muito se acreditou foi no fato de “que as dificuldades apresentadas por sujeitos surdos e os consequentes erros realizados por estes indivíduos na leitura e escrita, fossem causados por um déficit cognitivo imposto pela própria surdez” (SVARTHOLM, 1994; WATSON, 1994, apud. LACERDA; LODI, 2009, p. 143).

Durante muito tempo, o ensino da modalidade escrita do português para esse sujeito esteve centrado numa metodologia baseada na oralidade, como nos mostrou a história da educação de surdos, a partir de palavras isoladas do contexto enunciativo, às quais era atribuído somente um sentido, e que, quando inseridas em frases simples só poderiam ser compreendidas a partir das estruturas gramaticais que a constituíam. Eram frases que, muitas vezes, nem podiam ser aproveitadas no contexto social, ou seja, a modalidade escrita, da forma como seu ensino era proposto, não estabelecia relação discursiva alguma com o texto, não tinha significação para o sujeito aprendiz.

Essa concepção de ensino da escrita do português, na qual ainda prevalece uma preocupação com a alfabetização, o ensino de letras, combinação de vocábulos e codificação e decodificação destes, algo, inclusive, muito presente ainda no ensino de falantes dessa língua, não atribui importância, conforme Pereira (2013), aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas. A autora lembra que o resultado desse tipo de ensino é a formação de sujeitos que até conseguem identificar significados isolados de palavras ou formar estruturas frasais, mas “não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem” (PEREIRA, 2013, p. 49). Exemplo disso são os próprios sujeitos participantes desta pesquisa que, como foi ressaltado nas análises, não conseguiram ainda produzir textos nessa modalidade (S3 e S5).

Porém, mais que ensinar uma segunda língua ou a própria língua materna na sua modalidade escrita, como foi nosso objetivo, devemos ultrapassar os caminhos que insistem em resumir o trabalho de produção de textos a uma feitura de “redações” sem objetivos significativos para os alunos. Acreditamos numa escola que prime pela escuta e participação desse aluno, inclusive, no que diz respeito à escuta sobre suas necessidades reais acerca dessa modalidade, e para isso, optando por gêneros textuais que façam sentido aos processos de aprendizado.

Nessa direção, este estudo analisou uma proposta de intervenção didática a partir do trabalho com a autobiografia em uma sala de aula inclusiva. Após compararmos os dados da atividade diagnóstica e das produções finais, quanto aos nossos objetivos, cremos que as produções finais demonstraram que os alunos, tanto os ouvintes quanto os surdos, encerraram a SD conhecendo as marcas ou características do gênero narrativas autobiográficas. O fato de termos realizado aulas com uso de material pedagógico com as duas línguas também contribuiu para o melhor entendimento de ambos os grupos e assimilação dos conteúdos, considerando as principais características do gênero quanto à forma da linguagem (texto narrativo em prosa, marcas de espaço e tempo, uso da primeira pessoa), assunto tratado (principais episódios da vida do autor-narrador, seguindo uma perspectiva cronológica retrospectiva), situação do autor e posição do narrador enquanto personagem.

Também constatamos a importância do trabalho sequenciado para o aprendizado das estratégias de escrita, uma vez que, a partir de aulas temáticas que realizamos, a produção final dos alunos mostrou-se rica em detalhes quanto a episódios da vida do autor-narrador, bem como de reflexões, antes ausentes na produção inicial, sobre tais fatos. Percebemos, no entanto, que sequência didática aplicada não deu conta de aspectos linguísticos como ausência de operadores conectivos e inabilidade no uso de referentes para evitar repetições desnecessárias nos textos, além da organização frasal e paragrafação, pois tais problemas ainda se fizeram presentes na produção final de alguns alunos.

Nesse caso, salientamos a importância da SD aplicada enquanto proposta de uma sala de aula de Língua Portuguesa que também valoriza a diversidade linguística presente na escola inclusiva, em especial, a LIBRAS, fazendo desta instrumento primeiro na tentativa de ensino da modalidade escrita dos alunos com surdez. Percebemos, inclusive, a partir do nosso trabalho na escola onde a SD se realizou, mudanças simples, mas muito significativas para um ambiente inclusivo: as avaliações dos alunos surdos que, até então, eram realizadas na mesma sala com os ouvintes e com a mesma quantidade de disciplinas por dia, deu lugar a um novo planejamento: agora, os alunos surdos respondem às suas avaliações com o apoio do intérprete em salas a parte, e realiza uma prova por dia, somente. Infelizmente, ainda observamos que muitos professores ainda resistem em elaborar provas diferenciadas apesar das constantes recomendações da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, da coordenação e direção da escola, o que não é o caso da Professora de Língua Portuguesa, regente da turma em que trabalhamos, a qual já tem esse cuidado.

Verificamos ainda que o trabalho de desenvolvimento da modalidade escrita desses sujeitos, bem como do seu desenvolvimento cognitivo e intelectual como todo, depende muito

do Atendimento Educacional Especializado. Este, entretanto, apesar de todo profissionalismo, dedicação, criatividade e esforço da professora que nesta escola atua, ainda trabalha muito de forma isolada. Além de trabalhar sozinha para dar conta daquilo que deveriam ser as atividades do AEE (Ensino de LP como L2, ensino de LIBRAS, conteúdos das disciplinas e ensino dos termos técnicos destas), o tempo dedicado a cada turma é muito restrito, duas aulas semanais de 50 minutos cada. Percebemos, com o trabalho que realizamos junto ao AEE, que seria muito interessante que cada área de conhecimento da escola pudesse produzir material didático de suas disciplinas ou, ao menos, elege-se principais conteúdos destas, a fim de que a professora do AEE pudesse caminhar em sua prática, ou tentar fazê-lo, paralelamente com os professores da classe comum.

Como contribuição e exemplo desse tipo de apoio que as áreas de conhecimento podem fornecer ao AEE, selecionamos atividades sobre o conteúdo trabalhado na nossa sequência didática, o qual está disponível no blog *Memórias Autobiográficas*, criado com a finalidade de tornar público o glossário digital em LIBRAS produzido juntamente com os alunos surdos e ouvintes da turma onde aplicamos a SD. A realização do glossário resultou em alunos ouvintes mostrando-se interessados em aprimorar a LIBRAS, bem como oportunizando alunos surdos a elaborar e reelaborar frases para a gravação do material. A proposta do glossário também perpassa, justamente, pela valorização do protagonismo dos alunos surdos, mas também vem ao encontro da necessidade que nós ouvintes temos de nos incluir nessas classes inclusivas como aqueles que também precisam aprender a língua do outro para melhor nos comunicarmos e criarmos vínculos.

A nossa SD resultou também em um novo comportamento por parte da professora regente e alunos da classe. Durante a culminância da SD, fomos informados de que as aulas de Língua Portuguesa passaram a ser iniciadas com um aluno surdo que ensina cinco sinais por aula à professora e colegas surdos e ouvintes. Quanto à produção escrita, mostramos que os alunos surdos e ouvintes precisam se enxergar capazes de escrever textos e que estes podem ser compreendidos e valorizados.

Percebemos que as escolas ditas inclusivas precisam repensar sua proposta de educação inclusiva e investir em projetos que primem pela leitura e escrita de todos os públicos, orientando e formando continuamente os professores, principalmente aos que contam com surdos em suas salas. Essa aposta na leitura e na escrita é endossada por Pereira (2013) que, a partir do olhar de Lane, Hoffmeister e Bahan (1996, *apud* PEREIRA, 2013, p. 50), critica os materiais de leitura que tem chegado às mãos desses sujeitos com surdez,

considerados por tais autores, de baixo nível e que acabam por contribuir em grande parte para as dificuldades de leitura e escrita que esses sujeitos apresentam.

O trabalho com gêneros textuais, seja com crianças surdas ou ouvintes, é o que poderá garantir, acreditamos, que os sujeitos então tenham conhecimento de mundo a fim de que consigam recontextualizar o escrito e, desta forma, cheguem a dar sentido ao que venha a ser produzido ou lido. “Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos” (PEREIRA, 2013, p. 50).

Além disso, concluímos que o trabalho de desenvolvimento da escrita de surdos não pode se resumir ao contexto da sala de aula comum, como explicado anteriormente, uma vez que o tempo reduzido e a quantidade total de alunos, aliado ao pouco ou nenhum preparo do professor acabam sendo impedimentos para que o processo não passe de aulas em que os alunos surdos não consigam se enxergar enquanto sujeito social de uma língua. Por fim, a escola precisa compreender que o que falta aos alunos surdos, na verdade, é o acesso a uma língua que dominem, e, por meio desta, promover situações que permitam a esse sujeito pensar e raciocinar com as complexidades necessárias, assim como acontece ou deveria acontecer com nossos alunos ouvintes.

Além disso, o nosso olhar enquanto professores desses alunos deve passar pela necessidade de uma formação continuada visando a uma mudança de postura frente à diversidade linguística e cultural desses sujeitos nas nossas salas inclusivas. Nesse sentido, o programa de Mestrado Profissional em Letras muito contribuiu para que pudéssemos refletir e propor um trabalho que realmente transcendeu os muros da universidade e conseguiu ser sinônimo de prática transformadora, de alguma forma, do cenário no qual nos propomos investir nosso tempo, criatividade e bagagem de leituras e discussões alimentadas ainda quando da participação das aulas.

É evidente, portanto, a importância de programas como o PROFLETRAS, o qual pensa a formação continuada do professor a partir do chão da escola, das demandas do próprio professor. Ao mesmo tempo, como foi o caso da nossa proposta, possibilita que instrumentos de ensino e aprendizagem, nascidos justamente de tais demandas observadas nas escolas, possam chegar a professores que ainda não tiveram acesso ao programa, o que nos faz multiplicadores não apenas de um discurso que prima por escolas melhores, mas de práticas que podem vir a fazer da sala de aula lugar em que os sujeitos que aprendem são incluídos nesse processo, o qual envolve comprometimento com o fazer uma educação realmente para todos.

Nesse sentido, inclusive, sugerimos que as universidades que ofertam cursos de licenciatura, na formação inicial, façam uma séria revisão de seus currículos e passem a contemplar efetivamente a LIBRAS não como uma disciplina a mais que precisa ser ofertada para se cumprir uma lei, como vem ocorrendo, mas como um programa de ensino a ser pensado visando a um público grande de alunos que chegam cada vez mais às nossas salas de aula. Além disso, é preciso, no caso das licenciaturas em Letras, que tal revisão também culmine em ofertas de disciplinas que preparem os professores da área a realizar o que nós não estamos sabendo fazer hoje justamente por esta lacuna na nossa formação: ensinar a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, a alunos surdos em contextos inclusivos, sem, no entanto, comprometer o trabalho junto aos alunos ouvintes, o que percebemos ser mais que possível com a aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica que teve esse objetivo.

Esperamos, pois, que nosso estudo possa contribuir para mais reflexões, estudos, pesquisas e avanços na educação de forma que tenhamos verdadeiramente uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ªed. HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [trad. Paulo Bezerra]. 4 ed., São Paulo : Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo : Parábola Editorial, 2004.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL.. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe das Diretrizes e Bases para a educação fundamental, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 08 out. 2015

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 08 out. 2015.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 16 set 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CAPOVILLA, Fernando C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. p.151-163, 2008. Disponível em: <http://d.yimg.com/kq/groups/1665875/1985168593/name/Cap_016.pdf>. Acesso: 15 de set. de 2015.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte [editores]. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O Mundo do Surdo em Libras**. São Paulo: (Fundação) Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bingüísmo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n. 1, 2000, p. 99-116. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. [trad. Lúcia Lobato], Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/noam-chomsky-linguagem-e-mentepdf.html#>>. Acesso em 4 out. 2016.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.

DEMO, Pedro. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul/dez, 2002. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a07.pdf>>. Acesso em 20 de ago 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíza (Francófona). In: FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. [trad. Roberto Cataldo Costa]. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 193-218.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173 – 186

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135-151.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. In: **Comunicações**. Caderno do Programa de Pós Graduação em Educação. Ano 10, nº 10, junho de 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055>>. Acesso em 14 set. 2015.

GONÇALO, Fabiana; COLAMARCO, Manuela. A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In: SANTOS, Leonor Werneck dos [org.]. **Referenciação e Ensino**: análise de livros didáticos. Livro Eletrônico. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ. p. 35-79

GONZÁLEZ, María Ángeles Rodríguez. **Lenguaje de Signos**. Madrid : Fundación Once, 1992. Disponível em: <<http://aprendelenguadesignos.com/wp-content/uploads/2013/02/Lenguajedesignos-libro.pdf>>. Acesso em 3 out. 2016.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização : ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo : Cortez, 2014.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo : Ciranda Cultural, 2010.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo : Ciranda Cultural, 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M.. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=b99FH0Jx-koC&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s>. Acesso: 20 set. 2016.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre : Mediação, 2012. p. 225 – 233.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre : Mediação, 2012. p. 125 -133

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos [org.]. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre : Mediação, 1999. p. 15 – 26.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino-aprendizagem do Português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-160.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet [org. Jovita Maria Gerheim Noronha]; [trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes], 2 ed., Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

LEVY, Gisele C. T. de M.; FACION, José Raimundo. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª edição, Curitiba, Ibplex, 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre : Mediação, 2012. p. 303 – 332.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto

educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11 – 24

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia B. *et al* [orgs]. **Letramento e minorias**. 6. ed., Porto Alegre : Mediação, 2013. p. 11-24.

LODI, Ana Claudia B. Pluralismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. Série Princípios, São Paulo: Ática S.A, 1995.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo : Parábola Editorial, 2008

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; ARAÚJO, Joelma Remigio de.; SOARES, Filipe Paulino. O direito os surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre : Mediação, 2012. p. 333-371.

MIRANDA, Vanessa Mutti de Carvalho.; CAMPOS, Lucas Santos. Libras e Língua Portuguesa: encontros funcionais. In: **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 475-487, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/1879/2446>>. Acesso em 4 ago. 2016.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 17ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de [orgs]. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 112-126.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al* [orgs]. **Letramento e minorias**. 6ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 47-55.

PERRENOUD, Philipp. Dez novas competências para ensinar. [trad. Patrícia Chittoni Ramos]. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 14ª ed., São Paulo: Ática, 1996.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre : Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre : Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [*et al*]. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília; MEC, SEESP, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. [orgs.; trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004. p. 19 – 34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. [orgs.; trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004. p. 61 – 78.

SILVA, Angela Carrancho DA Silva. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre : Mediação, 2012.p. 104.

SILVA, Alessandra da.; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência Auditiva**. São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre : Mediação, 2013. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos [org.]. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7 – 14.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed., São Paulo: Artmed, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=yqT1uwtV-X0C&dq=EDUCA%C3%87%C3%83O+DE+SURDOS+NA+GRECIA+E+ROMA+ANTIGA&hl=pt-BR&source=gbp_navlinks_s>. Acesso em 24 set. 2016.

SOUZA, Regina Maria de.; CARDOSO, Silvia Helena Barbi. Inclusão escolar e linguagem: revisando os PCNs. In: **Pro-posições**. v. 12. n. 2-3 (35 – 36), p. 32-46, jul./nov. 2001. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-dossie-souzarm_etal.pdf>. Acesso: 12 out 2015.

SOUZA, Regina Maria de.; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. . In: SKLIAR, Carlos [org.]. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre : Mediação, 1999. p. 163-212.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. [trad. Maria da Penha Villalobos]. 7 ed., São Paulo : Ícone, 2001. p. 103 - 117

FILME:

SOU SURDO E NÃO SABIA. Direção: Igor Ochronowicz, França, 2009. 70 min.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário dos alunos



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Você está convidado a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da Pesquisa Ação: **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da Educação Inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual autobiografia**, sob a responsabilidade da Professora Pesquisadora Adriana Matos de Almeida (98465463 – Celular e Whatzapp), aluna do Mestrado Profissional em Letras da UNEB.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informada de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Aluno (a) _____

01. Gênero:

Masculino () Feminino ()

02. Idade _____

03. Você se considera:

() Ouvinte

() Surd@

() Deficiente Auditivo

()

() Ouvinte com outra deficiência (qual) _____

() Surdo com outra deficiência (qual) _____

04. Qual seu grau de domínio de Libras?

() Comunico-me bem, compreendo e sou compreendido (a).

- () Compreendo algumas coisas, mas não sei usar a Libras.
() Não compreendo.

05. Série _____

06. Estudo neste colégio desde o ano _____

07. Antes, estudei em outra escola? _____

Se sim, qual? _____

08. Você é repetente?

Sim () Não ()

09. Já repetiu de ano quantas vezes? Em que anos (séries)?

10. Você sempre contou com intérprete de libras na sala? (só aluno surdo)

() SIM () NÃO

11. Você usa aparelho auditivo? Se sim, por que escolheu fazer isso? (Só aluno surdo)

() SIM () NÃO

12. Na sua opinião, como tem sido tratada a questão da inclusão dos alunos com surdez nesta escola? Tem dado certo mesmo da forma como ela feita? Justifique.

13) Como você percebe a relação dos alunos surdos com:

a) Os demais colegas surdos

b) Os demais colegas ouvintes

c) Com a intérprete

d) Com a professora de Língua Portuguesa

e) Com os demais funcionários da escola

14) Quais são as suas maiores dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa nesta sala?

- ☐ Não consigo reconhecer palavras em Língua Portuguesa
- ☐ Conheço poucas palavras em Língua Portuguesa
- ☐ Não sei conjugar verbos
- ☐ Não sei diferenciar as classes gramaticais (não sei o que é um verbo, um substantivo, um adjetivo, um artigo e outros)
- ☐ Não sei usar conectivos (preposições, conjunções, outros)
- ☐ Não sei ler em Língua Portuguesa
- ☐ Sei ler em Língua Portuguesa, mas não compreendo o que leio.
- ☐ Sei ler em Língua Portuguesa, compreendo, mas não sei interpretar o que li.
- ☐ Sei ler em Língua Portuguesa, compreendo, interpreto bem, mas não gosto de ler os textos que a professora passa.
- ☐ Sei ler em Língua Portuguesa, compreendo, interpreto bem, mas não gosto de ler nenhum tipo de texto.
- ☐ Compreender os assuntos de gramática.
- ☐ Escrever as palavras corretamente
- ☐ Formar frases
- ☐ Produzir textos de qualquer gênero, menos _____
- ☐ Outras. Quais _____

15. Como você percebe as aulas de Língua Portuguesa? O que acha da metodologia, do modo como a professora transmite os conteúdos: O modo como ela trabalha se diferencia das demais disciplinas? O que você acha que a professora faz de diferente no jeito de dar aula?

16) Quais os materiais didáticos que a professora de Língua Portuguesa usa e você mais gosta?

- ☐ A lousa e o piloto
- ☐ O livro didático
- ☐ Livros e textos que não estão no livro didático
- ☐ Jogos

- () Vídeos não sinalizados
 () Vídeos sinalizados
 () Celular
 () Computador
 () Outros. Quais _____

17) Qual o tipo (Metodologia) de aula que a sua professora de Língua Portuguesa usa e que faz você compreender melhor o conteúdo?

- () Aula expositiva (só ela falando).
 () Aula expositiva e interativa com a participação falada e sinalizada dos alunos.
 () Aula com didáticas e jogos.
 () Aula com internet e celular.
 () Aula com jogos, música e filmes.
 () Outros. Quais _____

18) Como você acredita que o processo de ensino e aprendizagem do ensino de produção de textos escritos em Língua Portuguesa poderia se tornar mais significativo para você?

19. Você tem alguma aula de Libras na escola? Se não tem, gostaria de ter?

- () SIM () NÃO _____

20. Os conteúdos trabalhados na aula de Língua Portuguesa se diferenciam para ouvintes e surdos?

- () Sim () Não

21. Suas avaliações são iguais aos de seus colegas? (mesmo conteúdo, mesma quantidade de questões?)

- () SIM () NÃO

22. Caso sua resposta tenha sido NÃO para a pergunta anterior, destaque tais diferenças.

23. O tempo dado a você para realizar as avaliações é o mesmo de seus colegas?

- () SIM () NÃO

24. Quais redes sociais sua professora de Língua Portuguesa costuma fazer uso para realizar atividades didáticas:

- () facebook () Whatsapp () Blog () Sites de pesquisa
 () Não usa redes sociais () Outros

quais _____

25. Quais redes sociais você costuma fazer uso diariamente:

- () facebook () Whatzapp () Blog () Sites de pesquisa
() Não faço uso de nenhuma rede social () Outros
quais _____

26. Você possui em casa:

- () Smartfone com acesso à internet
() Notebook com acesso à internet
() Computador Normal com acesso à internet
() Só tenho acesso à internet em lan house ou casa de amigos
() Não tenho acesso à internet



Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Ciências Humanas – Campus V

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Mestranda – Adriana Matos de Almeida

Instituição de Ensino Parceira: Colégio da rede municipal de ensino de Feira de Santana, Ba.

Série : 7º ano do Ensino Fundamental

Turma _____ Vespertino

Data / /

Atividade Diagnóstica: Produção de Autobiografia

Produza um texto sobre você mesmo. Você é a personagem principal, mas inclua também as pessoas que fazem parte da sua história de vida (seus pais, irmãos, avós, tios, primos, amigos).

Conte os acontecimentos que marcaram sua vida, as experiências boas e ruins, as aprendizagens. Não esqueça de deixar claro quando e onde essas coisas aconteceram. Fique à vontade para explicar em como foram ou são as experiências que você descreve e as circunstâncias, os motivos, as razões, enfim, tudo que envolve a história de uma pessoa tão importante como você.

APÊNDICE C - Questionário Gestão Escolar



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Você está convidado a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da Pesquisa Ação: **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da Educação Inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual autobiografia**, sob a responsabilidade da Professora Pesquisadora Adriana Matos de Almeida (98465463 –Celular e Whatzapp), aluna do Mestrado Profissional em Letras da UNEB.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informada de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

01. Gênero:

Masculino () Feminino ()

02. Idade _____

03. Formação:

() Ensino Médio

() Graduação _____

() Especialização _____

() Mestrado _____

03. Cargo que ocupa:

() Diretora

() Vice-Diretora

4) Nesta escola, há professores preparados para lidar com surdos?

() Sim () Não

5) Como esta escola vê questão da lei da inclusão?

6. Qual é a realidade da escola para atender a essa demanda?

7. Há intérpretes suficientes?

() Sim () Não

8. Quantos intérpretes trabalham na escola?

9. De quantos intérpretes a escola realmente precisa para dar conta da demanda?

10. Como é o acompanhamento dos alunos surdos nas salas que não tem intérprete? Quantas são essas salas?

11. Os intérpretes têm formação superior em Libras?

() Sim () Não () Não sei

12. Os intérpretes têm formação em Letras?

() Sim () Não () Não sei

13. Os intérpretes têm alguma formação superior?

() Sim () Não () Não sei

14. Os intérpretes são efetivos?

() Sim () Não

15. Como é a relação da escola com os pais e mães dos alunos surdos?

16. NO total, quantos alunos estão matriculados na escola?

17. Deste total, quantos alunos são:

() surdos

() outras deficiências

() dificuldades de aprendizagem

18) Os pais desses alunos participam das ações da escola, das reuniões?

19) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola para lidar com alunos com deficiência (surdez, esquizofrenia etc)?

15) O que a sua escola está fazendo para melhorar a inclusão escolar desses alunos surdos?

a) Mecanismos de gestão:

b) Ação pedagógica para incluir o aluno surdo na aulas de Língua Portuguesa:

c) Atitude dos funcionários:

d) Formação continuada do professor

20. Como funciona a sala de recursos funcionais para alunos com surdez nesta escola?

APÊNDICE D - Questionário Professora do AEE



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Você está convidado a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da Pesquisa Ação: **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da Educação Inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual autobiografia**, sob a responsabilidade da Professora Pesquisadora Adriana Matos de Almeida (98465463 –Celular e Whatzapp), aluna do Mestrado Profissional em Letras da UNEB.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informada de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

01. Gênero:

Masculino () Feminino ()

02. Idade _____

03. Formação:

() Ensino Médio

() Graduação _____

() Especialização _____

() Mestrado _____

03. Qual seu grau de domínio de Libras?

() Comunico-me bem, compreendo e sou compreendida.

() Compreendo algumas coisas, mas não sei usar a Libras.

() Não compreendo.

04. Descreva como é a sala de recursos multifuncionais, qual a sua função, por quem e como é utilizada.

5. Na sua opinião, como tem sido tratada a questão da inclusão dos alunos com surdez na sala de apoio onde você atua nesta escola?

6) Como você percebe a relação dos alunos surdos com:

a) Os demais colegas surdos

b) Os demais colegas ouvintes

c) Com a intérprete

d) Com a professora de Língua Portuguesa

e) Com você, enquanto apoio a mais para a tentativa de garantia de comunicação e aprendizagem deles na escola.

7. Qual o seu trabalho junto aos alunos com surdez na escola? Qual o seu papel?

8. Quais materiais disponíveis para o trabalho de apoio pedagógico para os alunos com surdez nesta escola e, especificamente, na sala de recursos multifuncionais?

8. Existe algum trabalho em turno oposto ou horário diferenciado para se trabalhar a Língua Portuguesa como L2? Caso exista, como é feito esse trabalho? Existe participação, assiduidade dos alunos?

9. Como você acredita que as salas de apoio multifuncional poderiam contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem do ensino de língua portuguesa realmente se torne algo significativo para os alunos com surdez no contexto da inclusão?

10. Como é a sua relação com a intérprete? E com a professora de Língua Portuguesa? Elas fazem perguntas? Vocês trocam informações sobre metodologia, materiais, dificuldades? Você tem abertura para pontuar algo que você acha necessário? Você pede orientações em relação a algo que acredita necessário?

11. Como é a sua relação com o aluno com surdez? Ele se dirige a você em algum momento, faz perguntas? Pede orientação? Você tem abertura para pontuar algo que você acha necessário?

12. Qual suporte material e intelectual (formação continuada, livros, aportes teóricos, etc.) a escola proporciona para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto da inclusão?

13. A avaliação da aprendizagem é diferenciada para o aluno surdo aqui na escola? Por que você acha que isso acontece?

14 .Caso sua resposta tenha sido sim para a pergunta anterior, destaque tais diferenças percebidas por ti.

15. Qual a média da frequência dos alunos com surdez aqui no apoio? Você atribui a quê essa realidade?

APÊNDICE E - Questionário da Professora Regente



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Você está convidado a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da Pesquisa Ação: **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da Educação Inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual autobiografia**, sob a responsabilidade da Professora Pesquisadora Adriana Matos de Almeida (98465463 –Celular e Whatzapp), aluna do Mestrado Profissional em Letras da UNEB.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informada de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

01. Gênero:

Masculino () Feminino ()

02. Idade _____

03. Formação:

() Ensino Médio

() Graduação _____

() Especialização _____

() Mestrado _____

03. Qual seu grau de domínio de Libras?

() Comunico-me bem, compreendo e sou compreendida.

() Compreendo algumas coisas, mas não sei usar a Libras.

() Não compreendo.

04. Qual o seu vínculo empregatício nesta escola?

() Concursada Efetiva () Reda () PST () Outro _____

05. Atua em outras instituições? Se sim, fazendo o quê?

() Sim _____ () Não

06. Como você vê a questão da inclusão no Brasil e na Bahia?

07 Na sua opinião, como tem sido tratada a questão da inclusão dos alunos com surdez nesta escola?

8) Como você percebe a relação dos alunos surdos com:

a) Os demais colegas surdos

b) Os demais colegas ouvintes

c) Com a intérprete

d) Com você, professora de Língua Portuguesa

e) Com os demais funcionários da escola:

9) Quais são as suas maiores dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa nesta sala?

10. Como você pensa as suas aulas nesta sala que tem aluno com surdez?

11. Como faz o planejamento? Em algo se diferencia das demais turmas ou a presença do intérprete te deixa à vontade para trabalhar de forma semelhante?

12) Como você vê a função do intérprete? Ele participa do planejamento das aulas? Como vocês dialogam?

13) Como é a escolha do material didático para turmas como a sua em que há alunos com surdez?

14) Quais estratégias você utiliza para trabalhar a produção de textos escritos Língua Portuguesa na sala de aula?

15) Como você acredita que o processo de ensino e aprendizagem do ensino da escrita poderia se tornar mais significativo para os alunos com surdez e demais alunos no contexto da inclusão?

16. Como é a sua relação com a intérprete? Ela faz perguntas? Pede orientação? Você tem abertura para pontuar algo que você acha necessário? Você pede orientações em relação a algo que acredita necessário?

18. Como é a sua relação com o aluno com surdez? Se dirigem a você em algum momento, faz perguntas? Pede orientação? Você tem abertura para pontuar algo que você acha necessário? E com demais alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem?

19. Qual suporte material e intelectual (formação continuada, livros, aportes teóricos, etc.) a escola oferece para você trabalhar no contexto da inclusão?

20. Que materiais costuma utilizar para trabalhar com surdos?

21. Os conteúdos trabalhados em sala se diferenciam para ouvintes e surdos? Se sim, quais e de que forma faz essa seleção? E quanto aos materiais?

22. A avaliação da aprendizagem é diferenciada para o aluno surdo? Por quê?

23 .Caso sua resposta tenha sido sim para a pergunta anterior, destaque tais diferenças.

25. Quais redes sociais costuma fazer uso em atividades didáticas:

() facebook () Whatzapp () Blog () Sites de pesquisa

() Outros

quais _____

24. Registre abaixo algo que você considera relevante mas que não foi perguntado.

APÊNDICE F - Planejamento dos encontros no Atendimento Educacional Especializado

Plano 1: Encontros 1 e 2 Sala de Recursos Multifuncionais Turno Matutino
Datas: 26 de julho de 2016 e 28 de julho de 2016 Tempo: 100 minutos Conteúdo: Léxico sobre infância e família Objetivos: • Elaborar uma tabela com termos relacionados à infância do aluno em Língua Portuguesa, a qual será consultada na reescrita do texto autobiográfico feito em classe; • Oportunizar a reescrita do texto autobiográfico feita na sala de aula comum. Procedimentos metodológicos: • Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando os alunos com surdez para o trabalho colaborativo; • Apresentar a proposta de estudo em seis encontros na Sala de Recursos Multifuncionais, explicitando que não cabe ao professor da sala comum esse tipo de trabalho; • Desenhar tabela na lousa com a temática Infância e Família a fim de ser preenchida com vocabulário em LP; • Relacionar as palavras (nomes) apresentadas com ações e sentimentos relacionados; • Reservar uma hora aula para conclusão da reescrita iniciada na sala de aula comum sobre o tema explorado na tabela. Recursos necessários:

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Modelo da tabela temática;
- Caderno de registros para a reescrita.

Avaliação:

O nível de participação dos alunos é ponto de referência para medir a avaliação do nosso encontro, bem como a própria reescrita. A exposição sinalizada do aluno servirá de embasamento para avaliar o grau de entendimento acerca do assunto.

MODELO DA TABELA A SER REGISTRADO NO QUADRO BRANCO

Infância e família					
Infância	Família	Escola	Pessoas	Sentimentos	Ações

**Plano 2: Encontros 3 e 4****Sala de Recursos Multifuncionais****Turno Matutino**

Data: 02 de agosto de 2016 e 4 de agosto de 2016

Tempo: 100 minutos

Conteúdo: Léxico sobre adolescência; Apresentação de Verbos no Pretérito Perfeito e as Pessoas do Verbo.

.

Objetivos:

- Elaborar uma tabela com termos relacionados à adolescência do aluno em Língua Portuguesa, visando às escritas na sala comum;
- A partir das ações relacionadas na tabela, apresentar alguns verbos no pretérito perfeito, estabelecendo um paralelo com seu uso na língua de sinais.
- Oportunizar o preenchimento do “Questionário do Aluno” iniciado na sala de aula.

Procedimentos metodológicos:

- Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando os alunos com surdez para o trabalho colaborativo;

- Desenhar tabela na lousa com a temática Adolescência a fim de ser preenchida com vocabulário em LP.
- Relacionar as palavras (nomes) apresentadas com ações e sentimentos relacionados;
- Explicar a relação entre AÇÃO e VERBOS em LP.
- Propor a produção de um diálogo sinalizado entre os alunos acerca do final de semana anterior. Destacar as AÇÕES/VERBOS no pretérito, anotando na lousa esses verbos, e apresentar as terminações comuns umas às outras (as terminações de pessoa e tempo);
- Rever as pessoas do verbo (já apresentadas sala de aula comum).

Recursos necessários:

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Modelo da tabela temática;
- Questionário do aluno.
-

Avaliação:

O nível de participação dos alunos é ponto de referência para medir a avaliação do nosso encontro, bem como o diálogo elaborado e sua exposição sinalizada acerca do assunto.

MODELO DA TABELA A SER REGISTRADO NO QUADRO BRANCO

Minha adolescência					
Adolescência	Família	Escola	Pessoas	Sentimentos	Ações

- Com a ajuda da professora do AEE, relacionar possíveis frases interrogativas, exclamativas, afirmativas e negativas que tenham sido citadas no diálogo.
- Usar essas frases para diferenciar os tipos de frases e compará-las: QUANDO SINALIZADAS (expressões corpo e face) X QUANDO ORALIZADAS (entonação da voz) X QUANDO ESCRITAS (sinais de pontuação), a fim de apresentar os recursos linguísticos usados pelo sujeito em cada situação;
- Expor, a partir das frases anotadas, a diferença entre a ordem usada em LIBRAS e em LP, enfatizando a necessidade de, na escrita, buscar o uso da ordem direta.
- Elaborar a produção final da autobiografia.

Recursos necessários:

- Quadro branco;
- Piloto para quadro branco;
- Caderno de registro para a produção final da autobiografia

Avaliação:

O nível de participação dos alunos é ponto de referência para medir a avaliação do nosso encontro, bem como o diálogo elaborado e sua exposição sinalizada acerca do assunto. A produção final será comparada à produção final feita na sala de aula comum, a fim de observar as diferenças existentes entre ela e suas possíveis causas.

APÊNDICE G - Estrutura do texto autobiográfico

Contexto de produção
A história tem como protagonista o próprio autor;
Estão presentes os principais episódios da vida do autor, de forma cronológica, com ênfase a determinados períodos ou acontecimentos;

Tabela adaptada pela professora pesquisadora a partir de Lejeune (2014)

Plano discursivo
Trata-se de um texto com marcas de implicação, ou seja, o autor se mostra no texto.
O tipo de discurso predominante é o relato, pois discorre sobre fatos reais expostos ao leitor. São textos do tipo narrativos.
Quanto a estrutura geral do texto: podem organizar-se como um texto longo (livros que relatam minuciosamente a história/tragetória do autor) ou textos curtos (é o caso de textos autobiográficos que circulam na Internet, ou textos em que o autor quer apenas mostrar passagens de sua vida de forma mais objetiva).

Tabela adaptada pela professora pesquisadora a partir de Lejeune (2014)

Marcas linguísticas

Uso abundante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (tanto no singular quanto no plural);
Verbos constantemente no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito, e algumas poucas vezes no Presente;
Palavras ou expressões com valor temporal (“há dez anos”, “naquele tempo”, “naquela época”, “tempo em que”, “um tempo depois”, etc.)
Marcadores espaciais / marcadores de lugar: (“era uma região...”, “naquele lugar...”, “foi o lugar onde...”, etc.)
Expressões que funcionam como modalizadores do discurso, principalmente advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, etc. e, operadores argumentativos: um pouco, apenas, mesmo, etc. As palavras/vocabulário utilizado para identificar objetos da época citada.

Tabela adaptada pela professora pesquisadora a partir de Lejeune (2014) e Macuschi (2008)

APÊNDICE H - Palavras, expressões e frases para glossário digital

Assunto: Gênero Textual Autobiografia

PALAVRA		FRASE
1	ACONTECIMENTO	São muitos os acontecimentos na minha vida.
2 e 3	ALUNOS E ALUNAS	Em nossa sala existem alunos. Existem 3 alunas surdas na sala.
4 e 5	AMIGOS E AMIGAS	Eu tenho muitos amigos. Tenho surdas e ouvintes.
6	AMOR	O primeiro amor, nós não esquecemos. Colocamos (na autobiografia)
7	ANIVERSÁRIO	Tive festas de aniversário na minha infância
8	APRENDIZAGEM	Temos dificuldades de aprendizagem, mas somos capazes de aprender.
9	ASSUNTO	O assunto é autobiografia.
10	AULA	Aulas de Língua Portuguesa são muito difíceis para o surdo.
11	AUTOBIOGRAFIA	Nós fizemos nossa autobiografia.

12	AUTOR OU AUTORA	Pessoa que cria uma história ou qualquer outro texto. Eu sou autora da minha autobiografia.
13	AVÓ	A palavra avó apareceu nas autobiografias.
14	BAIRRO	Moro no bairro Matinha
15	BEIJO	Beijo é bom e gostoso
16	BICICLETA	Aprendi a andar de bicicleta muito rápido.
17	BIOGRAFIA	Conhecemos as biografias de Bob Marley e Pitty.
18	BRINCAR	Gosto muito de brincar com meus amigos.
19	BRINQUEDO	Eu não tive muitos brinquedos.

20	CADERNO	Registramos nossas memórias em cadernos pequenos.
21	CARACTERÍSTICAS	Conhecemos as características de uma autobiografia
22	CIDADE	O nome da nossa cidade é Feira de Santana.
23	CRIANÇA	Fui uma criança muito alegre e feliz.
24	DEFINIÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA	INTÉRPRETE- Autobiografia pode significar “o registro escrito da própria vida de quem escreve. Posso falar que é uma biografia feita pelo próprio autor. Ele seleciona, ele narra os acontecimentos de sua vida.
25	EMOÇÃO -	Sentimos muita emoção ao fazer esse trabalho.
26	ENTREVISTA	Precisei fazer entrevistas com meus familiares sobre minha infância.
27	ESCOLA –	A escola Joselito Amorim é inclusiva.
28	ESCREVER	Escrever em Língua Portuguesa é um desafio para o aluno surdo.

29	ESCRITA	Fizemos 3 escritas sobre nossa vida.
30	ESTUDAR	Gosto de Estudar no Colégio Joselito Amorim
31	EXPRESSÕES COM SENTINDO DE TEMPO (INTÉRPRETE)	• 32 - Aluno OUVINTE: FAZ MUITO TEMPO • Surdo: FAZ MUITO TEMPO QUE NÃO VEJO VOCÊ
		• 33 – ALUNO ouvinte: Ainda hoje • ALUNO SURDO: AINDA HOJE, LIGO PARA A DIRETORA.
		34. Aluno OUVINTE- Naquele tempo 35. aluno surdo - NAQUELE TEMPO, BRINCAVAMOS NO MEIO DA RUA) 36 – INTÉRPRETE: outros exemplos DE EXPRESSÕES QUE TÊM VALOR DE TEMPO E AJUDAM A SITUAR A AÇÃO OCORRIDA EM TEDETERMINADO PERÍODO: naquela época, tempo depois, mais tarde, anos depois.

37	FERIADO	Gostaria de viajar em todos os feriados.
38	FÉRIAS	Não faço viagens com meus pais nas férias.
39	FILME	Assistimos ao filme Sou surda e não sabia.
40	FIM DE SEMANA	Costumo ir ao cinema no fim de semana.
41	FOTOS	Eu adoro tirar fotos.
42	FRASE	Palavra ou conjunto de palavras que formam um enunciado de sentido completo, ou seja, tudo que eu digo (de forma falada, sinalizada ou escrita) e o outro entende.
43	HISTÓRIA	Você conhecerá nossa história devida.
44	HOSPITAL	Adriana não nasceu no hospital.
45	IDADE	Qual sua idade?
46	INFÂNCIA	Não lembro muito da minha primeira infância.
47	IRMÃO/IRMÃ	Quantos irmãos e irmãs tenho?
	Intérprete	Admiro e gosto da intérprete
48	LEITURA	Fizemos a leitura de biografias de pessoas famosas.
49	LEMBRANÇAS	Tenho muitas lembranças da infância.
50	LIBRAS	Libras não é linguagem. Libras é uma

		língua.
51	LIVRO	Poucas pessoas leem livros.
52	MÃE	Eu amo a minha mãe.
53	MEMÓRIAS	A autobiografia registra memórias de nossas vidas.
54	MONTEIRO LOBATO	Conhecemos a vida do criador da boneca de pano Emília.
55	MÚSICA	Usamos músicas sinalizadas nas nossas aulas.
56	NAMORADO / NAMORADA	Não vou contar quem foi meu primeiro namorado. (menina) Eu também não vou contar quem foi minha primeira namorada (menina)
57	NARRADOR OU NARRADORA	Narra ou conta uma história.
58	NARRATIVA	Narrativas são histórias que se passam em algum lugar, em determinado período e tem personagens.
59	NASCIMENTO -	O nascimento de uma criança é sempre alegria.
60	NESCESSITAR (VERBO)	Eu necessito de atenção.

61	NOME	Meu nome é G-L-O-R-I-A
62	ORIGEM	Qual a origem do seu nome?
63	OUVINTES	Os alunos ouvintes precisam aprender Libras.
64	PAI	Eu amo meu pai
65	PERGUNTA -	Você me faz muitas perguntas
66	PESQUISAR -	Pesquisei muito sobre meu passado.
67	PORTA-RETRATO –	Coloquei a foto do meu casamento no porta-retrato azul.
68	PREDICADO	Isso aqui é o um predicado
69	PROFESSORA -	O sinal da minha professora de português é Thiara.
70	PRETÉRITO PERFEITO	Usamos o pretérito perfeito nas autobiografias informando fatos que aconteceram.
71	PRONOMES	Os pronomes pessoais do caso reto são eu, tu, ele, nós, vós e eles.
72	PROTAGONISTA	Eu sou o protagonista da minha autobiografia.
73	REESCRITA	A reescrita ajuda a melhorar texto.
74	RASCUNHO	Primeiro, escrevemos o rascunho do texto.

75	RESPEITO	O colégio Joselito Amorim respeita as diferenças.
76	REGISTRO	Na autobiografia, fiz os registros dos principais acontecimentos de minha vida.
77	RELATO	(INTÉRPRETE) AS autobiografias foram feitas com esse tipo de discurso, ou seja, por meio de relatos. Contamos fatos reais de nossas vidas.
78	SUJEITO DA ORAÇÃO	O sujeito da oração é de quem dizemos algo.
79	SURDEZ	A surdez não é uma doença. –
80	TEMPO VERBAL	O tempo verbal nos informa quando as coisas aconteceram.

APÊNDICE I - Planejamentos da sequência didática

Plano 1: Encontro 1
Data: 9 de junho de 2016 Tempo: 50 minutos Objetivos: Apresentar a proposta de intervenção e sensibilizar os alunos para a sua participação nas atividades. Procedimentos metodológicos: - Nesse primeiro encontro, a pesquisadora deverá se apresentar aos novatos; Em seguida, convidar a turma a se levantar, de forma individualmente, ir ao centro da sala onde uma caixa estará em cima de uma cadeira, dizer seu nome, abrir a caixa e falar um pouco sobre a foto da personalidade que se encontra colada no fundo da caixa. Na verdade, não se trata de uma foto, mas um espelho. O objetivo é motivar o sujeito a falar de si, lembrar de qualidades e defeitos seus, falar de seus gostos, alegrias, ansiedades, medos e o que mais desejar. - Ao término da dinâmica, a pesquisadora perguntará o nome da personalidade da caixa, e todos chegarão ao seu próprio nome. Em seguida, a pesquisadora falará de seu projeto e seus objetivos naquela turma, e faz levantamento, de forma oral e sinalizada, de nomes de personalidades que os alunos gostaria de conhecer. Em seguida, listar na lousa e eleger 4 para serem apresentadas na aula seguinte pela pesquisadora, que, antes de se despedir, anuncia tarefas para a próxima aula. Recursos necessários: -Materiais necessários:

-Uma caixa com espelho colado no fundo.

Tarefa para a próxima aula:

- Conversar com seus familiares sobre a origem de seus nomes, o porquê da escolha, quem escolheu e se eles gostam.

- Escolher nomes de personalidades para trabalho sobre biografia x autobiografia.

Plano 2: Encontros 2 e 3

Etapa II

Data: 14 de junho de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Conhecer as características do gênero textual autobiografia e apresentar as características de um texto narrativo.

Procedimentos metodológicos:

- A pesquisadora apresenta os objetos e fotos trazidos pelos alunos representando a infância, o lugar onde nasceram, o que gostavam de fazer, com que mais brincavam.

- Em seguida, os sujeitos participantes são convidados, contarem um pouco sobre o que se lembram desse período de suas vidas.

- Dividir a turma em duplas em duplas. Como só contamos com uma intérprete, somente uma dupla ou, máximo duas, poderá ser formada por um ouvinte que não domina libras e um surdo. Os demais, deverão se organizar entre seus pares. Cada um terá a oportunidade de contar ao colega o que descobriu acerca da origem de seus nomes; quem escolheu; o que significa; por que foi escolhido; se pudesse trocar de nome, se trocaria etc

- Aula expositiva sobre uma apresentação geral do Gênero Autobiografia:

- 1.o que é o gênero;
2. quem narra;
3. tipo do texto;
4. os pronomes em primeira pessoa;
5. o tempo verbal que predomina; e a importância dos registros dos principais acontecimentos do autor ou autora nesse tipo de texto.

Segundo Momento:

- Apresentação das fotos das quatro personalidades escolhidas no encontro anterior, a cantora Pity, o cantor Igor Canário, o cantor Bob Marley e o jogador de futebol Cristiano Ronaldo (ANEXO E1).
- Dividir a sala em grupos (desta vez, orientar que se agrupem a partir da afinidade com a personalidade) e pedir que observem as imagens dessas pessoas e criem, livremente, um texto oral ou sinalizada sobre a vida dessas pessoas. Eles devem se basear no que já tenham ouvido falar ou assistido ou lido sobre cada uma delas.
- Distribuir para cada grupo a lista abaixo com perguntas que servirão de roteiro para esta produção:

ROTEIRO PARA ATIVIDADE COM PERSONALIDADES FAMOSAS

Onde nasceu?

Como foi sua chegada (reação dos pais e familiares)?

Como era sua escola na infância?

Quais brinquedos mais gostava?

Com quais brincadeiras ocupou sua infância?

Como conheceu seu primeiro namorado ou namorada?

Fez universidade? Que curso? Se não, por que será?

Como começou sua carreira?

Por que escolheu essa carreira?

Qual acontecimento marcou sua vida?

Quais seus principais sonhos?

- Distribuir tabela com Estrutura do texto autobiográfico (APÊNDICE G).

Recursos necessários:

- Objetos e fotos que lembrem a infância dos alunos;
- Estrutura do texto autobiográfico;
- Fotos das personalidades;
- Roteiro de perguntas para atividade com personalidades famosas.

Plano 3: Encontros 4 e 5

Etapas II

Data: 21 de junho de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Reconhecer diferenças e semelhanças quanto às características do gênero textual autobiografia e biografia. Revisar pessoas verbais (1ª e 3ª do singular e plural)

Procedimentos metodológicos:

- Dividir a turma nos mesmo grupos da aula anterior para dar continuidade à produção do texto sobre as personalidades famosas;
- Apresentação oral e sinalizada dos textos;
- Pontuar na lousa as pessoas do verbo usadas e verbos usados para assinalar tempo predominante;
- Solicitar a um aluno que conte algum episódio ocorrido na vida deles naquela manhã;
- Definir Narrador Personagem e Narrador Observador a partir das histórias contadas e dos textos escritos;

-Identificar diferenças e semelhanças entre textos biográficos e autobiográficos;

- Ao término da exposição, orientar a buscarem junto aos seus familiares informações acerca de sua infância para a produção da primeira escrita. As informações podem ser registradas em papel ou celular (áudio ou vídeo).

- Distribuir seguinte roteiro de perguntas para os familiares:

1. Onde e quando nasci ?
2. Como foi a reação de meus pais e parentes próximos quando cheguei ao mundo?
3. Algum fato marcou a nossa família no período em que eu era muito pequeno?
4. Quais eram meus brinquedos preferidos ?
5. Com quem eu mais gostava de brincar ?
6. Qual era nossa companhia preferida ?
7. O que nos fazia mais felizes ?
8. Para os alunos com surdez: quando a família soube que eu era surdo ?
9. Como foi a reação da família?
10. Com quantos anos fui levada pra escola ?
11. O que as pessoas comentavam ?
12. Tem mais alguém na minha família com surdez?
13. Todos sabem libras em minha casa?e o que isso significa para mim? (para surdos)
14. De que sinto falta do período em que eu era pequenininho ou pequenininha?

Recursos necessários:

- Datashow
- Textos produzidos pelos alunos sobre personalidades
- Imagens das personalidades

Plano 4: Encontros 6 e 7

Etapa III

Data: 12 de julho de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Discutir acerca do tema “Família e Infância” para subsidiar primeira escrita sobre si; Estudar o protagonismo do narrador-personagem em textos autobiográficos; Dar continuidade à apresentação de características do texto autobiográfico: presença dos principais episódios da vida do autor, em forma cronológica, com ênfase a determinados períodos ou acontecimentos, bem como o fato de se tratar de um texto com marcas de implicação.

Procedimentos metodológicos:

- Distribuir a letra da canção de Renato Russo, Pais e Filhos (ANEXO F1);
- Acompanhar a canção por meio de áudio e de vídeo em sinais.
- Relacionar a letra da canção ao tema Infância – Família e Adolescência;
- Oportunizar aos alunos que contem à turma sobre as informações coletadas sobre si junto aos seus familiares;
- Orientar os alunos para sua primeira escrita sobre si. Distribuir folhas pautadas e informar que façam “A primeira escrita onde o autor também seria narrador-personagem contando acontecimentos da sua infância em família e na escola. Usar pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa e verbos no pretérito.”
- Recolher as produções;
- Aula expositiva sobre :
 - presença dos principais episódios da vida do autor em uma narrativa;
 - distribuição dos fatos de forma cronológica, com ênfase a determinados períodos ou acontecimentos;
 - texto com marcas de implicação, ou seja, onde o autor se mostra por meio do relato.

Recursos necessários:

- Datashow

- Letra da canção de Renato Russo, Pais e Filhos
- Vídeo em Libras da canção de Renato Russo, Pais e Filhos:
https://www.youtube.com/watch?v=l8McQ0x_Y3U
- Folhas de papel pautado, lápis ou caneta.

Plano 5: Encontros 8 e 9

Etapa III

Data: 19 de julho de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Discutir com os alunos as primeiras escritas a partir dos critérios orientados e realizar a reescrita desse texto; Exibição e discussão do filme Sou Surda e não.

Procedimentos metodológicos:

- Devolver as primeiras escritas com bilhetes norteando as reescritas;
- Exibir o filme Sou Surda e não sabia.
- Distribuir roteiro de perguntas para acompanhar o filme:

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR O FILME:

1. O que mais lhe chamou a atenção no filme? Por quê?
2. Como os pais de Sandrine reagiram quando souberam que ela era surda?
3. E antes dessa descoberta, como era a convivência entre eles? O que mudou?
4. Como era o dia a dia de Sandrine na escola? Como os professores trabalhavam o fato de Sandrine não escutar?
5. Como você analisa a chegada de Sandrine a uma escola onde existiam outras crianças surdas?
6. Como você acha que Sandrine passou a se enxergar quando se descobriu surda?

7. Como você acha que Sandrine melhor aprendia, com o oralismo ou com o uso da Língua de Sinais? Por quê?

8. Você, surdo ou ouvinte, de alguma forma se identificou com Sandrine? Por quê?

- Discutir as dificuldades enfrentadas pela protagonista em sua infância e superação e relacionar tais fatos a acontecimentos da vida de cada um; perceber a narrativa em primeira pessoa e como a narradora se mostrou na narrativa (emoções, sentimentos, reações);

- Realizar primeira reescrita.

Recursos necessários:

- Datashow

- Pendrive com o filme Sou Surda e não sabia (o filme também está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PymXMyz3nSk>)

- Folhas de papel pautado, lápis ou caneta.

Plano 6: Encontros 10 e 11

Etapa III

Data: 21 de julho de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Concluir a reescrita; Apresentar duas outras características do gênero autobiográfico: expressões de tempo (perspectiva retrospectiva) e espaço onde os fatos ocorreram.

Procedimentos metodológicos:

- Devolver as primeiras reescritas para sua conclusão;
- Dividir a turma em grupos (mesclar surdos e ouvintes);
- Distribuir a cópia de um fragmento da autobiografia de Rubem Alves, intitulada Brinquedoteca (ANEXO G1);

-Identificar no texto escrito características estudadas até aquele encontro do gênero autobiografia: autor-narrador-personagem, uso da primeira pessoa, principais episódios em forma cronológica e também pontuar expressões que situem o leitor quanto a lugares e épocas em que ocorreram tais fatos narrados (exibir tais expressões nas frases do texto por meio de slides);

- Solicitar aos alunos que façam anotações por meio de frases acerca de amigos e primeira “paixão”. Lembrar-se de episódios reais, fatos, acontecimentos tristes e alegres que se relacionassem ao tema, a fim de produzirem sua última escrita antes da produção final.

Recursos necessários:

- Datashow
- Cópia de um fragmento da autobiografia de Rubem Alves, intitulada Brinquedoteca (ANEXO G1);
- Lousa e piloto para lousa branca;
- Folhas de papel pautado, lápis ou caneta.

Plano 7: Encontros 12 e 13

Etapa III

Data: 28 de julho de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Reconhecer e demonstrar a construção de Frases e seus tipos em Língua de Sinais e relacioná-los com a Língua Portuguesa; Identificar sujeitos e predicados nas orações que compõem textos escritos e sinalizados. Realizar última escrita antes da produção final.

Procedimentos metodológicos:

- Aula expositiva sobre tipos de frases (LIBRAS X LÍNGUA PORTUGUESA);
- Exibir vídeo em Libras – legendado em Língua Portuguesa – sobre tipos de frases;

- Apresentar, por meio de slides, como se dá a organização frasal em LIBRAS e em Língua Portuguesa;

- Realizar um jogo de formação de frases.

Recursos necessários:

- Datashow

- Lousa e piloto para lousa branca;

- Folhas com palavras (diversas classes gramaticais escritas);

- Vídeo em LIBRAS sobre tipos de frases:

<<https://www.youtube.com/watch?v=HRoXMPMmUsU>>

- Folhas de papel pautado, lápis ou caneta.

Plano 8: Encontros 14 e 15

Etapas III

Data: 2 de agosto de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Produzir segunda e última escrita antes da produção final; Conhecer a proposta do Glossário Digital em Libras sobre o Gênero Textual Autobiografia; Fazer levantamento de Palavras a serem usadas para a gravação do Glossário.

Procedimentos metodológicos:

- Distribuir as folhas-rascunho para a produção da última escrita antes da produção final do texto autobiográfico;

- Recolher as escritas;

- Apresentar no datashow a proposta do Glossário Digital em Libras;

- Dividir a turma em grupos para levantamento de palavras e produção de frases para glossário.

Recursos necessários:

- Datashow
- Lousa e piloto para lousa branca;
- Folhas de papel pautado, lápis ou caneta;
- Tabela sobre a estrutura do texto autobiográfico (APÊNDICE G).

Plano 9: Encontros 16 e 17**Etapas IV**

Data: 4 de agosto de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivos: Apresentar em slides o blog Memórias Autobiográficas no qual o glossário ficará hospedado; Refletir acerca do uso da vírgula a partir dos “erros” e “acertos” identificados na última escrita que antecedeu a produção final. Realizar a última reescrita.

Procedimentos metodológicos:

- Apresentar em slides o blog Memórias Autobiográficas no qual o glossário ficará hospedado;
- Distribuir as folhas-rascunho para a produção da última reescrita antes da produção final do texto autobiográfico;
- Recolher as reescritas;

Recursos necessários:

- Datashow
- Lousa e piloto para lousa branca;
- Folhas de papel pautado, lápis ou caneta;

Plano 10: Encontros 18 e 19

Etapa IV

Data: 9 de agosto de 2016

Tempo: 100 minutos

Objetivo: Produzir versão final da autobiografia.

Procedimentos metodológicos:

- Distribuir poema e bombom Serenata do Amor;
- Exibir Poema em vídeo “Amor em Paz” - LIBRAS - [https://www.youtube.com/watch?v=6eacHY-QWl0](https://www.youtube.com/watch?v=6eacHY-QWl0;);
- Refletir sobre o poema a partir de imagens que fizesse referência às memórias dos alunos sobre: companhia, amor, amigos, infância, família etc;
- Distribuir os lápis, caneta, borracha e cadernos onde as produções finais serão registradas.

Recursos necessários:

- Datashow
- Vídeo em Libras do Poema “Amor em Paz” – Vinícius de Moraes
- Cópias do Poema “Amor em Paz” – Vinícius de Moraes
- Bombons Serena do Amor
- Caderno de registro para os alunos, lápis, caneta, borracha.

Plano 11: Encontro 20

Culminância

Data: 13 de setembro de 2016

Tempo: 50 minutos

Objetivo: Agradecer o trabalho realizado e entregar aos alunos DVD com as gravações

do Glossário e Caderno de Registro com a produção final.

Procedimentos:

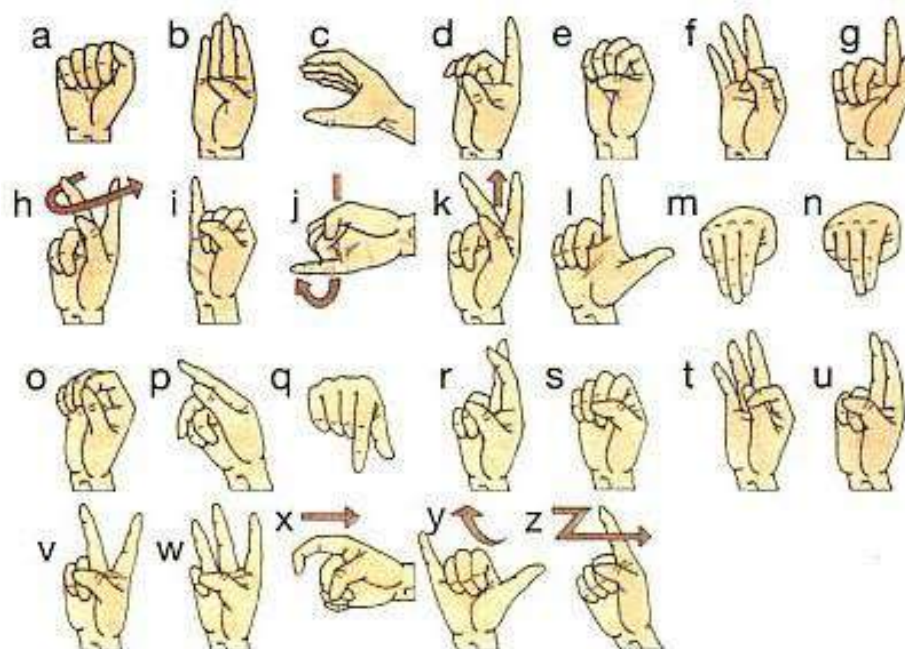
- Abertura com agradecimento e devolução dos cadernos;
- Apresentação, em slides, de imagens dos alunos surdos e ouvintes, sinalizando palavras e frases;
- Apresentação de material didático de apoio para professores disponível no blog Memórias Autobiográficas;
- Entrega de lembranças para a professora regente, intérprete da turma, professora da sala de recursos multifuncionais, vice-diretora do vespertino, funcionária surda e diretora.

Recursos necessários:

- Datashow
- Vídeo em Libras do Poema “Amor em Paz” – Vinícius de Moraes
- Cópias do Poema “Amor em Paz” – Vinícius de Moraes
- Bombons Serena do Amor
- Caderno de registro para os alunos.
- DVDs
- Lembranças

ANEXOS

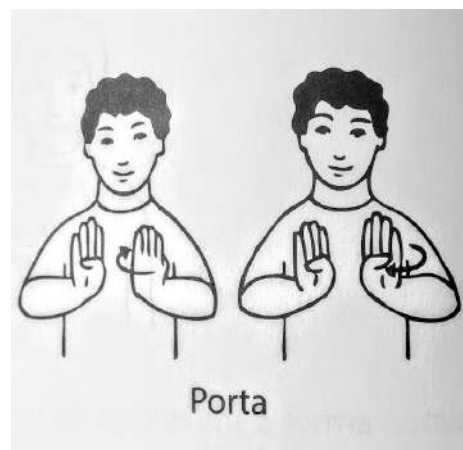
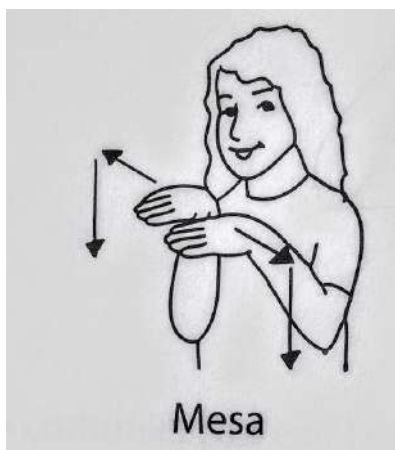
ANEXO A - Alfabeto visual usado pelos surdos no Brasil



Fonte: Disponível em: <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/01/surdos-trajetorias-e-conquistas.html>> . Acesso em 22 set. 2016

ANEXO B - Exemplos de alguns tipos de classificadores⁶⁶

- Quanto à forma e tamanho dos tipos de objetos:



- Para representar pessoas em movimento:

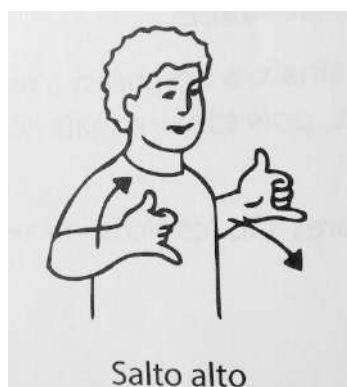
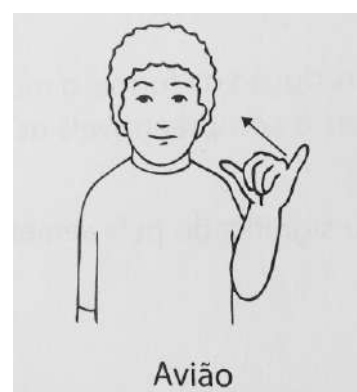


⁶⁶ Exemplos extraídos do Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez, de Honora e Frizando (2010, p. 30-31)

- Para representar pessoas em fila:



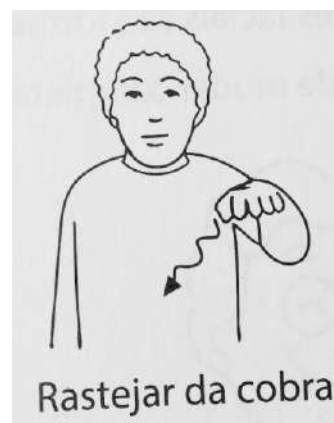
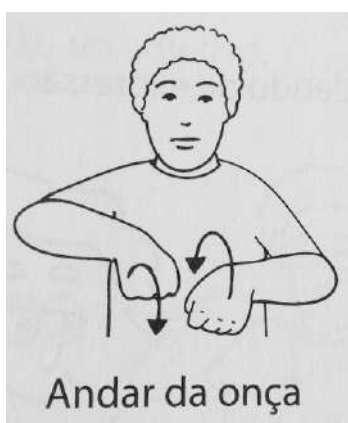
- Para representar pessoa obesa, avião, sapato de salto e telefone.



- Para representar objetos cilíndricos e grossos:



- Para representar movimento de animais:



- Uso de classificadores representando o modo de segurar certos objetos:



ANEXO C - IDEB 2015

WhatsApp | Acesso à Informação | Participe | Serviços | Legislação | Canais

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA Nome da Escola:

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO MUNICIPAL PROFESSOR JOSELITO FALCAO DE AMORIM			3.4	4.0	3.9	4.7			3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.0

Fonte: Facebook da escola: Disponível em:

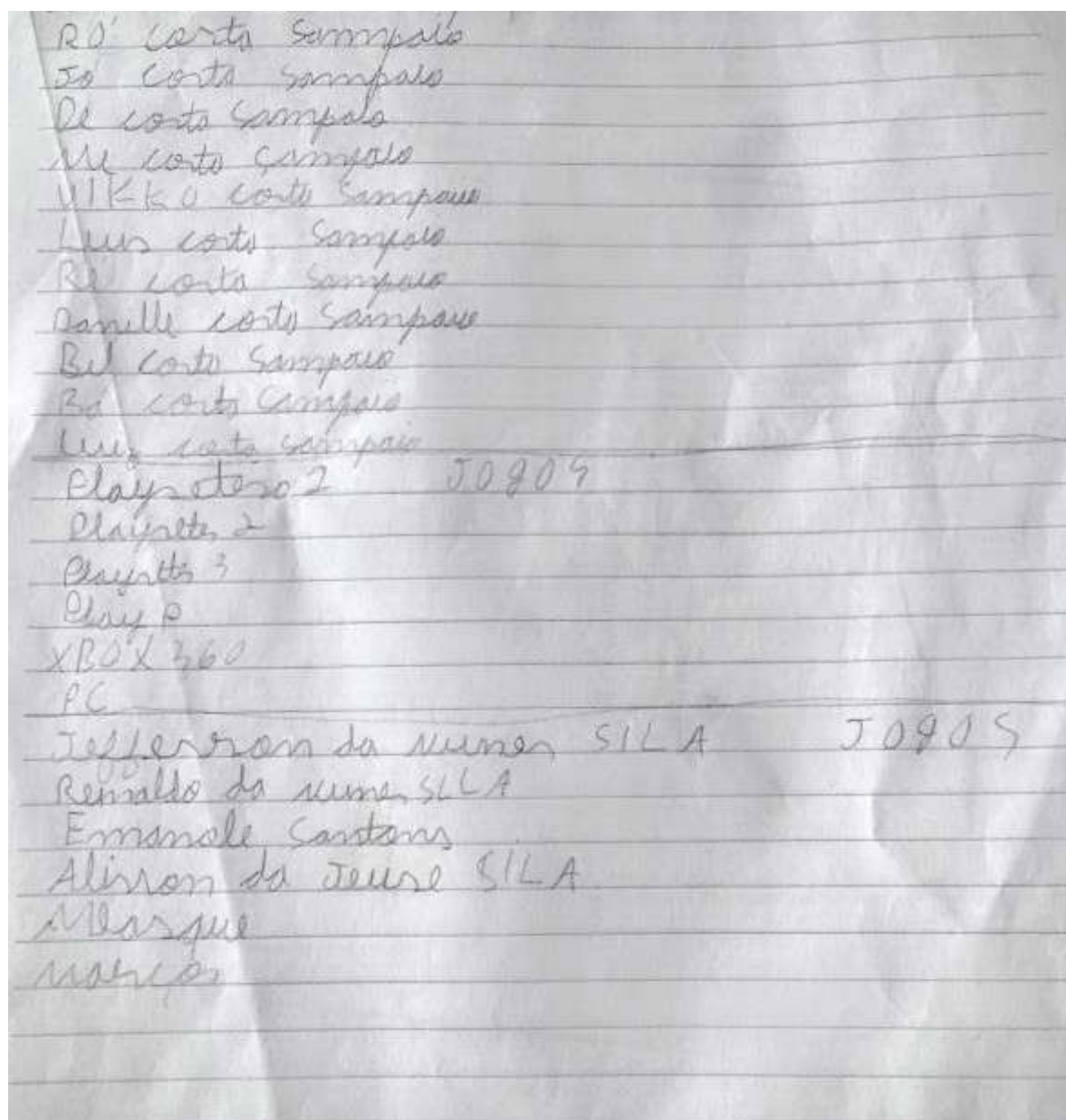
<<https://www.facebook.com/municipalfsa/photos/a.257341864476688.1073741828.256083524602522/530424803835058/?type=3&theater>>. Acesso em 29 set. 2016.

ANEXO D - Atividade Diagnóstica de S5

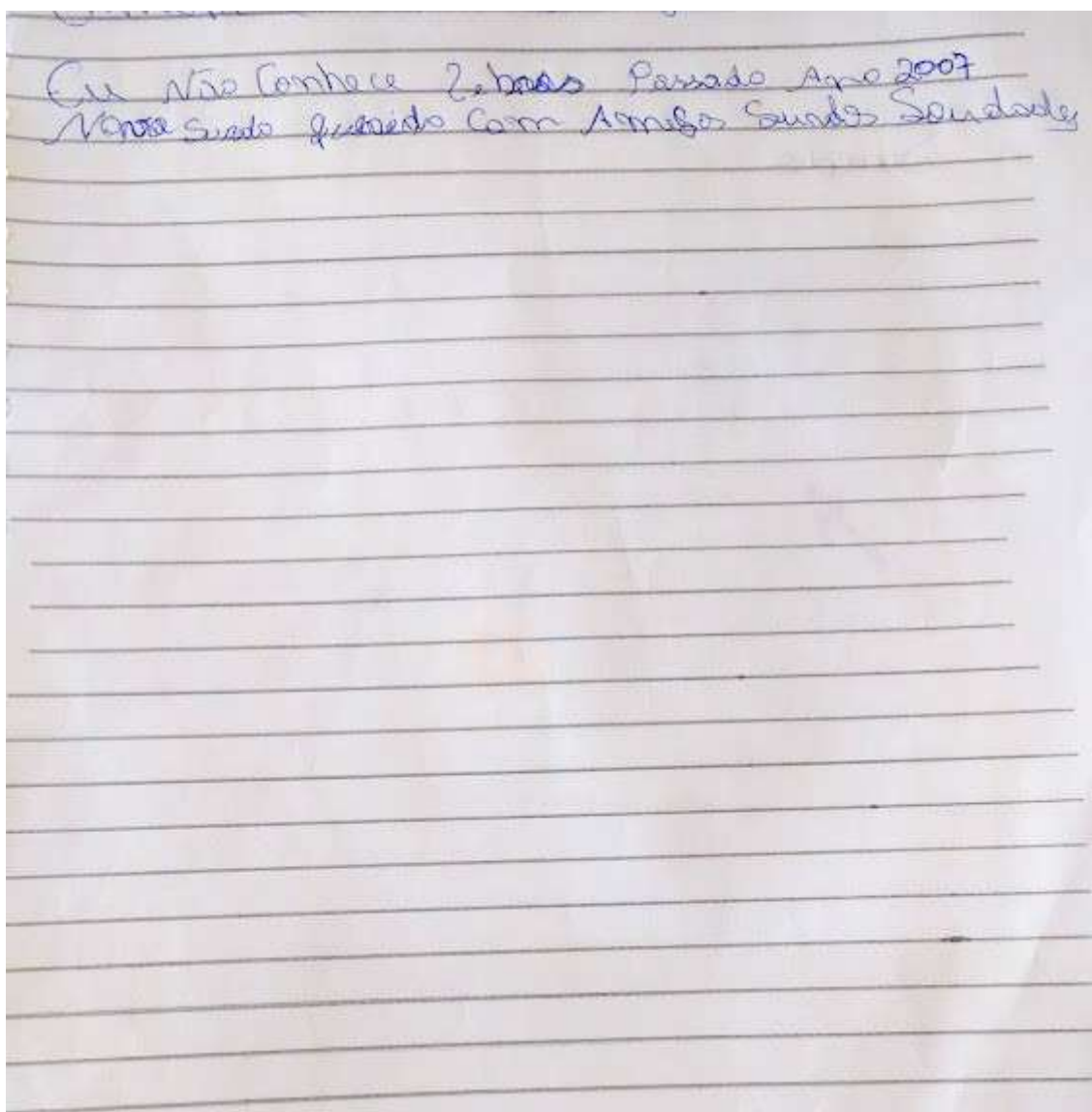


Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO E - Atividade Diagnóstica de S3



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO F - Atividade Diagnóstica de S4

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

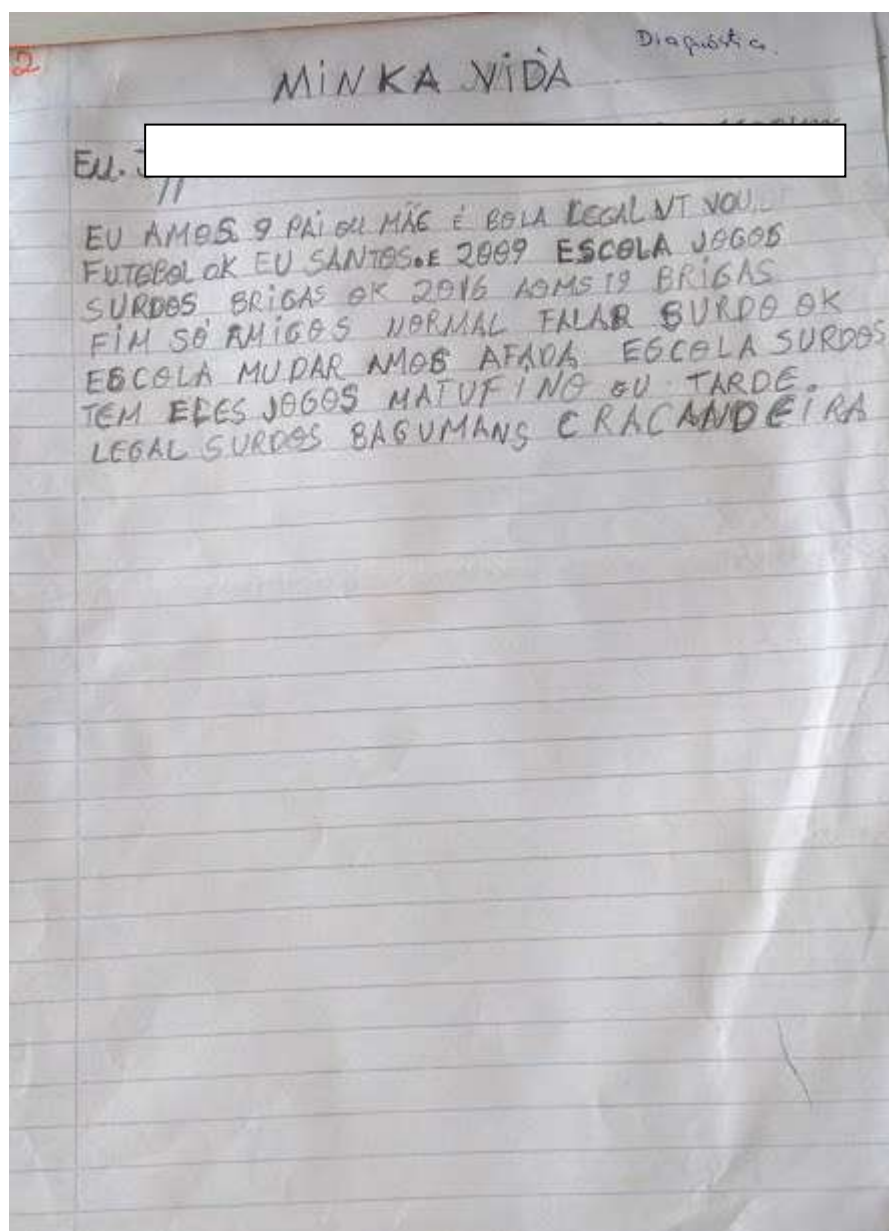
ANEXO G - Atividade Diagnóstica de S1

idade: 15 anos
data: 28 de outubro de 2000
data: 16 outubro de 2000
minha vida anterior

minha mãe estava grávida e problemas quase
more 10 meses, minha família me preocupou.
Só na vida eu e minha mãe, Obrigado Deus.
Por causa eu era deficiente não andava
família me leva para rua de madeira no
hospital, O médico me deu um andar

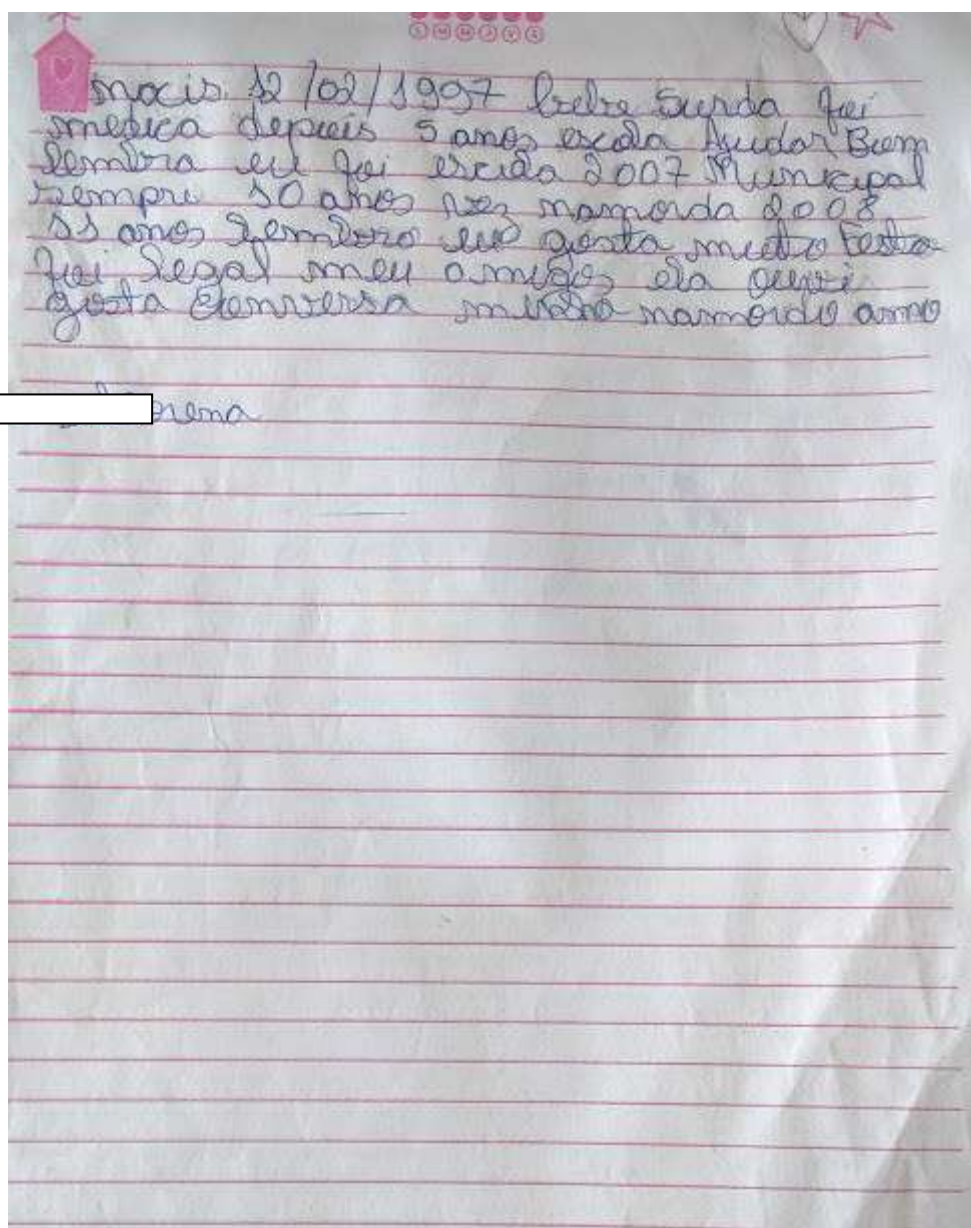
Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO H - Atividade Diagnóstica de S2



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO I - Atividade Diagnóstica de S6



Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO J - Atividade Diagnóstica de S11

* Meu nome é [REDACTED], tenho 15 anos
 moro em Faria de Santana, aqui moro e cresci até
 os 6 anos no bairro "Parque 100" depois que completei
 os meus 6 anos de idade depois que completei meu pai
 casou eu e minha família para passar um tempo
 no distrito de Matinha nesse agente que eu um 3 meses
 4, 5, 6, 7 e tal meu pai não voltou mais para onde
 agente mora, eu não gostei de ter que ficar longe dos meus irmãos
 e do pai e minha mãe também, mais foi eu não
 porque tempo lá tem os pais e tal e onde agente
 mora agora é um pouco longe e tal. Gosto de passar com
 minha família com meus amigos, etc. e como muito minha
 família e tal e é a causa que não gosto até hoje
 e mora em distrito tipo não é porque lá é esato e
 porque minha mãe e meu pai e outros familiares mora
 aqui, etc... Enfim e por volta para cá com toda a
 minha família e tal, beijos * * *

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO K - Atividade Diagnóstica de S15

Ola sou [redacted]
 nasci no Hospital Unimed no dia
 07/09/1993. Minha infancia foi
 muito boa não fui muito de
 ter muitos amigos mas os
 que tenho são meus os meus
 perto de casa moro minha
 infancia na fazenda por
 um periodo na rua onde
 moro meus familiares até
 hoje me mudei para o bairro
 do Rio para a rua Surubá
 vive um bom tempo de minha
 vida lá estudei no meu
 primeiro colegio chamado
 da Graça logo após estudei
 na CEES onde passei bons
 momentos onde também
 passei mais momentos por
 lá que me atrasei mas
 enfim sair de lá fui pra
 o Colegio Tia Maria antes a
 igreja também me mudei para
 onde hoje vivo no sobradinho
 meu irmão e minha mãe
 pais conseguiram a casa
 atrás comprar o terreno
 para que pudesse construir

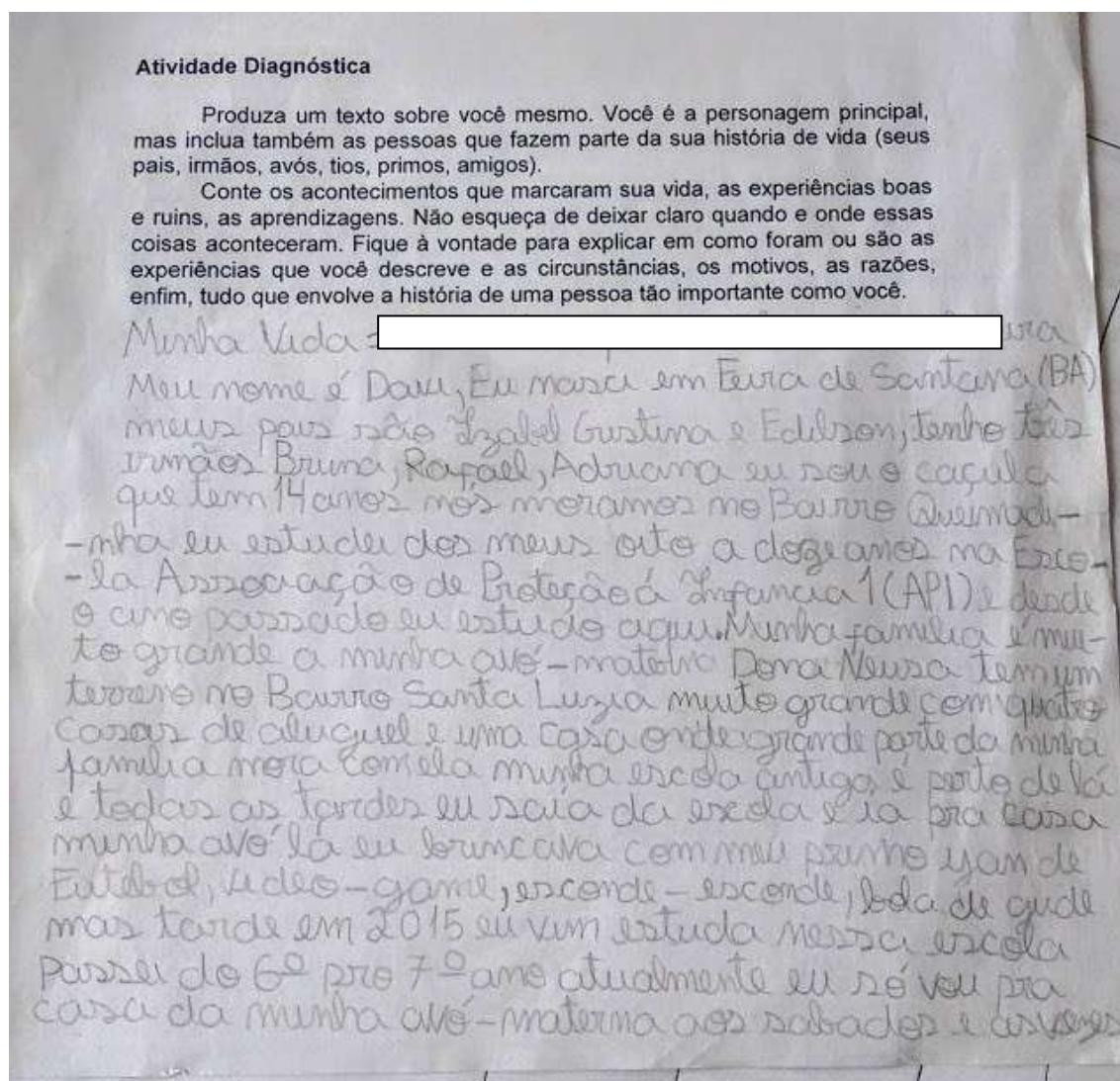
Frente da folha

e realizar o sonho da casa
 própria quando pequeno
 gostava muito de jogar com
 o meu pai que a muitos anos
 segue a profissão de motorista
 profissionalmente alto e magro
 hoje em dia trabalho com
 ele e sonho em seguir a
 mesma profissão. Amo
 muito meus pais que fazem
 o possível por mim sendo
 filho único, alagoes de meu
 gosto e amor pelos cavalos
 meu pai iniciou uma
 pequena criação ==
 Após tudo isso um pequeno
 resumo de minha historia.

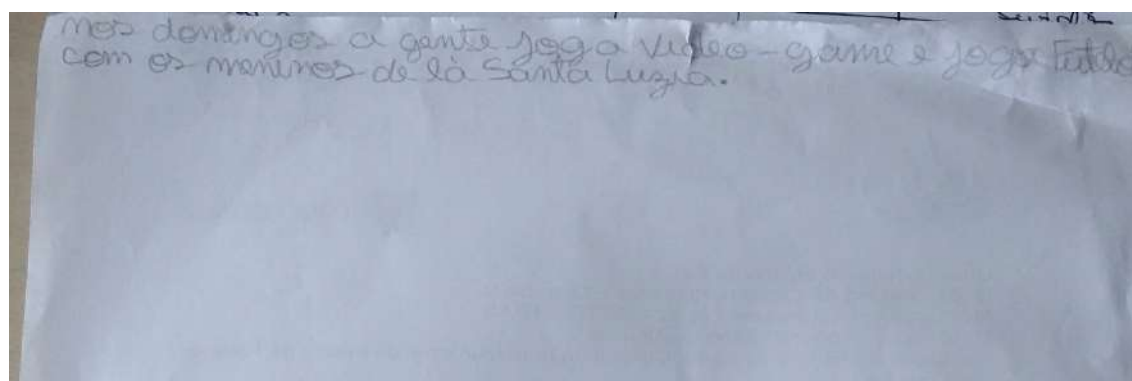
Verso da folha

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO M - Atividade Diagnóstica de S20



Frente da folha



Verso da folha

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO N - Atividade Diagnóstica de S7

Minha História

Eu sou o [] tenho 35 anos e que peguei conta da minha história aqui daqui de Pôrto de Espanha meus pais são de 30 de também na minha história não é muito boa porque quando eu tinha 3 anos de idade os pais da minha mãe morreram quando eles faleceram eu era muito pequena e não sabia ainda e que logo depois morrendo minha mãe não conta que quando minha mãe faleceu ela falou que eu fiquei triste por cima dela porque não que eu estava vivendo com uma barba, como eu era muito pequena não tinha lembranças como ela era de quando eu era que ela não sabia crescer mais como ela estava precisando dela, ela me deu para mim com ela lá em cima com a falecimento de minha mãe todos meus familiares ficaram com a perda dela mais não mais não se preocupando que ela se foi com um tempo mais meu pai não estava se preocupando com o desaparecimento dela e ela tinha problemas de pressão de cabeça depois dela com a morte familiar por causa, sofrendo eles e sofrendo mais ainda com a perda dele mais todos nós sabemos que quando eles estão precisando das pessoas que não mais uma pessoa especial ela leva eles para mim com ele lá em cima eu sinto muita falta dele por ele não está aqui mais, mais eu sei que eles dele de cima estão me vendo e muitos orgulhosos de ter a mim sendo dela de cima e eu sei que eles de sempre presente na minha vida e eu de meus familiares

Frente da folha

A minha segunda história Também é um pouco difícil por que minha mãe morreu um tempo que depois ela faleceu de mim e ela morreu com outros filhos que não com ela de a gravidez dela esse tempo ela não viveu desde dos 8 meses de idade morreu com ela e... como eu já tenho 35 anos hoje eu não vivo mais como eu não sou filha dela eu sou filha dela mesma mais não sou mais também não sou aquela e eles não por biológico ali eu não sou aquela de mim por agora também a filha que ele tem também não gosta de mim mais eu sei que nos dias de hoje que um dia ele vai me reconhecer como uma dele também agradeço a Deus que ele hoje tem meu pai de espírito de meu lado ele hoje e sempre ele vai lá na minha última de minha vida ele me dá de tudo que eu quero agora não posso sempre está do meu lado de contragosto de meu pai de causas minha mãe e vivendo agora que meu pai biológico conta mim e agradeço mais por ele com Deus ele vai me reconhecer mais de lá e reconhecer a minha história com o tempo!

Verso da folha

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO O - Atividade Diagnóstica de S8

Olá, meu nome é [] e eu moro em R. []
 grew mais quando eu acabei de fazer meu estudo para
 Vitória Espírito Santo e acabei sendo registrado em
 Vitória Espírito Santo, quando eu nasci o que mais me in-
 teressou foi de meu pai colocar meu nome com a prenu-
 cia da minha mãe, minha mãe queria que meu nome
 fosse um nome bíblico mais meu pai colocou esse
 nome e eu adorei mais minha mãe aceita.
 E outra coisa que eu mais com a minha vida e
 que meus pais brigavam desde que eu nasci depois
 de meu primeiro filho que fui eu ela começou a se
 separar com meu pai e eu tenho irmãos por parte
 do pai e eu fui crescendo fiquei muito triste e uma
 coisa que eu mais que eu não sabia que era errado
 era ficar os brinquedos dos meus amigos ou descon-
 fectos e levar pra casa mais eu devia pra por causa
 da minha mãe, eu adorava andar de bicicleta e
 eu odeio até hoje e eu não sou meu amigo eu
 não demora muito para aprender a andar de bicicleta
 eu aprendi a andar de bicicleta com 6 ou 7 anos aqui
 em Juiz de Fora as coisas ruins foram as quedas
 de bicicleta que eu caia mais eu já aprendi.
 E eu não gosto muito de TV e igreja mais fui
 conhecendo o mundo e comecei a saber o significado
 de adão e deus que eu não sabia o que era isso foi
 o que eu mais quando já calça.
 Eu cresci ainda mais e minha mãe se separou

Frente da folha

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

mando e comecei a gostar de coisas, muito, radica-
 como montanha russa, skate e etc...
 antes eu não ligava como eu me vestia, se eu pon-
 tava meu cabelo ou não mais agora é diferente.
 Quando uma coisa extraordinária e muito que-
 zo que foi a internet e ganhei meu primeiro celular
 um celular simples e de pouco tempo depois ganhei
 um celular digital incrível, adoro jogar video ga-
 mes e etc...
 mais fui conhecendo o mundo e vi o significado
 da morte, vi que o mundo não é um lugar tão bom.
 A coisa que eu mais odeio é meu pai porque ele
 não me dá o melhor no futebol que fica mostrando
 jogos e o que é um bom jogador para mim.
 Fui fazendo amigos e etc... até que minha mãe
 e meu pai brigavam demais e eu e meu pai não de-
 bia o que minha mãe queria até que um dia minha
 mãe tirou meu pai e depois de alguns dias meu pai
 voltou e meu pai aceitou isso e minha mãe se sepa-
 rou de meu pai e cada um foi para seu lugar isso
 eu ainda não acredito infelizmente eu e mais e fico
 na casa dos meus pais e da minha mãe e eu adoro meu
 papai e também nunca conheci meus irmãos por
 parte de meu pai e nem meus irmãos mais tempo
 de meus pais e minha mãe e minha tia mais minha
 avó morreu e minha tia se separou da mãe sei
 por onde foi todo mundo somou no eu e meus irmãos
 e meu pai e mãe e uma pessoa nova na família
 meu papai e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe
 de Rock, música eletrônica e não gosto de balada e não p-
 tendo namora não para mim ninguém presta,

Verso da Folha

ANEXO P - Atividade Diagnóstica de S9

[illegible]

meus quando meu mamorido chegou
e sabia que meu pai deixou a Xai
um dia muito bom muito lindo
como me da Xai meu mizer ele
min deu um presente um retrato
lindo que ele desenhou ele e ele
ele tem 14 e eu 14 ele e homem de
Deus se casou com 16 anos e foi
trabalhando paga no meu fe para ele des-
tudar e vou me apresentar no futuro
afirmar a mim daiz ~~trabalhando~~
Xai milhao para meu futuro mais um
hilo para mais os caros e da mais como
quando eu Xai da li comida para a
min casaminta com ele em Deus um
meu mamorido pra para com mais amado
tudo que eu rapida Porque vou que de
a doada de ai mais pra milhao mais
na presença de Deus que em casa
ambos pra e amo Xai

Frente da Folha

Verso da Folha

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO Q - Atividade Diagnóstica de S12

Ela meu nome e sonata quero caracterizar
 e demonstrar um pouco do canto do meu rio
 tudo comeca na macunda onde uma vida ag
 radavil com as minhas amigas gostava mu
 to de irto de ambreraria por que gostava
 de presentes e gostava de irto na casa com
 o dia das crianças e eu gostava muito ate
 que vai passando as festas as dia vou eu
 londo e comecar a brincar no iberto na ligi
 na do Jure X e que gostava muito de espi
 dar por que eu achava chato e odiava entao
 as e ate que um determinado dia que eu dei
 bra escola e que foi outra minha mas il
 bora meu pai falaria mas comecava nessa bo
 bra do Jure X e ate pouco tempo na casa de
 minha avo e gostava muito de irto de min
 do avo gostava de brincar e quillat e gos
 tava bastante de irto mas ambreraria de Bon
 Han e eu lo bagunça as meninas mas gos
 tava muito mais pra irto o dia lo f
 no escola gostava muito de irto e de de
 certo lo pra mim e de outros lugares ate
 que minha mãe deixou de irto mais minha
 avo e mais parma para o megalatona na
 ponto anterior ate que mais passou tempo
 lo e eu mecasei com uma menina e de se d
 isso tudo eu casei pra galvador e aqui eu
 me casei de matricula e de que eu tomei no
 gacha na de la matricula pra casa e com irto
 la ate hoje sou filho megalatona de Jure

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO Q - Atividade Diagnóstica de S13

naa tarde meu nome e João nasci em
Feira de Santana perto de Jacarã
meu Samba e um jogador de futebol

Pode meu pai com 32 anos pode minha
irmã com 13 anos hoje tenho 35 anos
grato a Deus tenho minha mãe e 1/2
continua tendo a muito anos

estudo no colegio Xarelito Amorim a 3 anos
perto do Riachão muito boa esse
colegio mais um dia isto fui me fazer
e uma menina estava finando

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO S - Atividade Diagnóstica de S18

O começo do meu histórico foi assim com 3 meses de idade
 eu já estava começando a rir e já fazendo meses já
 já andando e depois quando aprendi andar de 1 ano
 de 1 ano não sabia andar os eu era troquino eu ficava
 empurrando o triciclo de que eu gostava os anos por isso
 desamando de triciclo, já tinha certo idade eu gostei cori-
 nta da minha mãe e eu brincava como meu primo o
 de corinthos depois eu quebrava as corinthos aí eu
 chorava depois com meu primo e eu fui morar
 em Minas Gerais com minha mãe e meu padrasto
 morei dois anos e gostei muito de lá, brincava com
 meus colegas lá eu era exato lá estava de exato
 lá empunhei o triciclo e andei de triciclo e um certo
 dia minha mãe e meu padrasto vieram em casa lá a
 fiquei com muito felicidade quando chegou com uma
 bicicleta e aprendi a andar de bicicleta e depois fui gostando
 muito de Carlos Cordeiro foi minha paixão e com minha
 idade mais avançada minha mãe deixou a porção
 de corinthos com meu padrasto lá eu fui seguindo a vida
 gostando muito do trabalho em casa mas depois
 fui desistindo de casa comecei a morar lá
 fui gostando de mais e eu gostei andar de moto,
 e de bola, de jogos de computador e outros mais e fui gos-
 tando de comer coisas lá hoje eu gosto de comer mais
 coisas em um bar minha, estas são que eu lembro
 da minha vida inteira.

FIM !!!

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO T - Atividade Diagnóstica de S19

Oí Chu Pankolay mas ai é omelí vici' na
 Pankonta porqui éu ~~era~~ ainda fô nessa
 Suiu. Quando éu era criança morava
 com a minha mãe em um povoado chamado
 Campo Do Gado. Minha mãe nessa época não
 tinha água encanada. Eu disse na
 época valde de água na calçada. Ai vici' na
 Pankonta. Jurei o qu' isso terminaria com vici'
 Comentar nessa Suiu, éu tinha que ajudar a
 minha mãe na Doca pra sair de a
 Escola bem passado algum tempo éu
 vim morar com a minha mãe ai foi
 onde éu comecei a estudar, mas por ali em
 Suiu por muito mais era somente com
 Migo, Vinho, Café, minha mãe tinha que
 de mais pra fazer nos 3 éu, Thomas, Zaqueu.
 O qu' éu mi sentia que éu fazia.
 Quando éu era pequena, chegou um dia
 onde tinha um Kaktus de Estado que
 possuía color alguns animais minha
 mãe não tinha dinheiro pra comprar
 eles.
 Ai éu, fiz uma panela grande de leite
 com farinha, foi muito bom. Eu mi dei
 muito mais dias.

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO U - Atividade Diagnóstica de S10

Meu nome é [] eu moro em favela de Santana, eu moro com minha mãe e com meu irmão. Minha mãe é costureira eu gosto de jogar bola de playball, gosto de estudar meus pais moram quando eu era pequeno minha mãe e meu pai viviam com meus irmãos desde pequeno. Meu irmão já foi preso em 2015, e minha irmã mora com minha tia. Minha mãe o nome dela é Vera e o nome do meu irmão é Katheus e de minha irmã é Mayane eu gosto muito de visitar meus pais moram em favela de Santana e minha tia Sheila, Simon meu tio Alex, Denis. Minha bisavó mora aqui eu gosto muito deles.

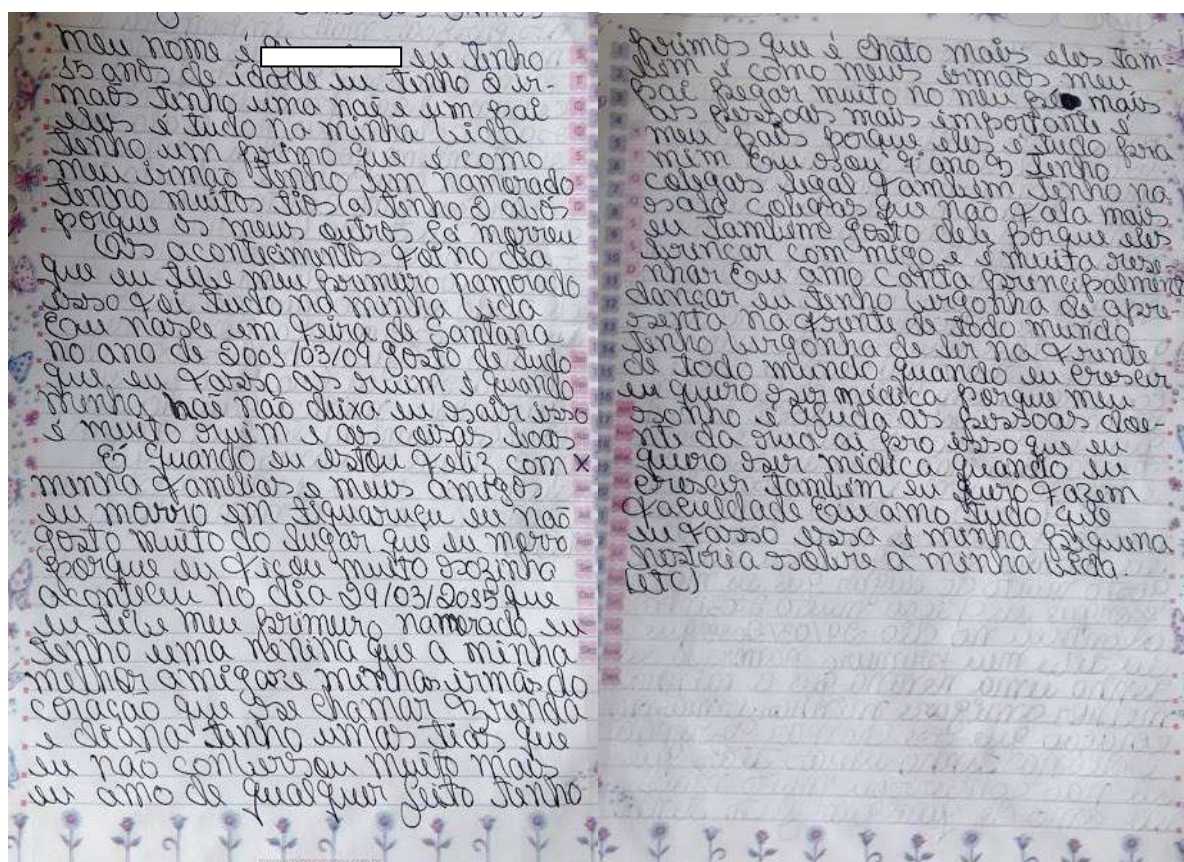
Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO V - Atividade Diagnóstica de S14

Ola Blochmann Henrique Mano com satisfação
mas não tenho muitos amigos mas pois não tenho
muitos amigos, gosto de andar de skate todos os
dias gosto de ficar sozinho, gosto de conversar ami-
gos sou Rabbato, não conheço muitos amigos nem
pelo ponto de vista e nem de pai, e é isso

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO W - Atividade Diagnóstica de S16



Frente da folha

Verso da Folha

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO X - Produção final do aluno ouvinte S10

Minha infância

Sou [redacted] nasci em Feira de Santana na Baixa da Qui- modinha em 16 de Abril de 2004 meu pai são Roseane Pereira das Santos e Anderson Basto Costa.

Eu tenho dois irmãos e uma irmã meu irmão é Matheus das Santos Costa meu outro irmão eu não consigo lembrar e minha irmã é Heliana Pereira das Santos a Heliana meu irmão é o mais pequeno.

e Matheus quando eu nasci meu pai trabalhava na aquela época a situação financeira era boa.

Nas finais de semana as vizinhas deixam mais que eu gostava de ir de gogó trabalhar vizinhos de carro mas minha família eu ia para casa do meu primo na praia e depois eu voltava para casa da minha avó, aí começava a escola.

Eu entrei na escola com os meus 8 anos. Minha primeira escola foi com Tinho celestial. Eu era bem compartilhado nas aulas. Eu pensei em 8 anos.

Nas férias de casa quem me ajudava era minha avó. Eu não demorei de aprender a ler, com os meus 8 anos. Os professores não reclamavam de mim. Na escola eu gostava de estudar. De vez em quando, eu trocava de sala. Eu trocava de sala de intervalos eu ia brincar com meus colegas. E eu deixava para depois. E eles ligavam para minha avó. Mais depois eu fiquei mais compartilhado. Eu fiquei mais nas matérias. Eu não trocava mais eu não nunca fui expulso.

Eu criei com minha avó depois que eu deixei criança na casa de minha avó. Eu brincava muito com meus amigos que ficaram muito na casa de minha avó. Eu brincava muito com Rian, Lucas,

Aento, Ana Paula. Era meus melhores
 amigos.
 Eu não consigo esquecer meu amigo
 que se chama Ellilian, agente de limpeza
 era muito de leão na minha sala. Mas
 amigos inseparáveis eram Rafael, Ellili-
 an, Igor porque agente de limpeza
 juntar na escola, na sala e brincava
 era muito.
 O meu melhores momentos eram
 brincar, conversar, estudar. Eu costu-
 mava conversar de futebol, amigos e
 de estudar.
 Eu costumava fazer nas férias era
 chamar os meus amigos para brincar
 de bola de pega-pega, paciência
 e laranja.
 Esse trabalho me significou im-
 portantes para meus estudos e a letra melho-
 ra foi muito bom isso para mim significou
 muito e gostei muito de que eu fiz.

Folha 3

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO Y - Produção final do aluno ouvinte S16

Minha infância

Sou [redacted]

[redacted] nasceu em Faria de Santana no dia 03/09/2003

Um dos irmãos que se chama Jardel e Jefferson meu irmão mais velho é Jardel eu sou a segunda mais velha e meu irmão e o mais caçula que tem o meu irmão

Mais próximo era meu irmão o caçula que se chamava Jefferson o meu pai trabalhava e minha mãe ficava com eu e meu irmão

A Penitenciária era boa eu morava em distrito de Tiquarucu eu divertia com meus amigos brincando sempre eu e minha família ficava junto nas férias meus pais não iam pra

mim não só quem liam
 minha tia Irma da minha mãe
 Eu morava no distrito de
 Tiquarucu e eu moro até
 hoje com minha família
 e sou as vezes muito
 feliz e as vezes triste
 Eu brincava muito
 de boneca eu conversava
 mais sozinha e pegava
 os bonecos e falava que
 era meu namorado. Brin-
 cava de fazer bolo e pe-
 gava os matos e botava
 em cima do bolo e era
 uma pequena história
 sobre minha infância.

ESCOLA

Eu tinha 4 anos quando fui para escola pela primeira vez eu tinha muito medo de ficar as buzinas sozinha porque era minha primeira vez no colégio eu também era um poquinho pequena mais agora eu fiquei grande.

Melhores acontecimentos foi quando eu tui uma nota boa mais matérias que eu tinha dificuldade mais matérias.

Melhores companhias era Mariana, Bruno, Diana, Elisângela, Nataly, Ricardo (etc) eles são meus melhores amigos principalmente Ricardo que é meu namorado.

Quero Trabalho Trouxe
de bom para mim porque
que aprendi muitas
coisas sobre a escrita
sobre informática etc.
Que gostei muito de
fazer para eu dar uma
nota no dia 100/100

Folha 4

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO Z - Produção final do aluno ouvinte S13

Infância Mortal
 Sou o [redacted] nasci
 em Feira de Santana no
 estado da Bahia. A vida
 é minha história.

Tinha dois irmãos
 o Pedro e a Jossyssa.

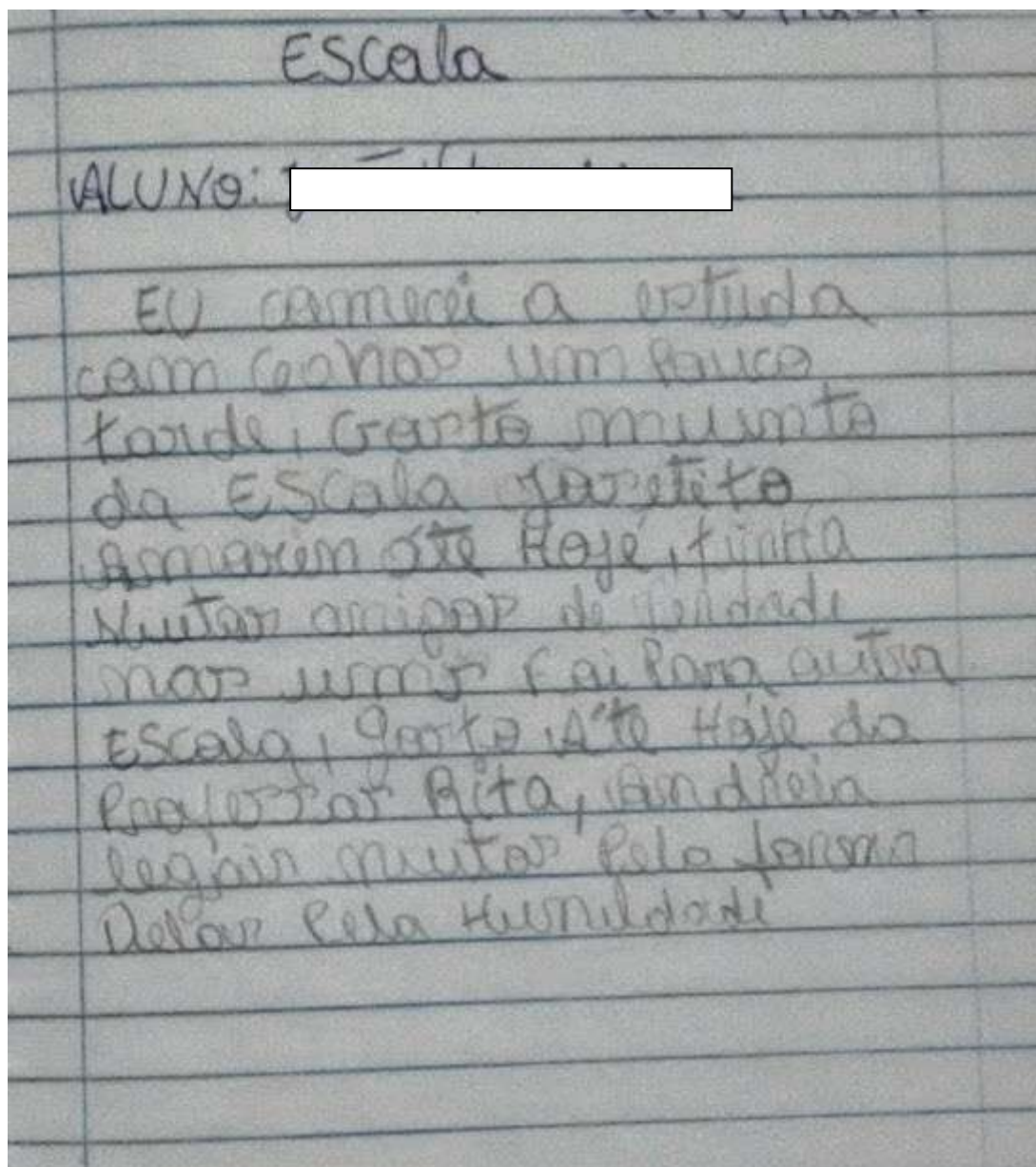
Meu pai casou com
 pai até os 33 anos -
 mais com minha mãe
 e meu padrasto.

Na minha casa
 entre meus dois irmãos
 eu sou o mais velho
 15 anos.

Na minha casa
 eu sou mais próximo

da minha irmã falecida

Eu já disse que tinha
 3 irmãos mais os meus
 de fora que tem uma
 falecida...



Folha 3

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO AA - Produção final aluno ouvinte S20

minha infância
 Sou [redacted]
 na e Oliveira, nasci no dia 05
 de agosto de 2001 em Feira de S-
 antena (BA) donde souto pequeno
 minha mãe me levou para a casa
 do meu avô.

Eu tenho 3 irmãos, dois o m-
 anão e a irmã, Bruna e meus ir-
 mões, Rafael e Adriano eu não ti-
 nha irmãos quando eu nasci, mas
 e ficaram em casa e meu irmão
 ficou fazendo cartelas em uma
 fábrica.

A situação financeira era
 ruim nos meus pais me
 levaram para a minha casa em Fei-
 ra de Santana mas não de
 Santana eu costumava ir no
 campo de futebol com meu pai
 que era próximo a minha casa
 lá eu jogava futebol com os
 amigos e o meu pai me levou

Lembro-me, porém, e até hoje, eu
 lembro-me de quando para nós li-
 vam uma muito boa. Lembro-me de
 ter sido Outil de pesquisa com o
 da meu trabalho de pesquisa sobre um
 livro de homem-criança, eu tinha
 uma professora chamada Zélia.
 Porque ela gostava muito de mi-
 ni.
 A minha antiga escola se chamava
 ABIL. Eu tinha muito com Zélia,
 era uma escola muito boa, as duas
 conheciamos e muito toda.
 Eu tinha dois amigos, por
 nome de Zélia, Zélia de dois am-
 igos, dois amigos Zélia e Patrick. Eu bri-
 ncava com eles de futebol, peguei-
 a bola.
 A minha mãe, ela tinha eu mais,
 tinha outros alunos, comportados, eu
 não conseguia terminar o livro e fi-
 cou prejudicado por causa disso.

Foi ora um bom aluno, de uma mu-
 lher colada, eu conversava com a
 minha amiga, eu.
 Eu conheci os meus amigos na
 2ª série. Eles eram bons de des-
 enho.
 Uma dia, eu precisava fazer um
 desenho e ela queria que eu estivesse
 com dificuldade e ela fingia
 e desenhava.
 Eu só gostei de uma menina
 na escola, o nome dela era Dani-
 ela. Ela havia acabado de se
 transferir de outra escola, logo
 eu comecei a amizade dela.
 Uma dia, eu disse que gostava
 dela, mas ela disse que só gos-
 tava de mim como amigo.
 Por causa disso, eu fiquei
 triste, mas depois disso eu me
 conformei e continuei a ser
 amigo.

Nº 5ª série, eu tive muitas dificuldades por causa da sala que tinha muitas alunos e meus colegas e meus amigos tinham muitas dificuldades. Então eu comecei a ter muitas dificuldades e repeti duas vezes a mesma coisa que eu eu podia para meus pais para manter a escola e eles me colocaram numa outra escola.

Folha 4

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO BB - Produção final aluno ouvinte S18

Minha infância
 Sou [redacted]
 nasci no Hospital em 25
 08, 2001, mas mas minha
 mãe e meu pai estão
 já tiveram meu pé três vezes
 na trocaramos que aconteceu
 isso e também já caiu de cov.
 três Caia.
 Eu e meu, aí. Conto. His-
 tória de antigamente e de
 todos tipo que eu gostava.
 Sou filho único mas gosto de
 TV, mas gosto de meus brinquedos
 tipo motor, carros e outros
 gosto de Andar de Cavalo e outros
 coisas.
 Com um está um ^{poço} das minha
 história que eu lembro.

Folha 1

A minha vida na escola era muito
 ruim, porque eu não gostava de estudar,
 muito mas gostava de brincadeira que

Folha 2

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO CC - Produção final aluno surdo S6

Minha vida
 Sou [redacted]
 Nasci 02/02/1997. E esta é
 Minha história... Minha mãe
 ta com bebê gosta muito de
 depois se der bebê sendo muito
 foi medico e enfermeiro pq eu e
 Surda pai e mãe to q Bem
 gosta filha idade 5 anos na
 escola pessoa que muito me
 vendo mais outra meu mãe tem
 outra recentemente eu e ela e o 3
 Meu pai foi trabalho mentado
 Proteger com meu mãe foi
 trabalho. Moro 35 anos e. Minha
 família pouco durabilidade. Sou
 da 13 anos namora de sendo
 gato eu so beijo na amo. Sou
 13 anos gostei de festa
 dança muito Bem de Bem dança
 gosto. Bem eu foi dança
 amigos Bem interagir

pelo amor Bem Eu to com muita
 feliz meu família amoroso.
 Verifico meu família foi pra
 Brincar toda muito Bem. De
 Juro Bem meu primo Bepu
 de mim Ohra Família ta
 ajudar como amo.

Folha 2

Escola sempre
 Domina Eu vez escola fui
 muitos amigos ou seja pessoa
 Eu so. Seada trete porque
 modo amigos nunca depois
 duas pessoas amigos ajudar
 de mim e Bem muito feliz
 sempre como escola legal
 gostei.

Folha 3

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO DD - Produção final do aluno surdo S1

Minha infância

Eu sou [redacted]
[redacted], nasci
26 de outubro de 2000, tenho
15 anos. Mora sozinho.

Minha mãe é Kelly,
meu pai é Adilson. Eu tenho
um irmão, Patrick, 17 anos.

Eu estava brincando
com colegas na escola.

Depois disso aconteceu
briga com colegas, mas
eu sinto muito e me arrependo
porque eu expulsa.

Eu mudei outra escola
municipal. Eu perco muito
com os alunos da escola,
também eu aprendo com
os alunos da escola.

Eu gosto de estudar. Surdos
meus amigos. Meu pai me

Lembranças da minha vida
na escola como aluna surda.

Eu sou Glória Patrícia Oliveira
Conceição, 15 anos, mora feia IX.

Eu estudo na escola municipal
ir para sala 3ª série primeiro
os surdos é legal brincar, também
professora lila me ajuda a estudar
aprender palavras e livros com
o tempo.

também professora meire me
ajuda a estudar de matemática, livros,
ABC, 123 com o tempo 5 anos ou
8 anos.

Eu gosto muito da Chica é,
maravilhosa legal me aconselha
sempre crescer eu já lição
vida.

Eu estou saudades melhores
minhas amigas e irmãos Camile
e Bianca sempre lá a casa

bricosa, brigamos, bristto, felice
 nós normal vida memorias
 melhores minhas amigas me sustentam
 na minha casa e dominado.
 Minha amiga e milena com
 brincadeira felizes juntos sempre
 milena foi embora outra escola
 eu fico triste mesmo Saudades de
 milena.
 Na municipal troca tarde primeira
 eu ver ela e com educada uniao
 eu gosto muito da Thailane e
 minha melhor amiga.

tempo maravilhoso
 Em 2010 meu amigo é Sílvio
 nós com brincadeiras legal,
 piada e brincade coisas bem.
 Sílvio me por apaixonado
 juntos, carinho com o tempo
 Sílvio me pedir namora
 Eu aceita seramos felizes ao lado
 Sílvio fazer presente Chocolate
 Coração que lindo! eu amação.
 Em 2013 já nos terminamos
 eu senti muita Saudade de Sílvio.
 Em 2014 outro novo é William
 curioso, eu olhar com William
 eu era tímida mas juntos com
 William me pedir namora
 Eu e William nós felizes, carinho
 respeito amar juntos para
 Sempre.

Folha 5

Fonte: Extraído do caderno de registro do aluno.

ANEXO EE - Fotos das personalidades para biografia oral e sinalizada

Bob Marley⁶⁷



Igor Canário⁶⁸



Cristiano Ronaldo⁶⁹



Pitty⁷⁰



Letra da música Pais e Filhos (Legião Urbana)⁷¹

Estátuas e cofres
E paredes pintadas

⁶⁷ Imagem disponível em: <<http://kdfrases.com/autor/bob-marley>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

⁶⁸ Imagem disponível em: <<http://mateuzsantana.blogspot.com.br/p/entrevistas.html>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

⁶⁹ Imagem disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Cristiano_Ronaldo>. Acesso em: 16 mar. 2016.

⁷⁰ Imagem disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/napontadalingua/?s=Pitty&topo=52%2C2%2C18%2C%2C284%2Ce284>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

⁷¹ Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/pais-e-filhos.html#ixzz3tlb00G>> Acesso em 12 de abril de 2016.

Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender

Dorme agora
É só o vento lá fora
Quero colo
Vou fugir de casa
Posso dormir aqui
Com vocês?
Estou com medo tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três

Meu filho vai ter
Nome de santo
Quero o nome mais bonito

Refrão

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

Me diz por que o céu é azul
Me explica a grande fúria do mundo
São meus filhos que tomam conta de mim

Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais
Eu moro com meus pais

REFRÃO

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais
Você culpa seus pais por tudo
Isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando você crescer.

ANEXO GG **Texto: Brinquedoteca - Rubem Alves**⁷²

"Vocês, crianças que leem as minhas histórias, freqüentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto. Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933, numa cidade do sul de Minas, Boa Esperança (procurem no mapa). Façam as contas para saber quantos anos tenho agora. Meu pai foi muito rico, perdeu tudo, ficamos pobres, morei numa fazenda velha.

Não tinha nem água, nem luz e nem privada dentro de casa. A água, a gente tinha de pegar na mina. A luz era de lamparina a querosene. A privada era uma casinha fora da casa. Casinha do lado de fora. Não precisava de brinquedos. Havia os cavalos, as vacas, as galinhas, os riachinhos, as pescarias. E eu gostava de ficar vendo o monjolo. Depois mudei para cidades: Lambari, Três Corações, Varginha.

Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Quantos brinquedos há no seu armário, esquecidos? Fazer o brinquedo é parte da brincadeira. Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolemã.

Brincava de soltar papagaio, bolinhas de gude, pião. Fiz um sinuquinha. Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta. Depois nos mudamos para o Rio de Janeiro onde sofri muito. Os meninos cariocas caçoavam de mim por causa do meu sotaque de mineiro da roça.

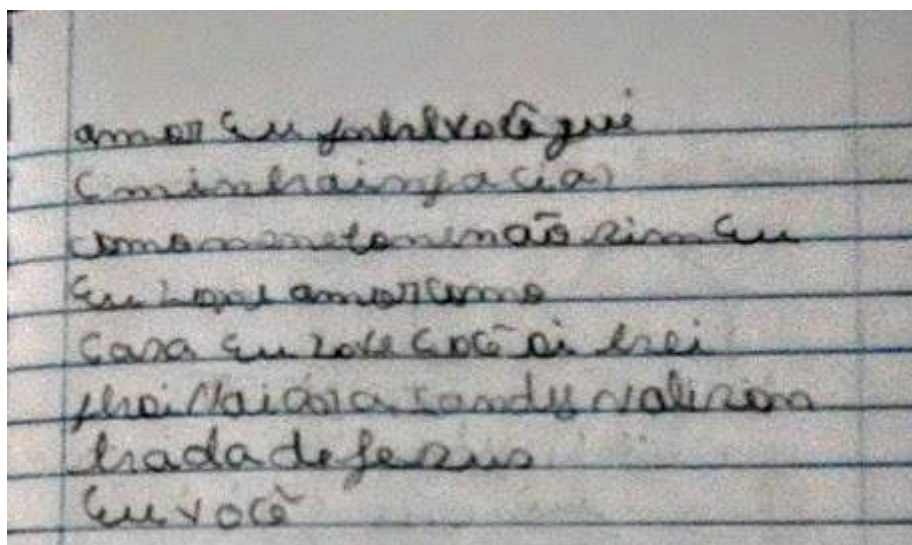
Adoro escrever. Especialmente histórias para crianças. Já escrevi mais de trinta. Todas com ilustrações. Meus dois últimos livros para crianças são O gato que gostava de cenouras e A história dos três porquinhos (A história que normalmente se conta não é a verdadeira. Eu escrevi a verdadeira...) . Para mim cada livro é um brinquedo.

Coisas que me dão alegria: ouvir música, ler, conversar com os amigos, andar nas matas, olhar a natureza, tomar banho de cachoeira, brincar com as minhas netas, armar quebra-cabeças, empinar pipas, cachorros. Fazer os próprios brinquedos e armar-quebra -

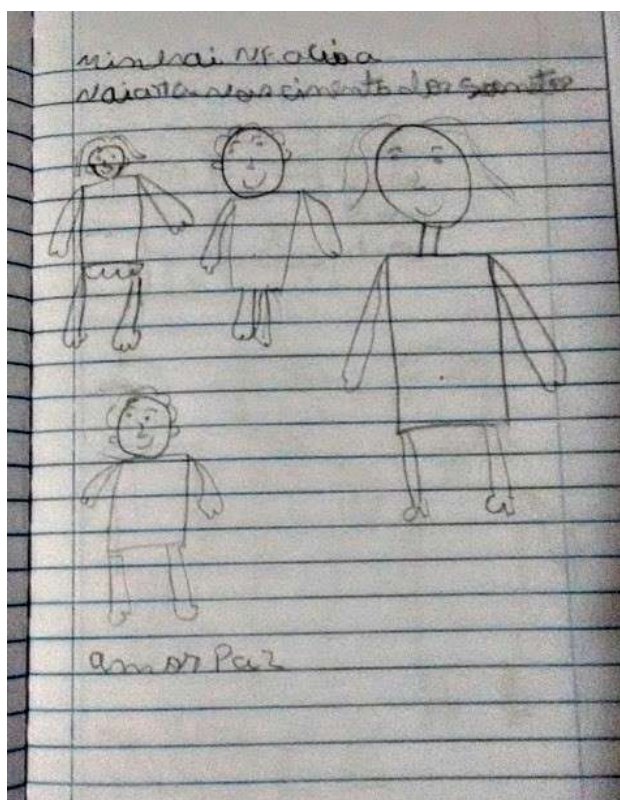
⁷² Disponível em <http://benite.typepad.com/blog/2008/04/brinquedoteca-rubem-alves.htm>

cabeças ajuda a desenvolver a inteligência. Cuidado com os brinquedos comprado prontos: eles podem emburrecer!"

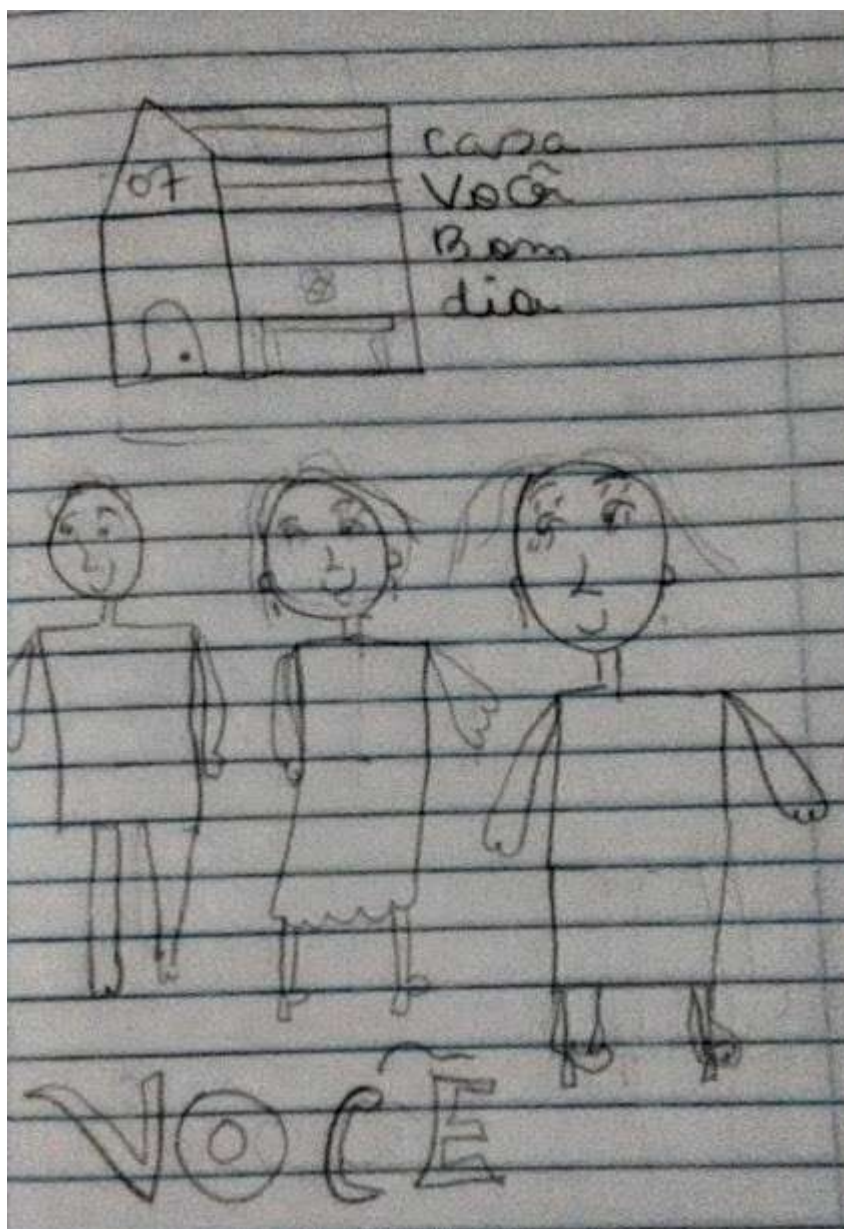
ANEXO HH - Produção final aluno surdo S5



Folha 1



Folha 2



Folha 3

- Produção final aluno surdo S3

Minha Infância

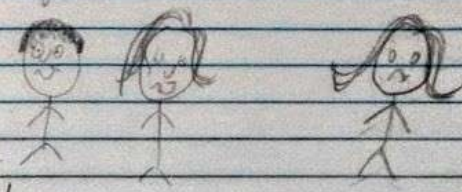
Fui nasci [redacted]
 nasci 27 de julho de 1996.
 minha, Ramonela Delys, Balles,
 Valda Mangela Delys,
 Fui a escola História
 Futebol, natação e a casa com
 Amarela Paiva, Tereza, Raula,
 Afada, Fabiana, Bi, Fabiana, Mat,
 Fabiana, Amanda, Fabiana, Rana
 da Fabiana, Amigo, João, Maria,
 Maria, Camille, Família, Verônica,
 Polina, Mãe, Ramonela, Maria,
 Lúcia, Gêmeos, Play, Tereza, X, Play,
 Tereza, Play, Tereza, Play,
 on P. R. X, 2, 3, 60 São Gerardo,
 com outros irmãos, Esmar, Sep,
 arador, E Adetador, Rana, Plana,
 in, Delys.

Folha 1

"Lembranças da minha vida na
 escola, como alguns amigos"

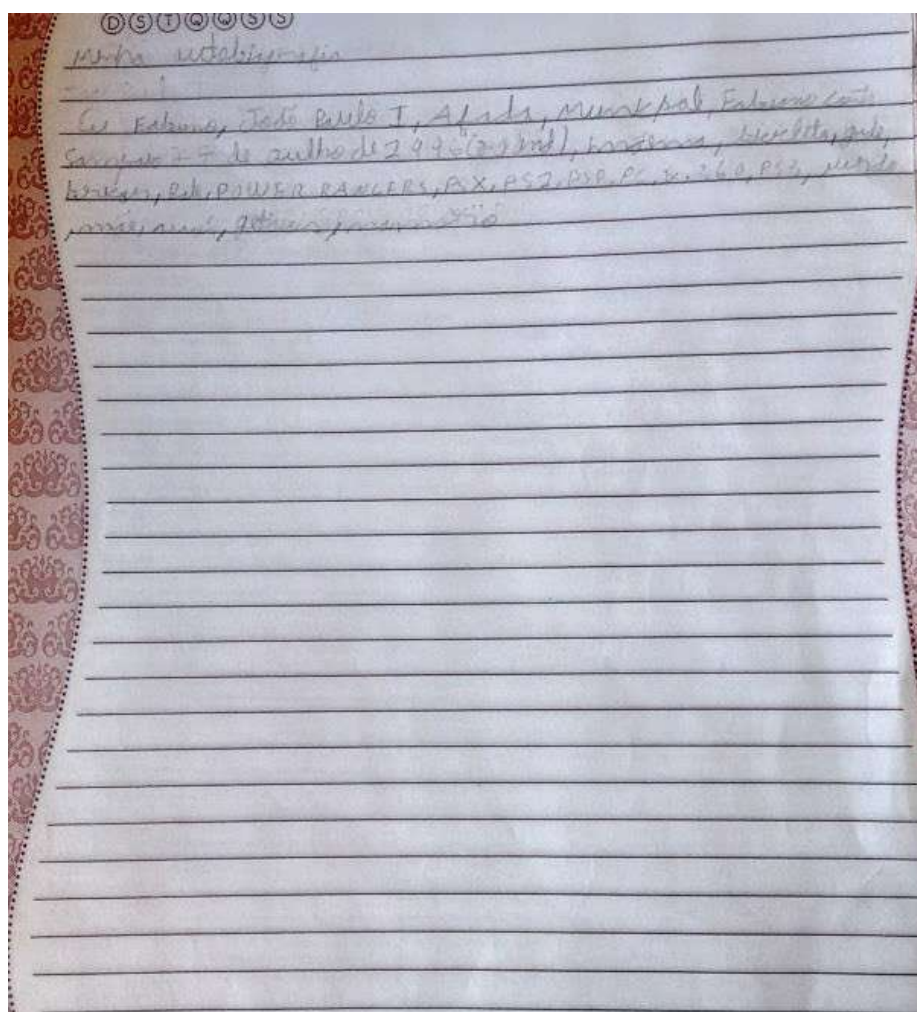
Minha infância, escola, João
 Paulo T. Eu não gosto um pouco
 muitas vezes, Chris

João Paulo T. Para um Simon
 Briga

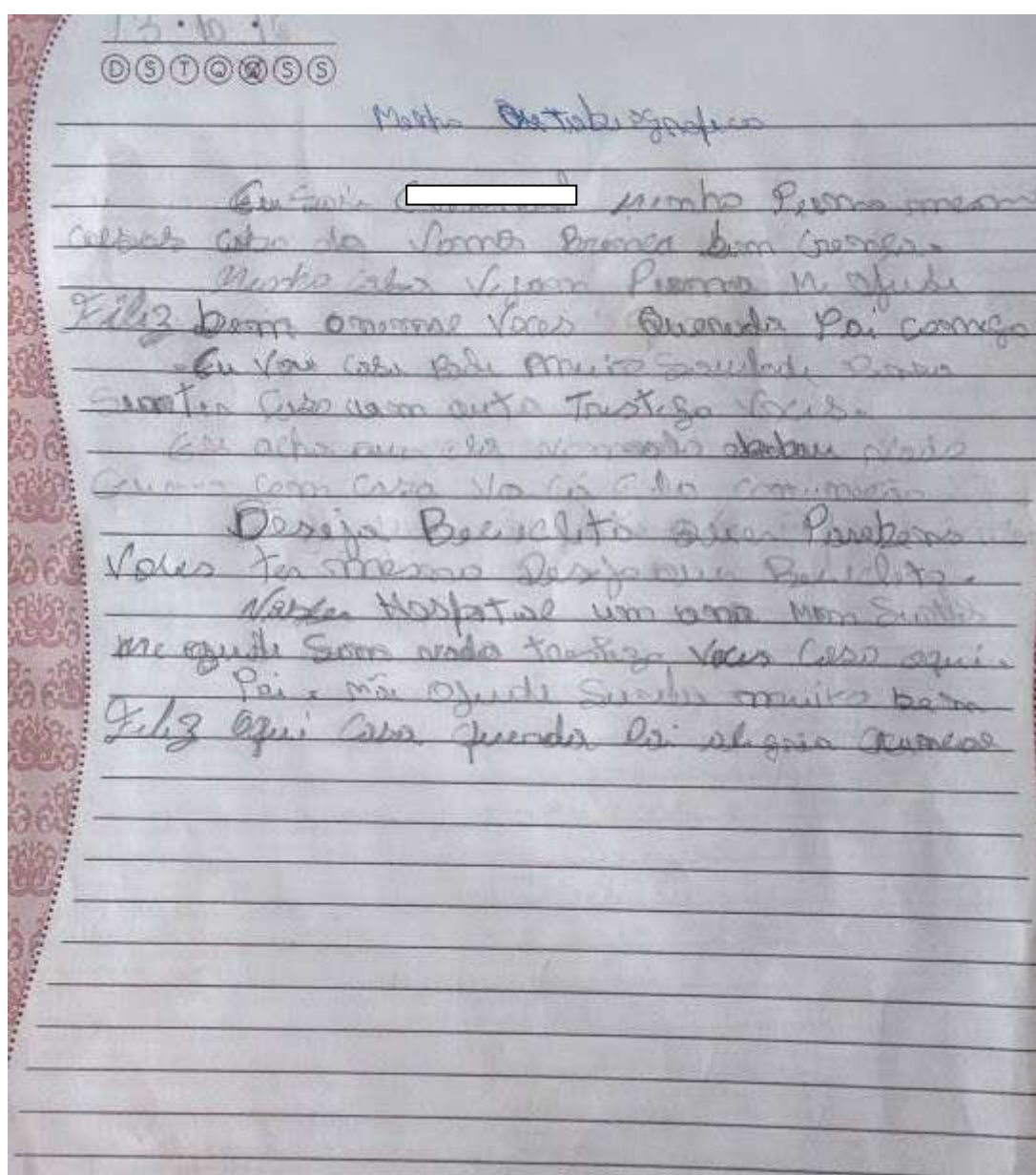


bona

Folha 2



Folha 1



(DST@SS)
 Minha adolescência
 Eu sou [redacted]
 16 anos, filha de [redacted] e [redacted]
 minha infância foi muito feliz, eu
 brincava muito e minha mãe
 me preocupava também me ajudava
 eu queria estudar, brincava com
 amigos bicicleta, podia andar muito
 legal, feliz!
 Minha família
 Eu sempre fui muito feliz, feliz,
 alegre, quando com minha mãe,
 meu pai sempre me faz bem,
 sempre preocupado, me ama muito,
 meu irmão me brinca, sempre
 sempre muito legal também minha
 avó gosta de fazer coisas e me
 glória no amor muito.
 Minha adolescência
 mudou a vida na escola municipal,
 minha amiga tem muito medo,
 eu sempre muito feliz, eu digo, eu
 olho de [redacted], ele me pediu nome 2 anos
 foi sempre o nome, eu gosto muito de
 muito feliz.

DST@QSS

Escola

Idade que entra na escola, Princesa
 escola municipal, para mais me escreva
 libran, eu tenho muita alegria.

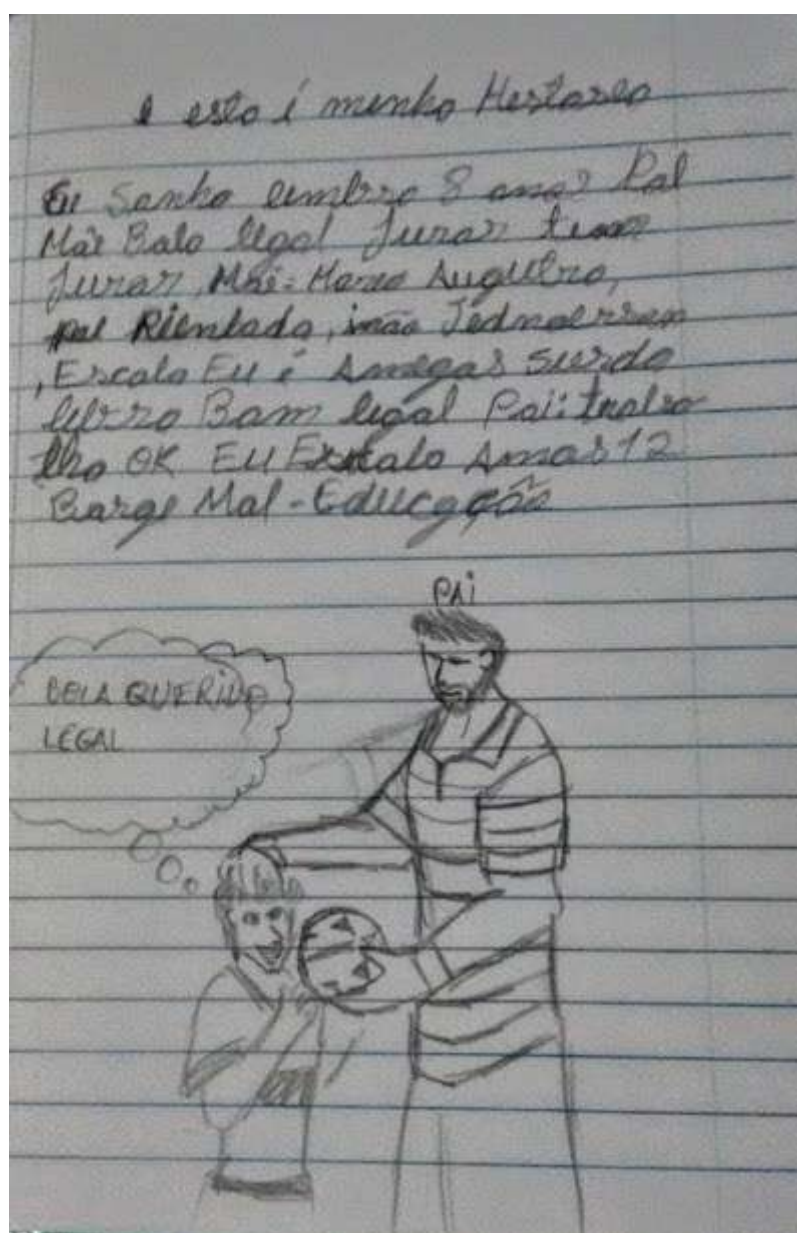
Logo lembramos que colegas juntos com
 Camille, Vinícius, Thailane, Daniel, Lorena,
 Yuri etc...

Acido

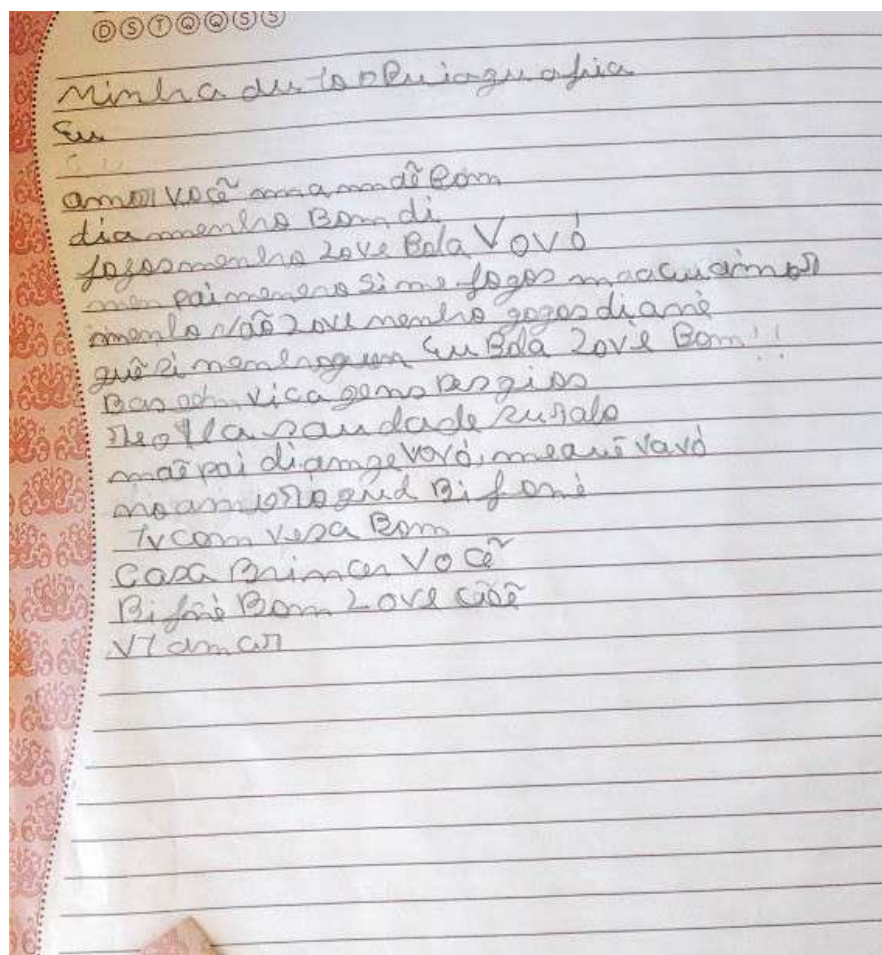
Muitos colegas com Princesa, Bruna
 Serdimentes

Eu sinto falta normal, também gostaria
 de ficar mais

ANEXO NN - Produção final aluno surdo S2

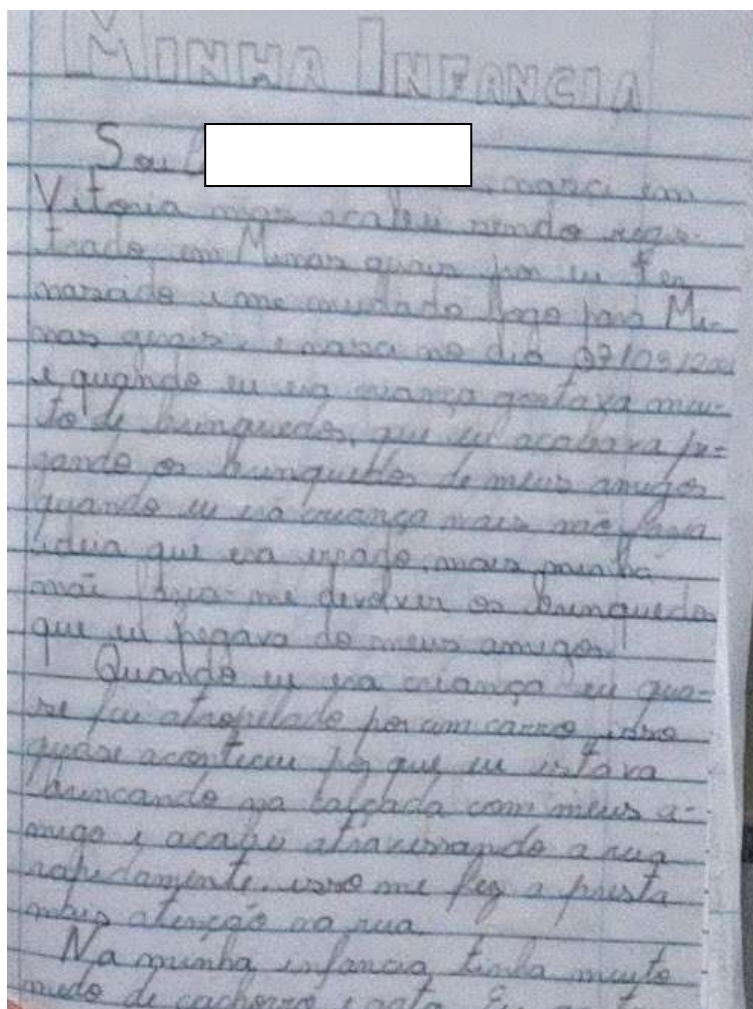


ANEXO OO - produção final do aluno S5 realizada no AEE



ANEXO PP – Produções dos alunos que não apareceram no corpo da dissertação.

ALUNO OUVINTE S8



ALUNO OUVINTE S11

Infância

Meu nome é [REDACTED]
 Costa, tenho 15 anos...

Quando eu era menor eu sempre gostava de brincar de pular corda, e de outras coisas. Tenho 3 irmãos.

Na minha infância sempre gostei de brincar de pular corda e de várias coisas.

Nunca gostei de ir para a escola, certa vez meu pai chamou eu e minha família para passar uns três meses na roça, daí que a gente tá morando até hoje. Quando eu era pequena tinha um companheiro que era um cachorro onde eu ia ele tava daí depois de um tempo ele morreu daí fiquei muito triste chorei muito, lto...

Minha infância

- Sou [redacted]
 nasci no dia 07/09/1999 na
 Cidade de Faria de Santana.
 Essa é minha história...

- Lo nasceu minha mãe
 esse nome cuja
 significado sefa.
 (Garoto forte, príncipe da
 paz), e pela simplicidade
 de escrita do nome.

- Vem que é de origem
 Russa, fui morar na
 pequena minha
 infância. Toda gostava
 de assistir desenho
 animado na televisão,
 brincar muito com
 amigos e Primos.

"Sou filho único".

- Apesar de minha mãe
 trabalhar muito eu

leiga e os cuidados de
minhas primas e mães
velhas e Tia.
- Por causa que minha
mãe trabalhava muito
e pela idade, eu
chegava tarde.
- Meu pai trabalhava
muito e também
chegava muito tarde.
- Um dia, uma família
humilde que para
conseguir as coisas
eram na base do
trabalho do esforço, e
hoje eu sou muito
agradecido a eles
por tudo que eles
fizeram por mim e pelo
que até hoje fazem, não
tenho nada a reclamar
só a agradecer.

ALUNO OUVINTE S12

Minha infância

Meu nome é [redacted] como
me chamam meus pais que se chamam
Elaide e mundo mas que se cha-
ma de laide.

A minha vida na minha
infância era muito boa eu g-
ostava de brincar, e minha m-
ãe sempre que eu me lembro
meu maior medo, pois eu sou a maior
velha.

Pois eu gostava de ir com meu
pai, pois muitas vezes fazia
meu dever, tinha pouco de
velado, pois eram muito poucos
brats na escola.

Gostava de ir para a escola, e me
muito feliz de ir para a escola
pois eu tinha muito mais de
13/10/1998 e tinha com meu
pai e mãe na escola e eu sou
filha.

ALUNA OUVINTE S7

Minha Infância

- Gulei [redacted] no hospital da mulher o dia 25.12.2000 no de Feira de Santana moro no bairro Queimadinha tenho irmã e mãe dela Ana claudia mãe sei a idade dela mais não lembro bem da.
- Sem eu e meu pai e mãe fomos juntos já viajei com minha tia, mais pai não lê nada pra mim só quando eu não sabia ler aí eu perguntava que nome era aquilo e quando eu aprende não parava de ler tudo que via só lendo tudo.
- Minha professora preferida era a tia quando eu estudava na quarta série agora como tá no 7º ano minha professora preferida é Thiana, Edinilde e Cassia.

Mucha Infancia

Eu entrei nos colégios com 4 anos
o nome dos colégios era escola nova
forma corgênea. Meus amigos era q
os colégios não gostavam de mim.

Muitos amigos era...
com muitos amigos de...
futuro. Como eu falei entre os colégios
muito cedo tenho muitos amigos ali
hoje tenho mais não mais aqui eu
era.

Isso foi quando meu pai morreu eu
não sabia. Era criança mais do
chorar. Muitos amigos foi quando
eu fui que um pai lá não gostava
doque mais eu não aceitava.

Ali eu gosto doque fo eu criança não
tenho vontade de voltar mais lá lá