



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

ELIANE DE SOUZA RAMOS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS
COM SURDEZ NO ENSINO COMUM**

CAMPINAS

2018

ELIANE DE SOUZA RAMOS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NO ENSINO COMUM

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa Dra Maria Teresa Eglér Mantoan

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ELIANE DE SOUZA RAMOS, E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

CAMPINAS 2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R147a Ramos, Eliane de Souza, 1980-
Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum /
Eliane de Souza Ramos. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Surdez. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Ensino Comum. 5.
Bilinguismo. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér, 1943-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Alphabetization and literacy of students with deafness in regular teaching

Palavras-chave em inglês:

Deafness

Alphabetization

Literacy

Regular school

Bilingualism

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria Teresa Eglér Mantoan [Orientador]

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Rosângela Machado

Eliete Aparecida de Godoy

Jussara Cristina Barboza Tortella

Data de defesa: 13-11-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS
COM SURDEZ NO ENSINO COMUM**

Autora: Eliane de Souza Ramos

COMISSÃO JULGADORA:

Profa Dra Maria Teresa Eglér Mantoan
Profa Dra Orly Zucatto Mantovani de Assis
Profa Dra Rosângela Machado
Profa Dra Eliete Aparecida de Godoy
Profa Dra Jussara Cristina Barboza Tortella

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

“... A vida é tendência e a essência de uma tendência é desenvolver-se...”

Henri Bergson em “A Evolução Criadora”

Ao amado Flavio Djanikian
À amada Luísa Ramos Djanikian

AGRADECIMENTOS

À admirável e querida professora Maria Teresa Mantoan, por ter me acompanhado, apoiado e orientado neste intenso e tocante doutorado.

Aos colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), pelos momentos de compartilhamento, troca e (in)compreensão.

À querida amiga Lília Barreto, que já na sua defesa de mestrado me instigou a seguir estudando os processos de letramento e de alfabetização de um aluno com surdez. Sou grata pelas palavras de apoio, carinho e pelo afeto compartilhado.

Ao Marcelo José dos Santos. Um amigo-amável, terno, e que mesmo “distante”, compartilha comigo alegria, esperança e força.

A uma criança encantadora, amável e inteligente que tive a oportunidade de acompanhar na Educação Infantil e agora no Ensino Fundamental. Você me ensinou que a alfabetização e o letramento são possíveis para pessoas com surdez. Ao seu pai, um jovem homem tímido muito presente no cotidiano escolar.

À Secretaria Municipal de Educação de Amparo/SP. Sou grata pelo acolhimento, parceria e confiança.

À Luísa Benedetti, pela amizade. Por confiar em meu trabalho e agir diariamente para que as escolas comuns do município de Amparo/SP se tornem mais acessíveis e inclusivas.

À Marisol R. P. de Oliveira. Eu a admiro pela enorme capacidade que tem de harmonizar os percalços e as realizações da vida pessoal e profissional. Para mim, você é uma excelente professora.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Amparo/SP: Cátia C. R. de Toledo Bortolini, Evanilde Paula Cavalcanti, Leila Ap. D. Pinto, Marisol R. P. de Oliveira e Maria do Carmo Baldasso Bruschini, por realizarem um trabalho de excelência neste serviço de educação especial, e por acolherem meus apontamentos com humanidade, respeito e seriedade.

A cada professora regente e de Libras das turmas comuns de Vitor. Agradeço pela parceria e confiança. Agradeço também pelos inúmeros esforços que empenharam para que ele e seus colegas de turma se alfabetizassem e letrassem.

Às coordenadoras pedagógicas, diretoras, formadores, supervisoras e secretárias de educação com as quais venho trabalhando no município de Amparo/SP. Agradeço pela parceria e pela disposição na construção de um trabalho inclusivo e democrático.

Aos amados Flavio Djanikian e Luísa Ramos Djanikian. Como é bom compartilhar a vida com vocês dois, diariamente.

Aos meus pais Teresinha e Manoel, por torcerem por mim.

Aos meus irmãos Cristiano, Silvana e Matheus.

À querida amiga-irmã Sabrina Cassiano Bim.

À Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por me acolher nestes tantos anos de formação. Desenvolvi por essa universidade um carinho imenso.

RESUMO

Nesta pesquisa narrativa investiguei, inspirada nos estudos de Jean Piaget, algumas condutas microgenéticas construídas por duas pessoas com surdez enquanto se alfabetizaram e letraram na Língua Portuguesa. Um dos casos é um menino que teve a oportunidade de acompanhar em escolas comuns de uma rede municipal de educação dos 11 meses, até o segundo ano do Ensino Fundamental, quando ele completou oito anos. Seu nome é Vitor (nome fictício) e ele se alfabetizou. O outro caso ao qual me reporte neste doutorado se refere a um adulto com surdez, hoje com 39 anos, que narrou suas memórias sobre como se alfabetizou e letrou na Língua Portuguesa. Ele se chama Francisco (nome fictício) e foi impedido de frequentar a escola comum em detrimento da “surdez” que tem. Para realizar esta tese eu escrevi narrativas nas quais expus parte do processo de alfabetização e de letramento do caso Vitor (nome fictício). Para documentar a escrita me reporte aos relatórios de acompanhamentos feitos pela equipe escolar, por mim e por profissionais externos à escola, bem como a atividades feitas no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), das quais eu não participei diretamente. Essas atividades ilustraram as fases da construção da escrita pelas quais passou Vitor. Analisei cada atividade a partir dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Na escrita deste doutorado, me reporte também a alguns trechos de entrevistas que realizei com Francisco nos anos de 2016 e 2017, nas quais ele compartilhou parte do seu processo de construção da escrita na Língua Portuguesa. O estudo destes dois casos com surdez me faz defender que: a) cada aluno com surdez deve frequentar uma escola comum que ofereça o Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) a alfabetização deve ser trabalhada no ensino comum por uma professora regente e por uma professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras); c) alunos (ouvintes e surdos) e professores devem ter a oportunidade de construir suas aprendizagens tanto na Língua Portuguesa como na Libras, que são trabalhadas concomitantemente no ensino comum; c) a pauta sonora do ambiente escolar deve ser trabalhada cotidianamente com todos os alunos de uma turma que tem um aluno com surdez; d) um aluno com surdez pode se alfabetizar e letrar na Língua Portuguesa; e) a “diferença em si” de cada aluno ouvinte e com surdez deve ser considerada durante os processos de ensino e aprendizagem na escola comum.

Palavras-chave: Aluno com Surdez – Alfabetização – Letramento – Bilinguismo - Escola Comum

ABSTRACT

In this narrative research I investigated, inspired by the studies of Jean Piaget, some microgenetic conducts constructed by two people with deafness while being literate and lettered in the Portuguese Language. One of the cases is a boy who had the opportunity to accompany in regular schools a municipal education network from 11 months to the second year of Elementary School, when he turned eight. His name is Vitor (fictitious name) and he became literate. The other case to which I referred in this doctorate refers to an adult with deafness, today 39, who narrated his memoirs about how he was literate and literate in the Portuguese language. He is called Francisco (fictitious name) and was prevented from attending the common school to the detriment of the "deafness" he has. To accomplish this thesis I wrote narratives in which I exposed part of the alphabetization and literacy process of the Vitor case (fictitious name). In order to document the writing, I reported on the reports of accompaniments made by the school staff, me and professionals outside the school, as well as activities done in regular teaching and Specialized Educational Assistance (SEA), of which I did not participate directly. These activities illustrated the phases of Vitor's writing. I analyzed each activity from the studies on the psychogenesis of the written language of Emília Ferreiro and Ana Teberosky. In the writing of this doctorate, I also reported on some excerpts from interviews I conducted with Francisco in 2016 and 2017, in which he shared part of his writing process in the Portuguese language. The study of these two cases with deafness makes me defend that: a) each student with deafness should attend a regular school that offers the Specialized Educational Assistance (SEA); b) alphabetization must be worked in regular teaching by a regular teacher and a teacher of Brazilian Sign Language (Libras); c) students (listeners and deaf) and teachers should have the opportunity to build their learning both in Portuguese and in Libras, which must be worked together in regular teaching; c) the sound environment of the school environment should be worked on daily with all the students of a class that has a student with deafness; d) a student with deafness can read and write in the Portuguese language; e) the "difference in itself" of each hearing student and with deafness should be considered during the teaching and learning processes in the regular school.

Keywords: Student with Deafness - Alphabetization - Literacy - Bilingualism - Regular School

Sumário

1. Sobre mim e sobre os caminhos que me levaram à realização deste doutorado	14
1.1. Um convite	14
1.2. Para começar outra vez	18
1.3. Proposições acessíveis: olhos fitos no ensino comum	21
1.4. Minha formação acadêmica. Meu “jeito de trabalhar”: inseparáveis pensar e agir	23
2. Sobre os antecedentes de uma experiência acessível e inclusiva de alfabetização e letramento em estudo	27
2.1. Como tudo começou	27
2.2. De uma experiência de ensino da Libras, nasceu uma proposição	41
2.3. Libras e a Língua Portuguesa: uma concomitância em construção	48
2.4. A relevância da perspectiva inclusiva da educação especial na construção de um ensino no qual a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais são trabalhadas concomitantemente em turmas comuns	56
2.5. A Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais: delineando o problema da alfabetização	61
2.6. O ensino da Libras nas escolas comuns	64
2.7. Nicholas Burbules: diferença além, diferença contra, diferença no interior – “diferença em si”	75
2.8. Estudos complementares sobre a “audição humana”	81
2.9. Algumas considerações sobre a definição de Tecnologia Assistiva (TA)	85
3. Sobre a pesquisa narrativa e os sentidos de uma experiência de alfabetização em estudo	93
3.1. A construção de um pensamento narrativo	93
3.2. Bem-vindo à escola comum, Vitor	102
3.2.1. Cenário inicial: a matrícula de um bebê de 11 meses e seus primeiros anos de escolarização no ensino comum	102

4. Vitor e a construção da Fase Pré- Silábica	110
Um “flerte” com os relatos de Francisco	
4.1. Um diagnóstico com algumas especificidades auditivas: Vitor e Francisco	111
É preciso estar atento e forte!	
4.2. Encontro e Acaso	115
4.3. A Microgênese	116
4.4. Impedimentos de natureza biológica e impedimentos de natureza social	120
4.5. Conexões entre as primeiras emissões vocais de um bebê ouvinte segundo Jean Piaget, e as primeiras sinalizações de Vitor	127
4.6. Uma língua oral-auditiva /VITOR/FRANCISCO/ Uma língua espaço-visual	136
4.7. Vitor, seus colegas e os Alfabetos: uma experiência bilíngue	145
4.8. A soletração na Libras e a memorização das palavras escritas na Língua Portuguesa	151
4.9. A Língua Brasileira de Sinais, Vitor e os sons das letras na Língua Portuguesa	155
4.10. Vitor estava desenhando-escrevendo	166
A hipótese pré-silábica foi ganhando “forma”	
4. 11. Desenho-escrita	175
4.12. Letramento e Alfabetização: construções indissociáveis	178
4.13. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as famílias	184
4.14. Vitor: a “escuta” do mundo e a “escuta” da palavra	185
Paulo Freire	
4.15. Vitor estava construindo a fase pré-silábica	192
4.16. Relações entre os recursos didático-pedagógicos e as condutas microgenéticas de Vitor	194
a) Conexões entre o sinal de uma pessoa na Libras e o seu nome próprio	194
b) Antecipação e Adiamento	198
4.17. Educação Infantil e Ensino Fundamental: a transição	202
5. Vitor e a construção da Fase Silábica	217
5.1. O mundo de Leonardo	217
5.2. Francisco “começou a ouvir”	222

5.3. A galinha ruiva	226
5.4. O Lobo, a Chapeuzinho Vermelho e a Vovozinha	231
5.5. Vitor estava compreendendo o que são frases	232
5.6. A Zebra é legal	235
5.7. Acessibilidade	240
6. Vitor e a construção da Fase Alfabética	249
6.1. Letras, sílabas e sinais móveis avulsos	253
6.2. Vitor e a escrita espontânea sem letras e sílabas móveis	255
6.3. Voz e articulação	258
6.4. A galinha do vizinho	260
6.5. O gato comeu	262
6.6. O que é, o que é?	263
6.7. Animais e suas características	265
Vitor começou a escrever frases	
6.8. Da leitura do mundo para a leitura da palavra	267
6.9. "OCHULOS"	270
6.10. A barata diz???	272
7. Conclusão	279
8. Para terminar (re)começando	280
9. Referências	283

1. Sobre mim e sobre os caminhos que me levaram à realização deste doutorado

1.1. Um convite

Em um dia qualquer do ano de 2006, uma professora muito querida me convidou para iniciar um trabalho de formação continuada e em serviço com professores comuns de um município que fica no circuito das Águas Paulista, local onde ela trabalhava como secretária de educação.

Naquela ocasião essa secretária desejava ampliar e aprimorar as condições que os professores da sua rede dispunham, para que desenvolvessem práticas educacionais e pedagógicas, que favorecessem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos das turmas comuns. Essa secretaria de educação não tinha escolas e classes especiais.

Uma das escolas dessa rede estava recebendo uma aluna com surdez, e a formação para os professores que a secretária de educação buscava deveria abordar o tema “ensino de alunos com surdez”.

Essa é uma das primeiras vezes que eu utilizo as expressões “aluna ou aluno com surdez” nesta tese. As palavras não comportam o quanto me esforcei para não utilizá-las. Pensei, refleti, analisei e busquei outras formas para me referir a cada um desses alunos, porque não desejava incorrer numa identidade fixa. Um esforço válido, pois contribuiu para que eu me conscientizasse ainda mais, sobre quantas são as categorias as quais podemos recorrer para agrupar os alunos das escolas comuns.

Ser considerado um aluno é também corresponder a uma identidade, porém ela dificilmente “inferioriza” uma pessoa. Inserir-se em uma escola comum e tornar-se aluno pode ser sinônimo de cidadania, desenvolvimento, aprendizagem e inserção social, para grande parte da população brasileira.

O mesmo nem sempre acontece quando nos referimos a uma pessoa dizendo que ela “tem surdez”. Tal expressão pode se associar a sentimentos como o respeito, a pena, compaixão, tolerância, lamúria e à ideia de “incapacidade”. Para algumas pessoas, quem “não ouve determinados sons” pode apresentar dificuldades para pensar e para aprender. Nesta situação, o aluno denominado “com surdez”, dificilmente será lembrado sem que a ideia de “incapacidade” o acompanhe.

Aluno surdo, aluno com surdez, aluno com deficiência auditiva, aluno que não escuta alguns sons, aluno que não escuta, aluno que não escuta os sons da fala, aluno que não escuta convencionalmente, aluno com desvantagem auditiva...

Eu estava disposta a escrever sobre uma experiência alfabetizadora na Língua Portuguesa em turmas comuns, que tinham um aluno que não ouvia a fala. Não sabia que teria de conviver, durante todos esses anos de doutorado, com “*uma coisa*” que povoa o meu pensamento - não sei se uma voz, uma ideia, uma sombra - e que me desafia quando me põe a questionar: Como é possível identificar um aluno como sendo “surdo” nesta tese, e ao mesmo tempo defender que nenhuma categoria encerra a capacidade de se renovar que ele tem?

Fiz uma escolha. Optei por seguir utilizando a expressão “aluno com surdez” ou “aluno surdo”, porque a considerei mais habitual ao leitor, e também porque me convenci de que a própria escrita, por ser uma forma de representação (eu precisava escolher as palavras que comporiam esta tese), acabaria me inserindo na lógica da identificação, representação, denominação e da categorização.

Neste cenário, caberia a mim driblar tal lógica a todo o momento, conforme seguiria defendendo, apoiada em Stuart Hall (1997), que uma identidade é construída social e culturalmente, portanto, é fluida e não estática. Espero ter conseguido.

Por que, para chegar à diferença a qual se refere Gilles Deleuze (1988), eu precisei “passar” pela produção da diversidade? Inseri essa questão na tese quando estava muito próxima de concluí-la, pois me dei conta de que tal problemática havia me acompanhado nesse estudo desde o início.

Como causa maior deste doutorado, defendo que uma pessoa extrapola os limites de uma categoria quando nela é inserida. Para seguir na elaboração deste trabalho, precisei realizar esta pequena “pausa” já no início do texto, para compartilhar alguns dos meus “embaraços” na busca por uma expressão que não impedisse a fruição criativa, necessária à construção de uma tese. Aquela voz, ideia ou sombra, que segue povoando o meu pensamento, de tempos em tempos, o agita demasiadamente. Necessitei acalmá-la.

Feito isso, retomo do ponto em que a secretária de educação me convidou para realizar uma formação com os professores da sua rede, cujo tema seria “o ensino de alunos com surdez”.

Eu trabalhava como tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em um curso de Pedagogia, no qual essa secretária de educação era

professora. Durante o meu trabalho na universidade, procurei envolver alunos e professores em um diálogo constante, pois não estava convencida de que a minha função se restringia à tradução e à interpretação das aulas. Havia algo a mais a ser construído pelos alunos, professores, funcionários, por mim e pela comunidade, mas que ainda não conhecíamos.

As palavras entusiasmadas da secretária de educação me cativaram e eu aceitei o desafio de realizar uma formação sobre “o ensino de alunos surdos” com os professores da sua rede de ensino.

Desde 2006 me reúno periodicamente com professoras que têm em suas turmas comuns, um aluno surdo. Com a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município, as professoras de educação especial passaram a compor o nosso grupo de trabalho.

Em uma cidade com aproximadamente 71.000 habitantes, o número de crianças com surdez não é muito grande. Até hoje, ano de 2018, não tivemos uma turma com dois ou mais alunos surdos.

Nos encontros que venho realizando com as professoras desses alunos, compartilhamos e atualizamos o que conhecemos, e identificamos o que queremos conhecer, para que de maneira colaborativa e participativa sigamos construindo passo a passo, o trabalho que é realizado em cada turma comum que tem um aluno surdo.

As professoras com os quais trabalho são responsáveis pelas atividades que desenvolvem diariamente com seus alunos, inclusive aquelas voltadas ao letramento e à alfabetização na Língua Portuguesa, e eu corresponsável pelo que juntas construímos.

Uma grande parceria!

Acredito que minha trajetória profissional se abriu e enriqueceu nestes doze anos de trabalho com professoras, atuantes em escolas comuns públicas.

Sou fonoaudióloga, professora, doutoranda (...), porém nenhuma dessas categorias contempla os tantos “eus” que hospedo, e que não cessam de se reinventar. A sociedade contemporânea produz e se assenta em padrões de “normalidade”. Além disso, segue produzindo inúmeras formas estáticas de categorizar uma pessoa. Eu sigo a me esquivar. Tantas quantas forem essas formas estáticas de categorização, serão também os meus esforços para que os seus contornos não me aprisionem.

Procuro considerar a diferença que habita cada corpo humano em boa parte das atividades que realizo, porque me sinto confortável quando ajo dessa forma. Essa não é uma escolha que faço intencionalmente. Para mim seria menos árduo, profissional e academicamente, se eu me identificasse e me filiasse a uma dessas inúmeras categorias.

Os limites de certo agrupamento podem acomodar os membros que dele são parte, pois esses membros tenderão a compartilhar causas e posicionamentos comuns, em relações amistosas, nas quais estranhamentos e conflitos podem ser raros.

A existência de uma “diferença em si” sempre mutante em cada pessoa é uma convicção para mim! Eu não preciso me convencer de que um ser humano sempre se atualiza, e que nem mesmo ele controla esse ladino processo de impermanência.

Acredito que uma pessoa se diferencia e ao se diferenciar, coloca em xeque toda e qualquer forma de categorização. Uma diferenciação que não se dá pela criação, manifestação ou imposição de uma categoria talhada por outrem, externamente, mas uma diferenciação que acontece a partir daquilo que já existe na pessoa, internamente.

A diferença a qual me refiro neste estudo não é empírica. A “diferença empírica” pode corresponder a uma característica, um atributo, como a “surdez”, por exemplo. A “surdez” entendida como “diferença empírica”, retrata a situação auditiva de uma pessoa surda que não ouve alguns sons.

Nesse caso, eu poderia afirmar que a “surdez” é uma das “diferenças empíricas” do aluno surdo, que por ter essa “diferença empírica - a surdez” - identificada, passa a ser considerado “o diferente”, “o especial”, “o anormal”, quando comparado a um aluno ouvinte.

Nesta circunstância, ao mesmo tempo em que criamos “o aluno surdo” “diferente” do “aluno ouvinte”, produzimos a equivocada concepção de que “a surdez” torna todos os alunos surdos “iguais”. Isso acontece porque quando colocamos em evidência “a surdez” como uma “diferença empírica”, desconsideramos a singularidade e a “diferença em si”, que continuam existindo no interior desse aluno, mesmo quando ele está sendo considerado “o surdo”. Este mesmo raciocínio se aplica à “diferença empírica – ouvir ou ser ouvinte”. O “aluno ouvinte” também tem a sua singularidade e “diferença em si” desconsideradas quando é visto como “o aluno normal”.

Por resvalar na produção “do aluno diferente - o surdo” não tratarei neste doutorado da “diferença empírica”, tratarei da “diferença em si”. A “diferença em si” vai nos constituindo, deve ser expressa no singular (diferença) e não no plural (diferenças), e não pode ser substituída por qualquer outro termo, palavra, expressão ou signo.

A “diferença em si” não cabe em nenhuma forma de representação. Ela é interior, segue nos compondo nesse infinito devir, se harmoniza com a nossa singularidade, se renova constantemente, e não se acomoda em uma definição ou conceito.

É pela “diferença em si” que chego ao entendimento de que uma pessoa é unívoca. Portanto, conceitos como “igual” ou “diferente” a ela não se aplicam. Uma pessoa é e sempre será uma autêntica e atualizável “diferença em si”.

1.2. Para começar outra vez

Venho construindo um entendimento do que vem a ser a “diferença em si” ao longo da minha formação no mestrado e também no doutorado, conforme estudo alguns textos do filósofo francês contemporâneo, Gilles Deleuze, com minha orientadora e com colegas do ¹LEPED/FE/UNICAMP.

A consideração e até aceitação dessa precária e infinita composição humana sempre mutante que trago comigo, acaba por alimentar uma sensação de estranhamento (nem sempre boa), que habita parte das minhas relações tanto com fonoaudiólogos quanto com professores.

Por vezes, esses profissionais se mostram “confusos” sobre qual seria a minha formação, a minha profissão e o sustento das minhas ações. Alguns deles por não conseguirem ajustar aquilo que penso, falo e faço em uma única teoria ou metodologia de trabalho, se mostram incomodados.

Minha formação é mestiça, fugidia, cambiante, descomprometida com verdades universais comumente defendidas por fonoaudiólogos, professores,

¹ LEPED/FE/UNICAMP: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan. Sou membro desse Laboratório desde 2006. Nele concluí o mestrado e agora faço o doutorado.

pesquisadores e quaisquer outros profissionais, que dessas verdades podem se tornar cativos.

Enquanto trabalho, estudo e pesquiso, me mantenho comprometida com as pessoas que viverão as consequências daquilo que faço. Comprometo-me com as crianças, adolescentes, adultos e idosos, sejam eles alunos (em uma escola comum) ou pacientes, beneficiários, usuários, dentre outras denominações próprias do campo terapêutico.

Desse modo, não hesitarei em discordar de profissionais e de instituições que tomam um único atributo de uma dada pessoa com a qual trabalham (como a surdez, por exemplo), com o objetivo de aprisioná-la em uma categoria finita e limitada, para posteriormente definir o que essa pessoa será (in)capaz de fazer, e “até onde ela poderá chegar”.

Hoje tenho algumas convicções e incertezas sobre o ensino de um aluno surdo, especialmente sobre os possíveis processos de alfabetização e de letramento que cada um deles pode criar durante a sua escolarização. Em minha trajetória, tenho procurado evitar o provável caminho no qual um aluno com surdez acaba sendo categorizado a partir de atributos que reunidos, formam uma “identidade surda”, pré-definida, completa e finita.

Durante a formação que venho realizando com as professoras de uma rede pública de ensino, que têm um aluno surdo, levo comigo algo intuitivo que não me deixou ceder ao entendimento de que a “identidade surda” poderia definir a capacidade que cada um desses alunos tem de aprender, ensinar, se alfabetizar e letrar na Língua Portuguesa, de conviver e participar plenamente da vida escolar e social.

A defesa de uma “identidade surda” não me parece compatível com a consideração de que um aluno surdo é também um cidadão brasileiro, sujeito de direitos e deveres; imprevisível, sempre novo, capaz de aprender e de ensinar, assim como qualquer um de seus colegas de uma turma comum.

Ao dialogar com as professoras de cada aluno surdo, estudar e contribuir na elaboração das atividades que vêm sendo aplicadas nas salas de aula das quais eles são parte, salta aos nossos olhos a capacidade que esses alunos surdos, um a um, têm de se atualizar constantemente, compondo uma singularidade, uma univocidade, uma “diferença em si”, sem igual.

O conteúdo dos textos que estudamos durante o nosso trabalho, e que defendem a existência de uma “identidade surda” estática, estão em desacordo com o nosso intuito primeiro de nos mantermos firmes na defesa de uma escola que hospede cada um de seus alunos, acessível e conseqüentemente inclusiva. Esses textos apresentam “o aluno surdo” enquanto sujeito definido, e passível de ser submetido a uma dada filosofia educacional, o Bilinguismo.

As autoras Salles et al (2004, p. 41a), ao abordarem o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos, definem e defendem uma “identidade surda” na qual ser surdo é *“estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais”*.

Para elas, os surdos que assumem “a identidade surda” são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais. Uma formação de identidade que *“só ocorre entre os espaços culturais surdos”* (SALLES, 2004, p. 41b).

Nas salas comuns, as professoras com os quais venho trabalhando convivem diariamente com crianças surdas. A experiência de ensinar, aprender e de conviver com essas crianças não reivindicou, em momento algum, uma “identidade surda” que pudesse respaldar o ensino que vem sendo ministrado por essas professoras comuns.

Desde o nosso primeiro encontro de formação, eu estava segura de que o estudo de cada caso guiaria as nossas tomadas de decisão, pois a constatação de uma surdez não poderia nos induzir à desconsideração da “diferença em si”, e da singularidade de cada aluno ao qual estávamos nos referindo.

Compartilharei a seguir um trecho do registro referente ao primeiro encontro de formação realizado no dia 25 de maio de 2006, na rede pública de ensino na qual eu iniciava um trabalho como assessora na “área da surdez e da Língua Brasileira de Sinais/Libras”. Esse registro foi escrito por mim e pela coordenadora do Programa de Educação Inclusiva da época:

No primeiro momento a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva da rede fez uma breve apresentação da professora formadora - Eliane de Souza Ramos. Em seguida, as participantes do encontro se apresentaram. Durante a apresentação, fizeram **um breve relato dos casos dos alunos com perda auditiva da rede**, que têm motivado processos inclusivos nas escolas. Vale ressaltar que os relatos foram marcados por **aflições, angústias, inseguranças e inúmeros questionamentos feitos pelas professoras presentes**.

As professoras que participaram desse primeiro encontro fizeram *“um breve relato dos casos dos alunos com perda auditiva da rede”*. Com isso evidenciou-se que o “estudo de cada caso” tem sido a metodologia de trabalho adotada desde o início da assessoria que realizo, até dos dias atuais (ano de 2018).

Nestes tantos anos de atividade profissional, tenho vivido a intensa experiência de ouvir, pensar sobre o que ouvi, registrar, ler os meus registros... Não tenho cadernos com “letras bonitas” escritos com apenas “um tipo de caneta”. São muitas as folhas avulsas que carrego em minha bolsa até chegar em casa. No aconchego (ou no “alvorço”) do meu lar, vou retomando cada palavra anotada, rabisco feito, desenho (in)compreensível que tracei. Tudo isso enquanto tomo banho, lavo louça e roupa, limpo a casa, preparo uma receita, recebo um amigo... Antes disso, há sempre uma estrada a percorrer. Curvas, paisagens rurais e urbanas, um belo relevo, o nascer e o pôr do sol - para alguém que sai cedo e chega em casa quando o dia insiste em acabar – “Para começar outra vez”.

1.3. Proposições acessíveis: olhos fitos no ensino comum

Durante as aulas ministradas pelas professoras comuns, a importância da “experiência visual para os alunos surdos” tem chamado a nossa atenção. Esses mesmos alunos se mostram inquietos e curiosos quando estão diante dos lábios falantes dos seus colegas, e também em outras situações nas quais “os sons” ganham a atenção de grande parte dos alunos. A exemplo disso cito uma batida de porta da sala de aula, levada por um vento repentino, ou o hino nacional - e outras músicas - quando tocadas durante a celebração de uma data comemorativa na escola.

Como poderíamos, em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, desconsiderar a curiosidade e a vontade de movimentar os lábios, numa tentativa espontânea, orgânica, humana e social de falar, manifestada por cada aluno surdo?

Um a um desses alunos olhava diariamente para os seus colegas e professoras como se “pedisse”: “revele-me” o que é isso - a fala - que faz uma pessoa rir, chorar, se preocupar, se movimentar, dentre tantas outras coisas. Como “revelaríamos” a fala aos alunos que não podiam escutá-la?

Decidimos não desconsiderar “a vontade” de entender o que é a fala e até de aprender a falar expressa por cada um dos alunos surdos. Isso porque enquanto

realizamos os estudos de caso, levamos em conta os interesses e as curiosidades do aluno em evidência. Consideramos também as barreiras que diante dele se colocam enquanto convive, se expressa, ensina e aprende na escola e fora dela.

Assim seguimos em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, mesmo quando não sabemos como lidar com uma desconhecida ou inesperada manifestação de um desses alunos.

Em nossos encontros procuramos criar uma forma de tornar todas as atividades escolares acessíveis, sem modificar o conteúdo proposto pela professora comum de cada turma, pois temos consciência de que muitas barreiras se colocam entre os alunos, cada um deles, e o ensino ministrado.

Faz parte do nosso cotidiano “não saber” como encaminhar uma dada situação. Contudo nossa tarefa não se resume a esse “não saber”. Assumimos o compromisso de criar colaborativamente alternativas para que cada aluno surdo possa participar de todas as atividades com a sua turma, mesmo quando essas alternativas ainda não foram pensadas e aplicadas. Vivemos o risco.

Não contamos com uma única teoria, filosofia para a educação de surdos, ou metodologia de trabalho, que possa respaldar nossas defesas e ações. Sempre que um estudo nos afasta das solicitações e manifestações de cada um dos alunos com os quais trabalhamos, abandonamos tal estudo e seguimos levando conosco apenas o que nos parece coerente com a manutenção de uma escola acessível e inclusiva.

Para mim não faz sentido afirmar que uma criança, por não ouvir todos os sons, seja menos capaz de se alfabetizar e letrar na Língua Portuguesa, quando comparada a outras crianças com uma possibilidade auditiva mais favorável a esse aprendizado.

Em uma turma comum na qual um professor planeja e aplica atividades acessíveis, voltadas aos interesses dos seus alunos; desafiadoras, o ponto de partida é o reconhecimento da capacidade, própria de cada um, e que todos os alunos têm.

O meu trabalho com as professoras de alunos com surdez não teve e não tem como objetivo questionar a capacidade de aprender, de se alfabetizar e letrar de um aluno surdo. Enquanto trabalhamos, questionamos o ensino ministrado, avaliamos se os recursos didático-pedagógicos são acessíveis a todas as crianças, e analisamos se as intervenções feitas por cada professora estão contribuindo para que as barreiras comunicacionais, existentes entre surdos e ouvintes sejam minimizadas, até que deixem de existir.

Os “espaços - *exclusivos* - culturais surdos” aos quais se referem Salles et al (2004), não compõem a experiência de ensinar da rede na qual venho atuando como assessora. Para nós, do grupo mensal de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, esses espaços não têm sido necessários, pois trabalhamos para que a escola comum se abra todos os dias àquilo que cada um de seus alunos traz consigo, e que se renova em um curso sem fim.

Nesse sentido, buscamos promover encontros entre os diferentes conhecimentos, costumes, línguas e formas de se comunicar, de viver e de atribuir sentido às experiências educacionais e pedagógicas que acontecem com todos os alunos na escola comum.

A ideia de uma “identidade surda” não nos ofereceu o respaldo teórico e prático que buscávamos para ensinar, alfabetizar e letrar um aluno surdo, pois não estávamos dispostas a criar condições especiais, diferenciadas e exclusivas para que esse aluno participasse das atividades escolares às quais tinha direito.

1.4. Minha formação acadêmica. Meu “jeito de trabalhar”: inseparáveis pensar e agir

Em 2011 eu iniciei o mestrado no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Faculdade de Educação (FE), que fica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Neste mesmo ano (2011), Vitor, um aluno surdo com apenas 11 meses, começava a sua trajetória escolar na Educação Infantil na rede de ensino na qual eu ainda hoje trabalho como assessora, no grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

As leituras indicadas pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan, minha orientadora no mestrado e agora no doutorado, e por colegas de grupo, bem como os intensos e às vezes descontraídos diálogos que tecemos no LEPED, foram subsidiando com conceitos e fundamentos teóricos a minha genuína intuição que seguia resistente à criação, à defesa e à manutenção de categorias estáticas nas quais seriam agrupados os alunos, dentre eles os com surdez.

Categorias essas que poderiam colocar em risco a consideração da capacidade (própria) que cada aluno tem, e a sua infinita possibilidade de manter-se inesperado, inimaginável, (des)classificável e desconhecido.

Conclui o mestrado em 2013 compondo narrativas sobre experiências de leitura na Língua Portuguesa, vividas com um aluno surdo durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado por mim, naquela mesma universidade onde em 2006 a secretária de educação e também professora do curso de Pedagogia, me convidou para iniciar a formação continuada e em serviço na sua rede de ensino, abordando o tema “ensino de alunos com surdez”.

Caminhos que se entrecruzam.

Em 2014 iniciei o doutorado dando continuidade aos meus estudos no LEPED/FE/UNICAMP. Interessava-me seguir estudando a alfabetização e o letramento na Língua Portuguesa por um aluno surdo.

Disciplinas, Atividades Programadas de Pesquisa (APP), orientações individuais, compartilhamento do projeto com colegas de grupo, exame de qualificação... gerar e dar vida a uma bebê na companhia de Flavio. Luísa está hoje com quatro anos. O doutorado tem sido uma construção intensa e difícil, nem por isso pouco instigante e desprovida de alegria.

Durante o exame de qualificação propus realizar entrevistas com adultos surdos que compartilhariam como se alfabetizaram e letraram na Língua Portuguesa. Tomei como desafio analisar as condutas microgenéticas desses adultos, apoiando-me nos estudos de Jean Piaget e Inhelder Barbel.

Em dezembro de 2017, após o exame de qualificação deste doutorado, eu e a equipe de professoras do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, daquela mesma rede de ensino a qual já me referi, nos certificamos de que um aluno surdo, concluinte do segundo ano do Ensino Fundamental, havia se alfabetizado!

Ele, assim como seus colegas de turma, lia todas as palavras que se dispunham diante dos seus olhos, com uma alegria e satisfação conhecidas por aqueles que convivem com pessoas recém-alfabetizadas.

Eu e a professora Maria Teresa pusemo-nos a pensar sobre como agiríamos diante desse fato novo - um aluno surdo ter se alfabetizado e letrado com sua turma comum. Os meus tantos “eus”, profissional, pesquisadora, aluna, mãe, pessoa (...) não me deixaram seguir construindo essa tese, sem que nela incluísse o percurso de alfabetização e letramento dessa amável criança.

Que presente a vida me destinou!

Criamos um novo caminho para a conclusão dessa pesquisa. Um caminho que não excluiu a trajetória de um adulto que sabe ler e escrever na Língua Portuguesa, mas que se compôs com o processo de alfabetização de uma criança com surdez. Criança essa que eu venho acompanhando dos 11 meses de idade até os dias atuais. Vitor tem hoje nove anos e está próximo de concluir o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Inevitavelmente a história de vida e escolar desse aluno tomou o centro deste doutorado, pois me vi diante de duas situações bastante distintas. A primeira delas se referia a não-exclusão da escuta do discurso de um adulto surdo sobre como se alfabetizou e letrou, e posterior análise das suas condutas microgenéticas, feita por mim. A segunda situação tratava de uma experiência que me “atravessou” profissionalmente.

Eu acolhi e orientei a equipe da primeira escola frequentada por esse aluno com surdez, quando ele se inseriu na rede comum aos 11 meses! Vivi com suas professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras e família, o desafio de construir caminhos para que ele tivesse acesso ao ensino ministrado na escola comum.

Em 2011 quando ele foi matriculado na rede de ensino assessorada por mim, eu não pretendia registrar e investigar essa experiência neste doutorado. Tal fato me deixou ainda mais confortável e segura para inseri-la nesta fase em caminho para a sua defesa, pois me vi liberta do impulso de acabar conduzindo uma experiência para que ela confirme as hipóteses de uma tese.

Assim como no mestrado, registrei nesse doutorado histórias de uma profissional que há muitos anos trabalha para que todos os alunos encontrem na escola comum, situações que não os impeçam de seguir se diferenciando e se singularizando.

Com essa tese não defendo uma metodologia para alfabetizar e letrar alunos com surdez como sujeitos universais. Esse não é um doutorado sobre a “alfabetização e o letramento “do aluno surdo”, como um sujeito universal. Essa tese trata de **uma** alfabetização acessível e conseqüentemente inclusiva, possível para cada um dos alunos com os quais trabalhamos num determinado tempo e local, e que não se dissocia do letramento.

Neste doutorado registrei e investiguei uma experiência educacional, pedagógica, social e humana de alfabetização e letramento na Língua Portuguesa, que só poderia ter acontecido em escolas comuns.

Fez parte dessa experiência alfabetizadora Vitor, um aluno surdo. Certamente não foi essa a “diferença empírica” que guiou cada passo dado pelos membros do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos surdos, orientado por mim, mas a “diferença em si” que não abrimos mão de considerar durante o nosso trabalho.

Nessa primeira etapa da tese, procurei situar o leitor sobre alguns dos caminhos que me fizeram chegar até aqui. A seguir apresentarei algumas situações de gestão, pedagógicas e educacionais, que foram basilares para que a alfabetização e o letramento se tornassem uma construção possível para um aluno surdo e seus colegas de turma, na rede de ensino que assessoro.

Eu não pude fugir à composição de narrativas para concluir este doutorado. Para isso estudei textos de Jean Clandinin e Michael Connelly (2011). Essas narrativas foram organizadas de acordo com as etapas de construção da escrita de um aluno com surdez, seguindo os pressupostos de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

Permeando tais etapas, inseri parte do discurso de um adulto surdo que durante algumas entrevistas, narrou o processo de alfabetização e letramento pelo qual passou. Este não é um adulto surdo “qualquer”. É uma pessoa encantadora que tive a oportunidade de conhecer na universidade na qual eu era professora, antes que ele iniciasse os estudos no curso de Pedagogia. Um grande amigo. As experiências de leitura que vivemos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desse hoje pedagogo compuseram as narrativas do estudo que desenvolvi no mestrado.

Caminhos que se entrecruzam. Caminhos percorridos. Caminhos porvir.

2. Sobre os antecedentes de uma experiência acessível e inclusiva de alfabetização e letramento em estudo

2.1. Como tudo começou

Quando iniciei o trabalho de formação com professores na rede municipal de educação a qual venho me referindo neste doutorado, não havia nela procedimentos estruturados e organizados que considerassem a presença de alunos com surdez no ensino comum. Além disso, os serviços de educação especial, dentre eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estavam sendo implantados e não eram ofertados aos alunos com surdez.

Vitor, um menino que tem surdez, é aluno dessa rede. Ele concluiu o seu processo de alfabetização em 2017, quando finalizou o segundo ano do Ensino Fundamental. Considero esse fato um dos importantes resultados alcançados nestes doze anos em que tenho assessorado essa Secretaria Municipal de Educação, na construção de práticas pedagógicas, educacionais, sociais e humanas, ainda mais acessíveis e inclusivas.

Destacarei algumas condições que considero fundamentais na tessitura dessa experiência de alfabetização, em estudo neste doutorado:

- a)** a condução democrática do trabalho realizado pelos membros da Secretaria Municipal de Educação, especialmente pela secretária de educação da época;
- b)** contar com uma coordenadora do Programa de Educação Inclusiva da secretaria, a quem cabe manter a articulação entre o trabalho de assessoria que eu realizo, os demais membros da equipe de gestão e das equipes escolares da rede;
- c)** ser uma assessora que orienta e acompanha este processo constitutivo, vivo e dinâmico de atualização de conhecimentos e práticas, indicando leituras e instigando diálogos que não se desvinculam dos princípios e fundamentos de uma escola que hospeda cada um dos alunos;
- d)** a disponibilidade para trabalhar de forma colaborativa e participativa das professoras comuns - regentes e as que têm conhecimento na Língua Brasileira de Sinais (Libras) - bem como das professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE);

- e) a produção de registros escritos sobre cada passo dado por todos os envolvidos no processo de alfabetização e letramento dos alunos com surdez, e demais alunos de suas turmas;
- f) a análise constante das práticas desenvolvidas por cada docente, especialmente aquela realizada mensalmente em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.
- g) o investimento na formação continuada das professoras que têm alunos com surdez em suas turmas, a fim de que essas professoras tenham a oportunidade de dialogar e de buscar apoio para o enfrentamento das dificuldades na realização de um ensino acessível e inclusivo, bem como para o compartilhamento das conquistas.

Uma a uma dessas condições foi criada conforme estudamos cada caso que tem surdez da rede. Como já disse, essas condições não foram definidas de uma só vez. Essa é uma construção que levou doze anos para se consolidar e que produziu situações que direta ou indiretamente afetaram o trabalho pedagógico, educacional, a estrutura e o funcionamento das escolas comuns.

Escolas essas que passaram a trabalhar com diferentes profissionais conhecedores de algo novo, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e que se viram desafiadas pela constante necessidade de redefinir o ensino ministrado, a fim de ampliar as possibilidades de torná-lo acessível a cada um dos alunos das turmas comuns.

Entre encontros e desencontros, acertos e equívocos, choros de alegria e de decepção, fomos definindo os caminhos a serem percorridos conforme cada aluno com surdez da rede foi avançando na sua escolarização.

Os percursos que me levaram à defesa dessa tese foram guiados pelas experiências profissionais que me aconteceram ao conviver e trabalhar com pessoas que têm surdez. Também fizeram parte dessas experiências professoras do ensino comum, professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias, colegas do ²LEPED/FE/UNICAMP, minha orientadora professora doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, e as professoras Orly Zucatto Mantovani de Assis, Jussara Cristina Barboza Tortella, Eliete Aparecida de Godoy, Rosângela Machado, Susana

² LEPED/FE/UNICAMP: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, coordenado pela Profa Dra Maria Teresa Eglér Mantoan. Sou membro desse Laboratório desde 2006. Nele concluí o mestrado e agora faço o doutorado.

Gakyia Caliatto, Marisol Regina Pavani de Oliveira, Luísa Benedetti, Lilia Barreto e Elizabete Cristina Costa Renders. Algumas delas compuseram a banca do exame de qualificação e de defesa deste estudo.

Certos autores me acompanharam na composição dessas experiências profissionais e nas tantas leituras que venho realizando. Dentre eles estão Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Jean Piaget, Inhelder Barbel, e o meu pensamento nômade, cambiante, que por vezes me tomou noites de sono para me ocupar com a elaboração de uma saída para um desafio que a mim se colocava.

A defesa deste doutorado significa a formalização de uma tese que tem sido defendida todos os dias em que trabalho por uma escola acessível e inclusiva. Uma formalização que irá me conferir o título de doutora em Educação e acima de tudo, permitirá o compartilhamento de uma trajetória profissional que não pretende ser um exemplo ou modelo a ser seguido. No entanto, o meu desejo é que ela contribua para que os pensamentos e as atitudes dos profissionais da educação, já muito habituados a ceder a uma identidade fixa (como a “identidade surda”, por exemplo), se libertem, se abram, projetem e inaugurem caminhos traçados pelos desejos, interesses e reais possibilidades de cada aluno que faz uma turma comum existir.

Escrevi nesta tese aquilo que desejei ler enquanto desconhecia alguns conceitos, termos, fundamentos teóricos e modos de ensinar que hoje conheço bem. A escrita deste doutorado é também uma homenagem a todos e todas que comigo compuseram essa experiência acessível e inclusiva de alfabetização e letramento. São profissionais de uma Secretaria Municipal de Educação do interior do Estado de São Paulo, alunos com surdez e suas famílias. Lembro-me de cada rosto, gesto, de cada demanda trazida pelas professoras que fazem parte do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

A minha contratação como assessora nessa rede de educação se deu pela presença de uma aluna surda que em 2006, frequentou uma turma de Educação Infantil - Infantil IV. A estrutura e a organização da qual mais tarde Vitor, um caso com surdez que será retratado nesta pesquisa se beneficiou, foram sendo construídas muito antes da sua chegada.

Parece-me relevante descrever alguns marcos de gestão e pedagógicos que podem ilustrar como essa estrutura e organização foram se consolidando ao longo dos anos, entre convicções, incertezas e percalços, que deram consistência a

condutas que têm feito as atividades de alfabetização e de letramento (entre outras), se tornarem cada vez mais acessíveis a todos os alunos, inclusive os que têm surdez.

Ao mesmo tempo em que eu iniciava o trabalho de formação sobre “o ensino de alunos que têm surdez” com professoras comuns em atividade, estabelecia uma parceria com a secretária de educação, na universidade onde eu era tradutora e intérprete de Libras, e ela era professora.

Eu sinalizava durante todas as suas aulas, demais disciplinas e atividades das quais uma aluna com surdez, estudante do curso de Pedagogia, fazia parte. Acredito que esse fato possa ter contribuído para que essa secretária de educação me propusesse a formação sobre “o ensino de alunos que têm surdez” na sua rede.

Quando comecei esse trabalho, me deparei com uma gestão democrática, com profissionais comprometidos e muito competentes, e uma disposição ímpar (desde a secretária de educação da época, até as equipes escolares – pedagógicas, de serviços administrativos e gerais), para viver certas transformações que fariam das escolas comuns, ambientes ainda mais acessíveis e inclusivos.

Desde o início desse trabalho de assessoria, uma coordenadora do Programa de Educação Inclusiva do município tem me acompanhado e apoiado em todas as atividades que realizo. Nesses anos todos, trabalhei com diferentes pessoas que passaram por essa função. Todas elas são professoras e sempre, generosamente, compartilharam comigo o que conhecem (e que não é pouco!), sobre o ensino dos alunos envolvidos em nossos estudos de caso e intervenções. Como já disse, minha relação com a Secretaria Municipal de Educação vem se constituindo por intermédio dessa coordenação.

No momento em que iniciamos os encontros de formação sobre “o ensino de alunos com surdez”, eu estava imersa em um curso de Pedagogia no qual trabalhava como tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois uma aluna que tem surdez estava em processo de formação nessa licenciatura.

Mais tarde eu me tornei professora de Libras nos cursos em que essa disciplina passou a ser obrigatória, após regulamentação do Decreto 5.626 de dezembro de 2005, ocasião essa em que deixei de ser tradutora e intérprete de Libras na universidade. Eu e o colegiado dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, construímos as ementas da disciplina de Libras que foi inserida nessas matrizes curriculares como disciplina obrigatória.

Embora tivesse realizado recentemente estudos sobre o trabalho terapêutico de pessoas com surdez, no curso de especialização que concluí no ³CEPRE/FCM/UNICAMP, o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e educacionais me eram familiares.

Quais conexões eu poderia estabelecer entre o que conhecia sobre as possibilidades auditivas de alguns alunos, e o ensino que estava sendo ministrado pelas professoras daquela rede de ensino com as quais eu começava a trabalhar?

Nestes doze anos em que presto assessoria à essa rede municipal de ensino, estudei diferentes casos de alunos com surdez, desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. A partir do sexto ano os alunos deste município transferem-se para escolas estaduais.

Vivi muitas coisas. Pensamentos inquietos, tomadas de decisão arriscadas e boa parte das responsabilidades compartilhadas com algumas professoras e famílias.

Em nossos encontros de formação, eu fazia a exposição de conteúdos relacionados ao funcionamento auditivo infantil, e algumas situações que poderiam levar um aluno a não ouvir alguns sons. Eu, as professoras comuns dos alunos com surdez, e a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, dialogávamos constantemente, pois desejávamos que esses conhecimentos nos ajudassem no estudo dos casos de alunos com surdez presentes em cada turma.

Compartilharei a seguir, no quadro 1, o cronograma dos primeiros encontros de formação conduzidos por mim nesta rede de ensino, que após ter sido elaborado, foi apresentado à coordenadora do Programa de Educação Inclusiva que, juntamente com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, avaliou se o conteúdo estava adequado aos propósitos daquela formação, e o aprovou.

³ Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto, da Faculdade de Ciências Médicas/FCM, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

Quadro 1

DATAS	CONTEÚDOS
1º Encontro 26/05/2006	Apresentação do plano de ensino. Introdução aos mecanismos da audição. Introdução ao alfabeto manual.
2º Encontro 24/06/2006	Teoria: Classificação quanto ao tipo e grau das perdas auditivas. Prática da LIBRAS: Alfabeto manual da LIBRAS.
3º Encontro 29/07/2006	Teoria: Descrição de alguns procedimentos para o diagnóstico de perdas auditivas e Recursos Tecnológicos. Prática da LIBRAS: Números e identificação pessoal.
4º Encontro 26/08/2006	Teoria: Histórico da educação de surdos. Prática da LIBRAS: Dias da semana e saudações e expressões.
5º Encontro 30/09/2006	Filosofias educacionais para os surdos - Oralismo. Prática da LIBRAS: meses do ano, e expressão Facial e corporal.
6º Encontro 28/10/2006	Filosofias educacionais para os surdos - Comunicação Total. Prática da LIBRAS: cores e Expressão Facial e corporal.
7º Encontro 25/11/2006	Filosofias educacionais para os surdos - Bilinguismo. Prática da LIBRAS: corpo humano.

Nesta mesma ocasião, a Secretaria Municipal de Educação contratou outras assessoras, que trouxeram “conhecimentos especializados” à rede. Optou-se naquele momento por realizar formações que tivessem como tema as possíveis “deficiências”, ou seja, formação em “deficiência intelectual”, formação em “deficiência auditiva”, dentre outras. Havia no município uma associação que realizava um trabalho complementar a formação de alunos com cegueira ou baixa visão, associação essa que se mantém ativa nos dias atuais.

Após alguns encontros com as professoras comuns que tinham alunos com surdez e com a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, decidimos que eu deveria ir às salas de aula para observar os alunos surdos com seus colegas de turma, na realização das atividades escolares. Interessei-me por mais essa possibilidade de atuação e aceitei este novo desafio.

O primeiro caso que acompanhei no ano de 2007, é de uma menina que frequentava a Educação Infantil em uma escola bem distante do centro daquele município. Sua professora era muito engajada, comprometida e me recebia com disposição sempre que eu ia observar e participar das suas aulas.

Pouco tempo depois decidimos que seria oportuno que eu fosse àquela sala de Educação Infantil, com crianças entre quatro e cinco anos, ao menos uma vez na

semana para ensinar Língua Brasileira de Sinais (Libras) a todos os alunos, e também à professora comum. Nessa fase do nosso trabalho, não tínhamos professores que realizavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede.

Compartilharei um registro feito por mim e pela coordenadora do Programa de Educação Inclusiva da época, no dia 13 de abril de 2007, no qual narramos como foi o nosso primeiro encontro com a turma de uma aluna com surdez, que se adaptava ao implante coclear.

Ao chegarmos à escola fomos à sala da diretora, ela questionou se **havíamos preparado um esboço do projeto que será desenvolvido junto à sala comum da aluna com surdez**. Explicamos que **há algumas possibilidades** a serem construídas, porém que as **definiremos em conjunto: professora comum, diretora, coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, assessora, alunos e a mãe da menina surda**.

Em seguida nos dirigimos à sala de aula.

A professora nos acolheu. Eliane foi apresentada pela coordenadora do Programa de Educação inclusiva à professora que referiu quem é a aluna com surdez para que pudéssemos **observá-la e com ela interagir**.

Segundo o relato da professora, a sua maior "angústia" relaciona-se ao fato de não saber quando a aluna a entende. Por exemplo: **"ela (aluna) escreve o nome dela, mas eu não sei se ela sabe que aquele é o nome dela"** - disse a professora. Outro fato importante é a preocupação de que a aluna "passe pela série" e **não desenvolva as competências propostas para aquele período**.

Permanecemos na sala - coordenadora do Programa de Educação Inclusiva e assessora - sentadas em uma mesa com a professora enquanto os alunos desenvolviam as atividades da roda. Os alunos estavam bastante envolvidos nos trabalhos e se deslocavam de uma mesa para outra de maneira independente e segura. Sempre que necessário a professora intervia.

Durante o período de observação notamos que **os alunos interagem com a aluna surda à sua maneira, ou seja, eles criavam gestos, apontavam, falavam melhorando a articulação colocam as diferentes formas de expressão à disposição para que a comunicação fosse efetiva, de modo que ela os compreenda**. Isso nos levou a pensar: **se observarmos um pouco mais as formas de interação entre as crianças, talvez cheguemos a grandes descobertas sobre as diferentes formas de interação junto a aluna surda, fazendo-nos entender**.

Há uma aluna que parece estar desenvolvendo uma forma especial de comunicação com a aluna surda. Ela gesticula e apresenta um desejo de que a amiga a entenda. Um aspecto ressaltado pela professora da turma é o de que talvez **essa aluna esteja induzindo sua colega surda a copiar as suas atividades numa tentativa de ajudá-la**.

A aluna surda mostrou-se uma criança muito inteligente e atenta. Quando a professora solicitou que uma colega e ela viessem apresentar os desenhos que haviam elaborado (estavam iguais), pedimos para que a aluna surda nos mostrasse o que havia produzido. **Ela pareceu-nos tímida, porém conseguiu reproduzir alguns sons em um volume baixo, o que dificultou a nossa percepção da sua tentativa de falar**. Além disso, ela imitou alguns

sinais da Libras feitos por Eliane, pois desejava estabelecer comunicação. A todo o momento a aluna surda dava sinais (olhares, sorrisos) de que conhecia o motivo de nós estarmos em sua sala de aula.

Na medida em que conversamos com a professora, ela relatou que a orientação feita pela **fonoaudióloga que atende a aluna semanalmente, é que se evite o uso de sinais e gestos, pois ela desenvolverá a fala.** Entendemos que a forma mais efetiva de comunicação estabelecida entre essa aluna, os demais alunos e a professora, acontece por meio de **gestos.** Assim, a não utilização dos mesmos **implicaria numa ruptura da comunicação entre eles.** Vale ressaltar que não há comprovação de que o uso de gestos prejudica o desenvolvimento de fala, devendo estes serem usados quando necessário, desde que a intenção seja a comunicação efetiva. **Tal observação não deve acomodar-nos no sentido de desenvolvermos outras atividades que melhorem e efetivem a comunicação entre a aluna surda e os demais alunos.**

Dessa forma, **sugerimos a inserção de um momento para partilharmos experiências em Libras - Língua Brasileira de Sinais junto aos alunos e professora da sala.** Esta seria uma primeira medida **para que a aluna surda tivesse acesso à sua língua natural e desenvolvesse uma forma de comunicação efetiva e completa.** Consideramos que as questões de aprendizado de fala já estão sendo trabalhadas pela fonoaudióloga que a atende no Sistema Único de Saúde - SUS.

Assim sendo, para o próximo encontro será efetivada a primeira comunicação entre a fonoaudióloga Eliane e a classe para o desenvolvimento do **Projeto "Libras"**, que ocorrerá semanalmente, das 14h30 às 15h30.

Aquela menina com surdez mostrou que tinha todas as condições para compreender as situações escolares das quais era parte, porém, não ouvir a fala a impedia de entrar em contato com boa parte dos conteúdos que circulavam naquele ambiente.

Avaliamos que era preciso ensinar a ela, aos seus colegas, professores, profissionais da escola e familiares, um canal comum que garantisse uma comunicação efetiva entre todos. Esse canal comum era a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Lembro-me do dia em que eu fui à escola me encontrar com a mãe dessa aluna com surdez, a fim de compartilhar a proposta de ensino da Libras à sua filha, aos seus colegas de turma, à professora, e a ela, caso desejasse. Essa mãe não conhecia a Libras, e temia que o ensino dessa língua "comprometesse" o desenvolvimento da fala pela criança que se adaptava ao implante coclear.

Eu estava convicta de que o nosso trabalho não dificultaria o desenvolvimento da fala pela aluna com surdez. Enquanto dialoguei com a sua mãe, a esclareci sobre

os nossos propósitos, a orientei e tranquilizei. Afirmei que a escola trabalharia com a Libras ao mesmo tempo em que agiria no sentido de favorecer o processo de construção da fala, porém, não ficaria à espera de que essa aquisição acontecesse.

Era preciso oferecer outra possibilidade para que a aluna com surdez acessasse os conteúdos que estavam sendo disponibilizados a todos os seus colegas de turma. Desejávamos que ela se fizesse entender na escola, sem que fosse preciso se desdobrar criando mímicas e gestos, na tentativa de compartilhar seus pensamentos, sentimentos, desejos, escolhas e opiniões.

Eu conhecia as filosofias educacionais para ensino de alunos com surdez. Sabia que os “perigos” de ensinar Libras a uma criança surda, ao mesmo tempo em que ela adquire a fala, ao ser favorecida pelo implante coclear, eram muitos. “Perigos” esses vividos e analisados por professores e pesquisadores que demonstraram em estudos, a “confusão” linguística na qual pode ser inserida uma criança com surdez, quando as características da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais não são devidamente trabalhadas.

Contudo, eu estava segura de que poderíamos realizar um trabalho no qual a turma toda daquela aluna com surdez, teria a oportunidade de identificar e de refletir sobre as nuances das duas línguas que passariam a ser trabalhadas concomitantemente em todas as atividades escolares.

Não contávamos com uma literatura que expusesse um trabalho concomitante com a Libras e com a Língua Portuguesa no ensino comum. Um trabalho muito distinto do desenvolvido por aqueles que adotaram a “Comunicação Total” como filosofia educacional para o ensino de alunos com surdez. Isso porque nessa filosofia, tanto a língua de sinais quanto a língua oral são trabalhadas sem que as suas singularidades linguísticas e gramaticais sejam devidamente ensinadas pelo professor comum.

Não demorou muito tempo e a mãe da aluna com surdez nos procurou novamente. Dessa vez, ela pediu para que não ensinássemos Libras à sua filha, pois a fonoaudióloga responsável pelo atendimento terapêutico realizado na rede de saúde do município, durante uma consulta, havia afirmado que aquela criança com surdez não aprenderia a falar se sinalizasse na Libras.

O registro que disponibilizarei a seguir foi escrito por mim e pela coordenadora do Programa de Educação Inclusiva daquele período. Ele contém uma narrativa sobre como sucedeu a reunião com a mãe da criança.

Em conversa com a senhora N, no dia 12 de agosto de 2007, **mãe** da aluna com surdez, registramos **o seu manifesto** para que o **"Projeto Libras"**, desenvolvido na sala de Infantil IV em que sua filha está matriculada, **seja interrompido a partir desta data**. Esse pedido ocorre porque ela **acredita que o ensino de sinais da Libras pode prejudicar o desenvolvimento da fala de sua filha**. Sua afirmação baseia-se nas orientações da fonoaudióloga que iniciou atendimento terapêutico com a criança recentemente.

O **Programa de Educação Inclusiva**, representado por sua Coordenadora, Prof^a S, esclareceu que o **"Projeto Libras"**, desenvolvido na sala da aluna A, foi iniciado em 20/04/2007 e conta com 1 hora de intervenção, por semana. A fonoaudióloga e prof^a Eliane de Souza Ramos, **ensina sinais da Libras para toda a turma**, por meio de palavras, expressões e músicas do contexto escolar. O projeto tem os seguintes objetivos:

- Sensibilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento do **trabalho inclusivo** pautado no reconhecimento e na valorização da **diversidade** humana.
- Contribuir para a **formação de recursos humanos na escola** que sejam capazes de educar na diversidade.
- **Divulgar a Língua Brasileira de Sinais (Libras)** enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira.
- **Proporcionar maior interação entre surdos e ouvintes**.
- **Estimular o desenvolvimento da Língua Portuguesa e a compreensão de conceitos por meio da Língua Brasileira de Sinais que representa a primeira língua de pessoas com surdez**.

Antes de iniciar o projeto e também durante seu desenvolvimento, foi esclarecido à Sr^a N que diante desses objetivos, o **Programa de Educação Inclusiva acredita que a criança seria beneficiada em sua aquisição oral, na compreensão de conceitos e no conhecimento de mundo por meio da aprendizagem da Libras**. Essa abordagem ideológica se baseia em literatura da área e na experiência da profissional que a **desenvolve**.

Essas orientações quanto à adoção da Libras para o desenvolvimento integral da criança também são **compartilhadas pela professora da classe** que aderiu ao projeto e **relatou avanços** no desenvolvimento da aluna, após o início do mesmo.

A Secretaria Municipal de Educação, que mantém o Programa de Educação Inclusiva e o **"Projeto Libras"**, **se ressentiu muito** da não continuidade do trabalho com a aluna surda A, e de toda a classe, no desenvolvimento da Libras, a pedido da sua responsável.

Quanto foram os casos que acompanhei nestes anos de assessoria nesta rede de ensino, foram também as vezes em que familiares procuraram a escola pedindo para que não ensinássemos Libras ao aluno com surdez, seguindo orientações equivocadas e desatualizadas de profissionais da área da saúde, especialmente de fonoaudiólogos.

De novo busquei esclarecer aquela mãe sobre os propósitos do nosso trabalho. Defendemos o ensino da Libras que se fazia urgente, pois a aluna com surdez começava a apresentar agitação e impaciência na escola. De certo, isso estava

acontecendo devido à barreira comunicacional que diante dela se colocava toda vez que desejava interagir.

A mãe da aluna surda não se dispôs a aprender sinais para se comunicar com a filha. A recusa dessa mãe me “machucou” porque evidenciou uma desconsideração pelo conteúdo que aquela criança com surdez tinha a comunicar. Uma criança que só seria considerada pela sua mãe naquilo que desejava expressar, se falasse.

Sempre que encontro alunos que não se comunicam oralmente na escola, e verifico que eles não dispõem de meios para que expressem seus posicionamentos e preferências, fico muito incomodada. Dentre esses alunos estão os com surdez e outros que têm distintas especificidades.

Sou favorecida porque trabalho em parceria com uma assessora que levou à essa mesma rede conhecimentos e práticas relacionados à Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Desse modo, as situações nas quais alunos que não se comunicam oralmente não conseguem se fazer entender, bem como não conseguem compreender o que o outro diz, têm acontecido cada vez menos na rede da qual somos parte.

Todos nós devemos nos implicar quando existe um aluno que não fala na escola. “O problema” de “não entender” e de “não ser entendido” não é “do aluno”, é de quem se comunica. Se todos nos comunicamos na escola, estamos diante de “um problema” que precisa ser “resolvido” por todos.

O brilho nos olhos das crianças da turma daquela aluna com surdez, a mudança no seu comportamento, que imediatamente deixava de se agitar e de se impacientar, porque estava compreendendo e sendo compreendida, sinalizavam que estávamos eliminando barreiras comunicacionais, conforme a Libras era aprendida pelos alunos e pela professora comum. A escola estava se tornando um ambiente mais suscetível a condutas acessíveis e inclusivas.

Alguns me questionaram: “Como esses alunos vão aprender Libras se são tão pequenos?” Tal pergunta não me importunou, pois eu sabia que assim como as crianças ouvintes iam aprendendo a Língua Portuguesa, mesmo antes que fossem capazes de falar, compreender e de construir conteúdos comunicados nessa língua, as crianças com as quais eu estava trabalhando tenderiam a fazer o mesmo com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Assim aconteceu. Rapidamente aquelas “mãozinhas” e “corpinhos” foram incorporando os sinais que eu ensinava às situações de comunicação que tinham a oportunidade de viver na escola, espontaneamente.

Quando eu chegava à escola, a turma daquela aluna com surdez estava me esperando. Eu procurava me inserir na dinâmica das atividades realizadas pela professora comum, pois acreditava que as situações cotidianas seriam as melhores para que eu lhes ensinasse a Libras. Sentávamos em roda, brincávamos, sorriamos, ouvíamos as solicitações das crianças, e as orientávamos sobre a possibilidade auditiva da colega de turma que tem surdez. Tudo isso em conversas permeadas pelos interesses e curiosidades de todos.

Nessa época, eu não conhecia os Modelos Médico, Social e dos Direitos Humanos que tratam da deficiência. Não sabia fundamentar o trabalho em andamento a partir desses Modelos. Porém, eu tinha uma importante convicção: Não fixaria uma “deficiência” naquela criança em detrimento da sua possibilidade auditiva.

As ações desenvolvidas por mim, e as ações feitas por outros, mas que seguiam uma orientação minha, não estavam centradas “na surdez” entendida como uma “deficiência”. Para mim, importava tornar acessíveis os conteúdos que aquela aluna não conseguia ouvir.

Meus pensamentos e práticas foram se orientando intuitivamente para que muito mais tarde eu me encontrasse com os fundamentos teóricos e conceituais, que diferenciam uma prática que fixa a deficiência na pessoa, de uma prática que busca no meio as barreiras que precisam ser eliminadas o quanto antes.

No registro compartilhado, utilizamos a expressão “diversidade”. Naquele momento, eu não conhecia os elementos que distinguiam a “diferença em si” da “diversidade”. Assim como muitos profissionais, eu acreditava que esses dois termos podiam ser utilizados como sinônimos. Mais tarde, compreendi que a consideração da “diferença em si” pode nos levar ao entendimento de que cada aluno é um ser unívoco que não cessa de se atualizar, portanto, não pode ser categorizado. Já a “diversidade”, quando é aplicada a uma pessoa, produz o “diverso”, o “especial”, o “diferente”, o “surdo”. Nestes tantos anos assessorando esta rede de ensino, passei pela “diversidade” para que chegasse à “diferença em si”.

A aluna com surdez que estava mobilizando o início da formação com as professoras comuns da rede, bem como a minha ida à sua escola para ensinar Libras,

viveu as situações mais adversas durante o seu processo de adaptação ao implante coclear.

Ela apresentava grande potencial para se beneficiar desse recurso, porém, o desconhecimento da família, e algumas condutas equivocadas de profissionais externos à escola, não contribuíram para que ela continuasse utilizando esse equipamento. Em pouco tempo, essa aluna com surdez abandonou completamente o uso do implante coclear.

Conforme eu observava e interagia com aqueles alunos, notava que as crianças ouvintes tinham noções sonoras que a aluna com surdez não havia construído. As crianças ouvintes sabiam que quando movimentamos os lábios podemos emitir uma palavra ou um assobio, por exemplo. Ela por sua vez, procurava imitar seus colegas sem que soubesse diferenciar os tantos sons que uma pessoa pode ser capaz de produzir, dentre eles os da fala.

Conforme já mencionei, esse foi o primeiro caso com surdez que eu acompanhei nesta rede. Essa aluna surda está próxima da vida adulta nos dias de hoje. Recentemente recebi notícias suas por meio de uma professora. Aquela criança hoje uma jovem mulher, se comunica sem ⁴fluência na Libras e busca por atendimento médico, a fim de que retome o uso do implante coclear, abandonado na infância. Ela não se alfabetizou e está cursando o Ensino Médio.

Na Educação Infantil trabalhamos para que ela acessasse o que era comunicado e ensinado por todos, e também para que ela se fizesse entender por meio de diferentes recursos de comunicação.

Esta aluna com surdez permaneceu na rede municipal assessorada por mim até quando concluiu a Educação Infantil. Depois disso, transferiu-se para uma escola pública estadual no mesmo município. Compartilhamos o que vínhamos construindo com a equipe pedagógica da nova escola dessa aluna surda, e nos colocamos à disposição para dialogar sobre o caso.

A família se frustrou porque não viu essa criança com surdez aprender a falar durante a Educação Infantil. O uso inadequado do implante coclear, bem como a falta de um acompanhamento fonoaudiológico sistemático, possivelmente a impediram de adquirir a fala. Durante o estudo do caso com a fonoaudióloga que atendia a criança

⁴ Acredito que ela sinaliza de acordo com o que aprendeu na Educação Infantil. Essa jovem com surdez não parece ter evoluído nesta construção.

no município, constatamos que ela não frequentava assiduamente as sessões de terapia.

Compartilharei abaixo parte de um registro de acompanhamento do caso feito no dia 18 de maio de 2007.

Em conversa com a **fonoaudióloga da aluna**, obtivemos informações de que ela apresenta **considerável número de faltas** e que parece estar **pouco motivada para o desenvolvimento da linguagem oral**. Porém, a fonoterapeuta não mede esforços para que o desenvolvimento da comunicação oral aconteça satisfatoriamente.

Antes que a família e a criança abandonassem o processo de adaptação ao implante coclear, incentivamos e apoiamos o uso deste equipamento, bem como o atendimento fonoaudiológico oferecido pela rede de saúde do município, porém não tivemos sucesso em nossas intervenções.

A ausência de boas perspectivas para o desenvolvimento do filho em situação de deficiência é o que impulsiona a criação de barreiras, dentre as quais destaco as atitudinais, muitas vezes criadas pela própria família da criança com surdez.

O entendimento equivocado de que o implante coclear ou o aparelho auditivo “comum”, por si só promoverão a aquisição da fala pela pessoa com surdez, desencoraja alguns familiares que não conduzem de forma responsável os cuidados com esses equipamentos, não acompanham o uso adequado dos mesmos, principalmente quando se trata de uma criança, e não mantém a terapia fonoaudiológica com comprometimento, mesmo quando ela é gratuita por ser oferecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Na rede de ensino que assessoro, temos a oportunidade de trabalhar com crianças muito pequenas, fato esse que aumenta a nossa responsabilidade no sentido de identificar (des)vantagens auditivas, visuais, motoras, cognitivas e na construção dos comportamentos sociais.

Tem sido muito difícil fazer com que familiares de crianças com surdez compreendam, desde muito cedo, a possibilidade auditiva que elas têm. Como a maior parte dessas crianças conta com um funcionamento cognitivo compatível com a necessidade que têm de se desenvolver, acabam por recolher das cenas acessadas visualmente, informações detalhadas que lhes garantem boa inserção e participação nas atividades escolares e domésticas, desde muito pequenas. É recorrente um familiar ou um professor dizer: “Eu acho que esse aluno com surdez escuta”!

Dirigi-me semanalmente à escola comum da aluna com surdez para ensinar Libras durante dois meses (maio e junho de 2007). Depois disso interrompemos esse trabalho atendendo à solicitação da mãe da criança. Uma experiência relativamente curta que me fez compreender que eu não era a melhor pessoa para ensinar Libras, nas turmas comuns com alunos surdos. Não tínhamos conhecimento de que havia na rede professores que conhecessem a Libras. Teríamos que criar novas saídas para os novos desafios que se colocavam em nosso trabalho.

2.2. De uma experiência de ensino da Libras, nasceu uma proposição

Com o fim do “Projeto Libras” na turma comum de Educação Infantil que tinha uma aluna com surdez, demos sequência ao nosso trabalho fazendo uso de imagens que tinham potencial para promover uma interação mais qualificada entre aquela aluna e os ouvintes da escola. Com o tempo, todos deixaram de sinalizar (Libras).

No período em que eu ensinei Libras numa turma de Educação Infantil que tinha uma aluna com surdez, constatei que a presença de uma pessoa que sabe Libras nas atividades escolares, possibilita o ensino dessa língua a todos os que se relacionam com o aluno que tem surdez, em atividades que nada se assemelhavam a aulas de Libras.

Defendi que o ensino da Libras deveria acontecer na espontaneidade das relações, durante as manifestações curiosas e inquietas de cada criança, e na resolução dos conflitos que se dão cotidianamente entre elas, durante todas as atividades escolares.

Eu e a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva decidimos contratar tradutores e intérpretes de Libras para acompanhar todas as atividades de uma turma que tivesse um aluno com surdez. Esse profissional teria como função ensinar Libras a todos da escola, conforme as atividades propostas pelo professor comum fossem desenvolvidas.

Aquela experiência “frustrada” com a aluna que se adaptava ao implante coclear nos encorajava ainda mais a buscar alternativas acessíveis e inclusivas, que contribuíssem para que um a um dos alunos surdos da rede se desenvolvesse plenamente.

Num primeiro momento, para se candidatar à vaga de tradutor e intérprete de Libras e atuar no ensino comum, era preciso ter concluído o Ensino Médio e ter

fluência na Libras. Criamos um processo seletivo que consistia na análise de currículos, entrevistas e uma atividade prática de sinalização. Eu e a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva conduzimos este processo em todas as suas etapas.

Antes disso, contamos com o apoio e a mobilização dos trâmites administrativos e burocráticos necessários, para que essas contratações fossem possíveis. A secretária de educação da época, bem como a equipe que trabalhava mais diretamente com ela, estava sempre disposta a ouvir os nossos posicionamentos, contribuições e proposições. Estava ainda disposta a dinamizar os processos administrativos e burocráticos, a fim de que esses não comprometessem o andamento do trabalho educacional e pedagógico realizado com os alunos que têm surdez nas escolas comuns.

Resgatei em meus arquivos o primeiro comunicado desta rede que divulgou as vagas para tradutores e intérpretes de Libras.

Seleção de INTÉRPRETES DE LIBRAS

A Secretaria Municipal de Educação (SME) comunica que está recebendo currículos para seleção de **INTÉRPRETES DE LIBRAS** para atuarem no Programa de Educação Inclusiva, nas escolas municipais. Os currículos, que devem conter dados pessoais e experiências relativas a LIBRAS, devem ser entregues na SME, localizada a XXXXX, no período de 03 a 14 de março de 2008.

Após a análise de currículos, os candidatos selecionados serão convocados para entrevista e prova prática. Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone (XX) XXXX-XXXX.

Conforme estudamos os casos em nosso grupo de “formação sobre o ensino de alunos com surdez”, identificamos na rede alguns alunos que não eram considerados surdos, mas que tinham uma especificidade auditiva que os desfavorecia em ambientes pouco acessíveis, como o da escola comum, por exemplo. Nosso objetivo era tornar acessíveis os conteúdos sonoros que não estavam disponíveis a esses alunos. Diante disso, passamos a estudar todos os casos da rede que viviam situações de privação, em decorrência da especificidade auditiva que tinham, e que estava sendo desconsiderada.

Com a inserção dos tradutores e intérpretes de Libras nas escolas comuns, o nosso grupo de “formação sobre o ensino de alunos com surdez” se tornou um “grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez”. Não foi possível manter nesse grupo as professoras comuns, o que considero uma grande perda.

As professoras comuns participavam do grupo no horário em que estavam em aula, portanto, seus alunos, no dia em que nos encontrávamos, eram conduzidos por uma professora substituta. Tal professora pouco conhecia as especificidades do trabalho com aquela turma, fato esse que não contribuía para que atendesse as solicitações das crianças de maneira mais apropriada. Avaliamos que os alunos ficavam muito desorganizados na ausência da professora comum.

Sem a presença do tradutor e intérprete de Libras, que participava do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, a professora substituta não conseguia se comunicar com o aluno que tem surdez. Além disso, não conseguia compreender e intervir devidamente quando outras crianças da turma sinalizavam espontaneamente.

A professora regente da turma, como ia aprendendo Libras ao longo do ano letivo sentia-se mais confortável nas situações em que o tradutor e intérprete de Libras participava do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

Esta rede de ensino não conhecia o trabalho de um tradutor e intérprete de Libras no ensino comum, pois essa era a primeira experiência dessa secretaria com esse profissional. Avaliamos que era necessário acolher o tradutor e intérprete de Libras em nosso grupo, para orientá-lo e coletar informações que mobilizariam outras ações de formação e conscientização feitas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores comuns atuantes nas escolas.

A vida nos favoreceu com a competência dos tradutores e intérpretes de Libras que passaram a compor a nossa equipe de trabalho. Empenhados, eles buscavam construir uma parceria com a professora comum da turma na qual havia um aluno com surdez. Uma construção nem sempre fácil e amistosa, pois não é habitual um professor comum compartilhar o seu ambiente de trabalho e a sua turma com outro profissional.

A professora comum estava recebendo alguém que conhecia uma língua que ela desconhecia (Libras). Algumas dessas professoras não estavam dispostas a aprender Libras, mesmo que o convívio diário com um tradutor e intérprete pudesse fazer com que elas se tornassem fluentes nessa língua ao longo do ano letivo.

Fascinadas pela Libras, as crianças no início deste trabalho, fixavam os olhos no tradutor e intérprete, uma situação que também incomodava certas professoras comuns. Nunca compreendi o porquê desse incômodo, pois olhar para o tradutor e

intérprete de Libras não impedia as crianças de ouvir o que a professora comum falava.

Alguns tradutores e intérpretes de Libras não conseguiram construir uma relação de parceria com a professora comum com a qual trabalhavam, chegando a se desligar da rede. Outros encontraram formas de driblar as indisposições diárias vividas com algumas professoras comuns, pois apreciavam o trabalho que estavam tendo a oportunidade de realizar na escola. Poucos tradutores e intérpretes de Libras conseguiram estabelecer uma relação efetivamente colaborativa e produtiva enquanto trabalhavam com uma professora comum.

Para além da sinalização feita pelo tradutor e intérprete de Libras, era preciso que as atividades realizadas com a turma toda fossem planejadas pela professora comum, de maneira que ela identificasse as singularidades da Libras e da Língua Portuguesa. Caso não identificasse tais singularidades, não teria condições de trabalhá-las com as crianças.

Eu contava com certa “curiosidade” e “disponibilidade” das professoras comuns que a meu ver, poderiam dialogar constantemente com os tradutores e intérpretes de Libras, a fim de que agregassem conhecimentos teóricos e práticos relacionados à Libras, às suas aulas.

Nem sempre isso aconteceu. Durante a assessoria, observei que os tradutores e intérpretes de Libras, conscientes de que havia muito a ser trabalhado com as crianças sobre as particularidades da Libras e da Língua Portuguesa, passaram a produzir alguns recursos com sinais da Libras e imagens, e compartilhá-los com as professoras comuns.

Comumente essas professoras entendiam que esses recursos eram exclusivos dos alunos com surdez, e que deveriam ser trabalhados pelo tradutor e intérprete de Libras. As professoras comuns “permitiam” que o tradutor e intérprete produzisse recursos didático-pedagógicos que contassem com imagens e sinais da Libras. “Permitiam” também que ele trabalhasse com esses recursos enquanto interagia com os alunos que têm surdez, mesmo que essa conduta os afastasse das atividades que estavam sendo realizadas pelos demais alunos da turma.

Foram poucas às vezes em que me deparei com a situação na qual a professora comum, espontaneamente, dialogou com o tradutor e intérprete de Libras, a fim de que juntos avaliassem a melhor maneira de inserir aqueles novos recursos nas atividades escolares, de forma que ficassem disponíveis a todos os alunos.

Algumas professoras comuns diziam: “Nós temos um momento em que a tradutora e intérprete de Libras ensina alguns sinais a todas as crianças da turma”. Tal proposta revelava que essas professoras não haviam compreendido que a aquisição da Libras se daria no dinamismo das interações entre todas as crianças, minuto a minuto.

Havia ainda algumas professoras que me questionavam sobre a existência de cursos de Libras, pois desejavam inscrever-se em algum deles. Eu me perguntava: Por que essas professoras desejam realizar um curso de Libras quando estão tendo a oportunidade de viver uma imersão nessa língua?

É certo que nem todas as pessoas contam com a destreza necessária para que se tornem fluentes na Libras. Porém, quando um professor tem um aluno com surdez na turma que está sobre a sua responsabilidade, e este professor conta com a presença integral de um profissional fluente na Libras, cabe a ele, no mínimo, tentar adquirir essa língua.

Durante os nossos encontros no grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, eu orientava os tradutores e intérpretes de Libras para que apresentassem e disponibilizassem a todos os alunos da turma, os recursos que produziam. Nos momentos em que eu me dirigia às escolas para observar as turmas que tinham alunos com surdez, verificava se as orientações construídas no grupo estavam sendo seguidas.

Os tradutores e intérpretes de Libras buscavam colaborar com as professoras comuns no sentido de inserir os sinais da Libras nos recursos didático-pedagógicos por eles utilizados. Esse profissional pesquisava sinais em dicionários, tirava cópias, os recortava, colava, fixava nas paredes e nos mobiliários da escola, numa tentativa de tornar as situações de comunicação vividas pelo aluno com surdez e pelos ouvintes mais acessíveis.

Produzir recursos didático-pedagógicos não é uma tarefa fácil nem mesmo para um professor. Ao acompanhar o trabalho comprometido de boa parte dos tradutores e intérpretes de Libras com os quais trabalhei nesta rede, percebi que eles estavam realizando uma atividade sem que tivessem uma formação adequada para tal.

Acredito que um tradutor e intérprete de Libras têm mais condições de contribuir com o professor comum na construção de recursos didático-pedagógicos que incluam a Libras, quando também é professor. Além disso, dois professores

trabalhando juntos, mesmo com atribuições distintas como era o caso, tenderiam a não hierarquizar as relações, o que poderia minimizar as indisposições e conflitos entre os mesmos.

Estudamos esse novo cenário com a equipe do Programa de Educação Inclusiva e decidimos oferecer uma formação em “Libras e surdez” aos professores efetivos dessa rede de ensino. Desse modo, ao final desse curso, teríamos profissionais disponíveis sempre que um aluno com surdez se inserisse em uma turma comum. Levamos essa proposta à Secretaria Municipal de Educação que acolheu a demanda e deu sequência aos trâmites necessários para que a formação acontecesse. Uma formação que seria feita por mim. Disponibilizarei a seguir, no quadro 2, o plano de trabalho da formação em “Libras e Surdez”.

Quadro 2

LIBRAS e pessoa com surdez - Módulo I	
Língua e Linguagem (teórica)	20 h
Introdução à LIBRAS (prática)	60 h
Carga horária do módulo I	80h
LIBRAS e pessoa com surdez - Módulo II	
Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para surdos (teórica)	20h
Conversação, tradução Interpretação em LIBRAS/Língua Portuguesa (prática)	60h
Carga horária do módulo II	80h
LIBRAS e surdez para professores - Módulo III	
Estágio Supervisionado em LIBRAS (Prática)	20h teóricas, 60h práticas - Total: 80h
Carga horária total dos três módulos	240h

Organizei o curso de formação e durante três semestres ministrei aulas noturnas aos professores efetivos da rede que manifestaram interesse em aprender Libras, nos anos de 2011 e 2012. Um trabalho difícil, que exigiu muito de mim, e que foi concluído a contento.

Nesse período em que ministrei essas aulas de Libras, sabia que em breve abriria mão de excelentes tradutoras e intérpretes de Libras com as quais vínhamos trabalhando, mas que não eram professoras. Ou melhor, apenas uma delas havia realizado o curso Normal Superior. Esperávamos que ela se concursasse e desejasse seguir trabalhando conosco. Isso não aconteceu.

A cada passo dado na construção desse trabalho do qual os alunos com surdez vêm se beneficiando, um desafio se coloca diante de mim. A alegria do encontro e o pesar pelo rompimento me acompanham. Decisões importantes a serem tomadas sem o respaldo de uma teoria que não se distanciasse dos propósitos de “uma escola para todos”.

Quando concluímos o curso de formação (gratuito) em “Libras e surdez”, destinado aos professores efetivos da rede, dispensamos as tradutoras e intérpretes de Libras, e passamos a atribuir as turmas que tinham alunos com surdez a dois professores.

Exporei abaixo um trecho do documento intitulado “Inserção do Professor, Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS nas unidades escolares”, de 23 de fevereiro de 2012, retirado dos meus arquivos relacionados à assessoria prestada a esta rede municipal de ensino.

A inclusão de estudantes surdos no ensino regular prevê-se a inserção do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e Língua Portuguesa, a fim de promover a acessibilidade comunicacional. O artigo de número 14 do decreto nº 5626/05 estabelece que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação, nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

A Secretaria Municipal de Educação de XXXX/SP, disposta a acolher todos os alunos em suas unidades escolares, e empenhada no desenvolvimento de ações educativas de qualidade, mobiliza procedimentos com o intuito de se aproximar cada vez mais das diretrizes de um ensino inclusivo por meio do Programa de Educação Inclusiva.

Ao atender as demandas cotidianamente, o trabalho realizado por este Programa, bem como o aprofundamento dos estudos realizados sobre a educação de pessoas com surdez pela assessora atuante nesta área, revelou a necessidade de inserir profissionais que atuem como tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa nas unidades escolares, mas que também, tenham formação na área da educação, logo, sejam professores, isso porque as especificidades do contexto escolar são inúmeras.

Algumas destas singularidades referem-se ao fato de que para realizarmos um trabalho com ainda mais qualidade junto aos alunos com surdez e demais de suas turmas, faz-se

necessário que: atuemos intensamente na construção dos Projetos Político Pedagógicos de cada unidade, na elaboração dos semanários, planos de aula, definição de instrumentos e critérios de avaliação, dentre outros aspectos que envolvem a constituição humana, por meio de relações que devem ser oportunizadas em um espaço solidário, fraterno, digno, de criação de conhecimentos e de respeito à **diferença**. Além disso, para atuar efetivamente como tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa faz-se necessário ter conhecimentos profundos e atualizados não só na composição da LIBRAS, mas também da Língua Portuguesa. **Neste sentido, um profissional que não tenha formação no campo educacional encontrará inúmeras dificuldades para atuar neste contexto, o que poderá resultar em um trabalho limitado ou até mesmo equivocado.** Tais fatores se agravam quando consideramos que o professor responsável pela sala de aula, muitas vezes, desconhece a LIBRAS, o que o impede de intervir e de orientar o tradutor e intérprete em situações inapropriadas.

2.3. Libras e a Língua Portuguesa: uma concomitância em construção

Para a minha surpresa, dos dezessete professores efetivos formados no curso de “Libras e Surdez”, oferecido gratuitamente pela rede de ensino nos anos de 2011 e 2012, apenas três desejaram trabalhar com a Libras. Uma delas buscou atuar nas salas de aula e as outras duas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os alunos com surdez passaram a ter acesso a esse serviço de educação especial, quando uma professora efetiva, que havia concluído o curso oferecido, o assumiu.

Ressalto que essa professora não trabalha exclusivamente com alunos que têm surdez, logo, não temos nesta rede de ensino uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que atende especificamente esses alunos. Isso porque procuramos seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008).

A carga horária total do curso de “Libras e Surdez”, voltada às atividades práticas para a aquisição da Libras, foi de 180 horas. Ao final do curso, constatei que cada professor havia chegado a um nível muito particular de sinalização. Dos dezessete professores formados, poucos sinalizavam com fluência, porém, eu vislumbrava que o exercício prático diário de ensinar Libras, configuraria o ambiente mais adequado para que esses professores chegassem à fluência.

Ao longo dos anos isso se confirmou. As três professoras efetivas que trabalham com Libras na rede, sinalizam de maneira fluente nos dias atuais. Os demais, possivelmente não se lembram dos sinais básicos.

Quando os alunos com surdez passaram a frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), todas as professoras de educação especial da rede foram convidadas a participar do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez. Uma nova conquista, porém, nem todas elas comparecem aos encontros.

A ideia basilar que tem regido a proposta de alfabetização acessível e inclusiva em estudo é o ensino concomitante da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa (letramento e alfabetização), nas turmas comuns. Na construção e aplicação desta proposta, temos atuado para que o AEE não substitua as atividades realizadas no ensino comum, e não seja um “reforço” do trabalho feito pela professora comum. Numa tarefa instigante e desafiadora, o AEE tem sido cotidianamente desenhado e praticado, a fim de que quaisquer barreiras que se coloquem entre os alunos com surdez e outras pessoas ou objetos, sejam eliminadas.

Quando iniciei esse trabalho de assessoria (2006), eu não tinha clareza do conteúdo que compartilho e defendo nesta tese. Estou me referindo a uma experiência de trabalho que é anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008). Experiência essa que se viu fortalecida quando tomou contato com importantes, claras, inovadoras e consistentes diretrizes explicitadas neste documento.

Tal Política nomeou e bem definiu boa parte daquilo que estávamos elaborando, mas que ainda não havia sido suficientemente compreendido por nós. A exemplo disso cito a ruptura com a ideia equivocada de que alguns alunos não devem frequentar o ensino comum, dentre eles os que têm surdez.

Ponho-me a pensar: O que haveria feito germinar a “ideia de concomitância”, tão cara à essa proposta de alfabetização acessível e inclusiva, praticável com cada um dos alunos de uma turma comum, independentemente da sua possibilidade auditiva?

Penso que as relações que estabeleço entre o conhecimento científico e o senso comum, entre a razão, os *affectos* e os *perceptos* (Deleuze, 2010), podem ter potencializado essa construção teórico-prática. São (quase sempre) relações abertas nas quais tenho buscado romper com as hierarquizações, categorizações e binarismos tão presentes em nossas vidas.

Quando desperto, convivem inspiração, expiração, vozes, luz, calor, mensagens que chegam pelo *e-mail* e pelo *WhatsApp*, histórias infantis contadas pela

minha filha Luísa de quatro anos, textos de Gilles Deleuze, de Jean Piaget que “atravessam” essa tese, livros de física que acompanham Flavio, ligações de familiares, amigos, intenso trabalho, férias...

A vida que experimento se dá numa concomitância na qual os acontecimentos se dão. Eu decido “o que vem primeiro” e “o que vem depois” nas minhas manhãs ensolaradas, nas tardes intensas ou nas noites de sono tranquilo. Eu assumo as consequências das minhas escolhas. É verdade que nem sempre as faço com a liberdade desejada, ou ainda a escolha desejada. Assim tenho seguido.

Nesse cenário, como eu poderia definir qual seria a primeira ou a segunda língua a ser adquirida por um aluno com surdez? Sentia-me desconfortável e inquieta com tal imposição. A “concomitância da vida” foi me afetando e certamente influenciou na maneira como fui agindo durante a assessoria que venho realizando. Ter lido textos do livro “Conhecimento prudente para uma vida decente” de Boaventura de Sousa Santos (2006), certamente fez alguma diferença nesta construção.

Se as diferentes possibilidades auditivas de cada pessoa convivem na rua, no supermercado, no parque, nas praças, nos lares, por que a escola não hospedaria essa “convivência”?

Acompanhando o trabalho das professoras comuns - regente e de Libras - e das professoras de AEE, percebo que existe uma tendência de “encontrar um lugar específico” para um conhecimento novo que chega à escola comum, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

A concomitância que estávamos esboçando aconteceria se as duas professoras, tanto o regente que desconhece a Libras, quanto a professora de Libras, se mantivessem atentas a todas as oportunidades de ensino, nas quais as singularidades dessas duas línguas pudessem ser trabalhadas com todas as crianças.

Um trabalho que exige dessas professoras disposição para a construção de um bom entrosamento, e para o planejamento diário de um ensino aberto, que não hierarquiza as duas línguas, e não define qual delas será a primeira ou a segunda língua a ser adquirida por quaisquer alunos.

No ensino que buscamos realizar, são os alunos que escolhem como irão se comunicar. O nosso papel é oferecer as duas línguas com a máxima qualidade possível, para que essa escolha não os coloque em uma situação de desvantagem.

O que tenho constatado ao longo dos anos, é que tanto os alunos ouvintes como os alunos surdos, se interessam pelo aprendizado da Língua Portuguesa nas

modalidades oral e escrita, e pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), isso porque convivem, ensinam e aprendem juntos, todos os dias, nas escolas comuns.

Denominamos o professor de Libras como sendo um “tradutor e intérprete de Libras”, para nos mantermos alinhados aos documentos oficiais que orientam a inserção de profissionais nas escolas comuns, a fim de que se tornem ainda mais acessíveis e inclusivas. Porém, entendo que a função desse professor é muito maior do que simplesmente “traduzir e interpretar” um conteúdo que esteja sendo compartilhado pela professora regente, que se comunica na Língua Portuguesa.

A escola comum é um espaço de formação dos alunos que compõem cada turma. Considero um desperdício quando tradutores e intérpretes de Libras ficam destinados a uma sinalização voltada apenas a um aluno surdo.

Para que essa proposta de “concomitância” que compartilho neste doutorado seja compreendida, é preciso admitir que todos os alunos podem se apropriar tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Brasileira de Sinais, enquanto as aprendem e as pesquisam.

Quando um aluno ouvinte durante uma atividade escolar pergunta ao professor de Libras: “Como sinalizo: A água do rio é doce e a água do mar é salgada”; os dois professores - regente e de Libras - não devem perder a oportunidade de instigar esse aluno ouvinte a pensar sobre a composição dos sinais da Libras, incluindo cada parâmetro que os constitui, e que devem ser conhecidos por esse aluno ouvinte. São parâmetros como a configuração de mão, o ponto de articulação de cada sinal, o movimento, as expressões faciais e corporais. Esses parâmetros serão devidamente trabalhados nesta tese nas narrativas referentes à cada produção escrita do aluno surdo, sujeito deste estudo.

Quando um aluno, ouvinte ou surdo, tem a oportunidade de, na espontaneidade em que se dá a comunicação no ambiente escolar, pensar sobre a composição de um sinal, observando o posicionamento de suas mãos, suas expressões corporais e faciais, dentre outros parâmetros de um sinal, deve também ser orientado por seus professores, a buscar uma equivalência entre os parâmetros que investiga e conhece enquanto sinaliza na Libras, e algumas das características que são próprias da Língua Portuguesa.

Com isso quero dizer que um aluno, qualquer aluno, pode ser instigado a considerar que quando posiciona de maneira inadequada suas mãos no momento em

que realiza determinado sinal da Libras, é como se ele estivesse posicionando de maneira inadequada a língua enquanto produz um som próprio da fala, na Língua Portuguesa.

Essa busca por elementos gramaticais que se equivalham na Libras e na Língua Portuguesa, insere cada aluno de uma turma comum em uma dinâmica constante de estudo sobre as duas línguas, o que o faz se apropriar de ambas, num exercício cognitivo, linguístico, afetivo e social sem igual.

A Língua Portuguesa e a Libras só poderão ser ensinadas a cada um dos alunos de uma turma de forma concomitante, se os professores considerarem as manifestações de cada criança, sua curiosidade, os elementos que a intrigam e para os quais busca respostas, ou ainda novas perguntas. Um ensino que hospeda o inusitado, o imprevisto, aquilo que extrapola os contornos de qualquer planejamento, dando a ele um novo formato.

Mesmo após todos os nossos esforços para que tivéssemos professores efetivos ensinando Libras na rede, não alcançamos o nosso objetivo. Ano após ano trabalhamos com professores de Libras que são aprovados em processos seletivos, ou ainda professores eventuais.

Sem que tenhamos um grupo de professores efetivos dispostos a ensinar Libras na rede, convivemos anualmente com a rotatividade de profissionais que compõem o grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez. Isso porque não temos garantias de que um professor aprovado em um processo seletivo, que costuma ter vigência de um ano, será novamente aprovado no próximo ano, e dará continuidade ao trabalho que vinha realizando na rede. O mesmo acontece com um professor eventual, que diante de uma proposta de trabalho que lhe garanta um vínculo, acaba por deixar a nossa equipe.

Com relação ao professor regente de uma turma que tem um aluno com surdez, temos também uma grande rotatividade, pois o processo de atribuição das aulas segue as orientações comuns da Secretaria Municipal de Educação, que acontece a partir da pontuação de cada professor efetivo que faz a escolha da turma.

A situação do professor regente pode ser analisada de várias maneiras. Penso que ano após ano temos professores, que permanecerão na rede, e que tiveram a oportunidade de estudar e de construir práticas de ensino mais acessíveis a todos os alunos, dentre eles os que têm surdez.

Para que os professores, efetivos e tradutores e intérpretes de Libras, participem juntos do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, que acontece no horário de trabalho, a escola precisa providenciar um professor substituto. Vivemos então a mesma realidade de quando tínhamos tradutores e intérpretes de Libras que não eram professores, pois os professores substitutos continuam encontrando grande dificuldade para trabalhar com turmas que sinalizam na Libras. Tal fato torna ainda mais difícil para um gestor, viabilizar esse professor substituto.

Diante disso, optamos por trabalhar mensalmente apenas com o professor tradutor e intérprete de Libras em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, os professores de AEE, os coordenadores pedagógicos das escolas que têm alunos com surdez, e a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva. Conjecturamos que o professor tradutor e intérprete de Libras não encontraria dificuldades para compartilhar o conteúdo dos nossos encontros com o professor regente da turma.

Identificamos que esse compartilhamento não estava acontecendo. Foi quando decidimos que poderiam participar de nossos encontros tanto os professores regentes quanto os professores tradutores e intérpretes de Libras. Assim estamos trabalhando até os dias atuais.

Aquela nossa hipótese de que ter dois professores na turma minimizaria os conflitos ocasionados pelo fato do tradutor e intérprete de Libras não ser professor, se confirmou. Porém, surgiram novos estranhamentos com os quais ainda lidamos.

Mesmo que cada professor regente e o de Libras tenha a sua atribuição bem definida, constatamos que a sala de aula tende a não comportar dois professores. Logo, quando os professores de Libras passaram a trabalhar em parceria com professores regentes, observamos que existia uma forte tendência de que um deles, o que sabe Libras, se tornasse “o professor” “do aluno com surdez”.

Tendência essa não desejada por nós, pois temos trabalhado para que o aluno com surdez amplie as suas possibilidades de interação com todos da escola. Não vislumbramos, em momento algum, que o professor de Libras passasse a ser o principal interlocutor do aluno com surdez. Todavia, identificamos que em algumas turmas era essa prática que se consolidava.

Os encontros do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, que no início eram voltados aos estudos biológicos das condições auditivas

desses alunos, foram sendo povoados por aquilo que acontecia com cada equipe escolar, cada família, cada aluno com surdez e com profissionais externos. A dinâmica de estudo de caso foi se constituindo entre nós.

Desse modo, os professores dos alunos com surdez passaram a trazer aos nossos encontros mensais, dados sobre o cotidiano da escola, da família, e atividades que pretendiam aplicar à turma toda ou que já haviam aplicado, a fim de que pudéssemos analisá-las e dialogar a respeito. Quando nos debruçamos sobre esses materiais, se evidenciam algumas dificuldades encontradas pelos professores. Juntos criamos uma possível solução.

Após criarmos essa solução, ela é colocada em prática pelas professoras comuns que avaliam os seus impactos educacionais, pedagógicos e sociais. Quando concluem que a solução criada está contribuindo para que o problema levado ao grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez seja solucionado, essas professoras regente e de Libras, seguem realizando as suas atividades com a sua turma comum.

Nas situações em que o problema permanece, as professoras notificam a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva que na época, agendava um momento para que eu me dirigisse à escola o mais rápido possível. Juntas novamente, só que agora na escola e não mais no grupo de estudos e práticas sobre o ensino dos alunos com surdez, construíamos novas proposições a serem aplicadas pelas professoras comum.

Conforme o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se estruturou, eu deixei de ser solicitada nas situações em que os problemas identificados pelas professoras comuns se mantinham, mesmo após a aplicação da alternativa criada por nós no grupo. As professoras de AEE que atendem os alunos com surdez passaram a ser solicitadas, o que me deixou muito satisfeita.

Atualmente, eu pouco vou à sala de aula para acompanhar os casos que estudamos em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, pois as professoras de AEE são as referências para as professoras comuns, e não mais uma assessora.

Todas as ações feitas pelas professoras comuns, de AEE e também por mim são registradas e anexadas ao prontuário de cada aluno que tem surdez. Ressalto que o registro escrito do nosso trabalho tem sido de fundamental importância para que sejamos investigadoras e críticas de nossas práticas.

Quando uma sala da qual faz parte um aluno com surdez é atribuída a um professor no início do ano letivo, ele pode recorrer aos registros de acompanhamento, a fim de que inicie o estudo de caso antes mesmo que as aulas comecem. Recomendamos que a leitura desse material seja feita com o coordenador pedagógico da unidade escolar. Isso nem sempre acontece. Há situações nas quais o professor comum sequer acessa o prontuário do aluno com surdez ao longo do ano letivo.

Os registros escritos produzidos foram muito importantes para a construção desta tese. São relatórios das professoras comuns, das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), meus, de profissionais externos, e documentos que construí com a equipe da Secretaria Municipal de Educação - editais, circulares, entre outros - ao longo dos anos.

Aos poucos fomos entendendo que todos os envolvidos com cada caso deveriam reunir seus registros em um único documento ao final de cada semestre letivo. Desse modo, os registros mais atuais de cada aluno com surdez têm sido escritos por “várias mãos”. A das professoras comuns, das professoras de AEE e (nem sempre) minhas. Um avanço, pois os registros passaram a ser do aluno em acompanhamento e não mais do especialista, seja ele uma professora ou um assessor.

As turmas das quais Vitor, um aluno com surdez, caso em estudo neste doutorado, fazia parte nos anos de 2011 e 2012, contavam com uma professora comum (regente) e com uma tradutora e intérprete de Libras que não era professora. A partir de 2013, essas turmas passaram a contar com uma professora comum (regente), e com uma professora tradutora e intérprete de Libras. Vitor assim como todos os alunos surdos da rede, começou a frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2013.

Com o passar dos anos, outras assessoras foram compondo a equipe do Programa de Educação Inclusiva. São especialistas em dificuldades de aprendizagem, em Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), em tecnologias assistivas, em gestão inclusiva, em orientação e mobilidade, e em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo essa última assessoria de minha responsabilidade.

Algumas assessoras, por diferentes motivos, deixaram a equipe do Programa de Educação Inclusiva. Atualmente (ano de 2018), somos três assessoras, sendo uma fonoaudióloga que trata de assuntos relacionados à Comunicação Suplementar e/ou

Alternativa (CSA), uma ⁵fisioterapeuta que trata de questões relacionadas à orientação e à mobilidade de alunos que são público alvo da educação especial, e eu que sigo com o grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, e assessorando, a partir de 2013, o alinhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à perspectiva inclusiva da educação.

Todas as assessoras trabalham em parceria com as professoras de AEE e com a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva. Cabe aqui um adendo. A “palavra” da assessora quase sempre “importa” mais do que a palavra da professora de AEE na dinâmica escolar. Terapeutas comumente são supervalorizadas na área da Educação. Nem sempre professores são valorizados e reconhecidos por profissionais da área da Saúde. Gostaria que fosse diferente e tenho trabalhado a fim de que mudanças locais aconteçam.

2.4. A relevância da perspectiva inclusiva da educação especial na construção de um ensino no qual a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais são trabalhadas concomitantemente em turmas comuns

Conforme já mencionei, em 2013, passei a assessorar a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, e as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de aproximarmos o trabalho efetivamente realizado no AEE, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008). Desde então, nossos encontros acontecem quinzenalmente.

O AEE dessa rede, ao longo dos anos, foi ganhando força devido à consistência do trabalho desenvolvido pelas professoras de educação especial, que também passaram a compor a equipe do Programa de Educação Inclusiva.

Para mim, a inserção das professoras de AEE em nossa equipe, foi uma importante e decisiva mudança que vivemos, pois as considero profissionais-chave na realização dos estudos de casos feitos por nós.

Até 2013, o trabalho das professoras de AEE na rede, se restringia ao atendimento dos alunos público alvo da educação especial, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Salas essas que têm estrutura arquitetônica adequada, e são

⁵ Essa fisioterapeuta é uma profissional concursada da rede municipal de saúde.

suficientemente equipadas para que cada professora de AEE disponha de boas condições de trabalho.

Quando essas professoras se tornaram membros da equipe do Programa de Educação Inclusiva, ficou evidente a necessidade de ampliar as possibilidades de atuação dessas profissionais. A meu ver, assim como as assessoras, as professoras de AEE deveriam ter livre acesso às escolas, aos professores comuns, coordenadores pedagógicos, diretores, famílias e profissionais externos.

Eu defendia que a relação entre o professor comum e a professora de AEE não deveria ser intermediada pela coordenadora do Programa de Educação Inclusiva. Nesse contexto, as professoras de AEE não conheciam a turma e o professor comum do aluno que atendiam.

Era tempo de cada professor de AEE agir de maneira mais livre, solta, assumindo com competência e responsabilidade (que demonstravam ter), a articulação dos estudos de caso nas unidades escolares, a elaboração do Plano de Atendimento de cada aluno, bem como a sua aplicação.

Identificamos que era preciso atualizar os roteiros que orientavam a realização do trabalho das professoras de AEE. Os instrumentos até então utilizados por elas, quando em 2013, eu passei a assessorá-las orientavam a coleta de dados relacionados às “dificuldades e limitações” que eram fixadas no aluno público alvo da educação especial. Além disso, os objetivos, as atividades e os resultados esperados, descritos no Plano Individual do Aluno (PIA), configuravam o que estou chamando de “apoio pedagógico especializado”.

Para que o AEE dessa rede de ensino se alinhasse à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008), as professoras de educação especial não poderiam realizar “o apoio pedagógico especializado”.

Foram meses, anos, de muita leitura, diálogo, encontros, desencontros e desconfortos, para que cada professora de AEE compreendesse qual seria o seu papel na realização deste trabalho. Ressalto a disposição de cada uma delas na desconstrução de papéis que já estavam bem estabelecidos na rede, em direção a um trabalho novo, ousado e na época, pouco difundido.

Quando comecei a assessorar a equipe do Programa de Educação Inclusiva (2013), da qual faz parte as professoras de AEE, a coordenadora desse Programa, e as assessoras já mencionadas, constatei que havia uma aproximação entre o trabalho das professoras de AEE e o trabalho das assessoras que eram profissionais da área

da Saúde. Penso que isso acontecia porque essas professoras conviviam e trabalhavam muito mais com os terapeutas-assessoras do que com professores comuns.

Cada uma das assessoras que vem atuando nesta rede tem agido com compromisso e competência. Uma a uma deixou ricas contribuições à cada professora de AEE, e conseqüentemente à esta rede de ensino. Existe uma tendência de a educação especial se apropriar “dos modos de pensar e fazer” do campo clínico-terapêutico. Observo isso quando termos como anamnese, estimulação precoce, e outros, oriundos da área da Saúde, são incorporados ao cotidiano educacional.

Com o passar do tempo, acredito que conseguimos direcionar nossos olhares e nossas proposições, para a identificação e eliminação das barreiras que se colocam diante dos alunos, que frequentam o AEE, bem como de seus colegas, professores e familiares.

O trabalho que temos desenvolvido com os alunos que têm surdez da rede, não é feito de maneira isolada. Cotidianamente buscamos agir para que nossas ações atinjam boa parte dos profissionais que trabalham em cada escola, alunos e familiares. Para isso, é preciso que todos eles tenham a oportunidade de acompanhar e de participar efetivamente, dos processos pelos quais atualizamos pensamentos, concepções e práticas.

Não havia como estruturar e organizar “as turmas comuns que tinham alunos com surdez” nessa rede, sem que tivéssemos um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que correspondesse à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008).

Quando participavam de eventos que tinham como temática a educação especial, as professoras de AEE encontravam práticas equivocadas, distorcidas, que quase sempre consistiam na realização de um “apoio pedagógico” para alunos em situação de deficiência.

Não foi fácil “virar essa página”! Aos poucos, as ⁶Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram deixando de ter, exclusivamente, alfabetos e sílabas

⁶ SRM - Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes nos quais o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) organiza os recursos com os quais trabalha. São computadores, *notebooks*, *tablets*, impressoras coloridas, impressoras em Braille, *softwares*, entre outros recursos. Nessa Sala, o professor de AEE pode ensinar alunos, professores comuns e familiares a utilizar os recursos mais apropriados a cada caso em estudo e em atendimento.

móveis, jogos de memória, sequências lógicas, esquema corporal, jogos de bingo, dentre outros recursos próprios do apoio pedagógico.

Passamos a encontrar nas SRM pranchas e fichas de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) sendo produzidas pela professora de AEE, alunos e suas famílias; atividades da sala comum sendo analisadas pela professora de AEE, que buscava formas de inserir um sinal da Libras, ou uma imagem, a fim de garantir o acesso a todos os alunos da turma; dentre outras atividades que caracterizam a perspectiva inclusiva da educação especial.

Passamos a encontrar também letras sendo ampliadas e coloridas o que pode favorecer a percepção das mesmas pelos alunos com desvantagens visuais, pautas de cadernos e de atividades avulsas sendo ajustadas à possibilidade visual de algumas crianças; recursos como *mouse*, teclados ampliados, colmeias, plano inclinado, *tablet*, *notebook*, dentre outros, sendo experimentados pelos alunos público alvo da educação especial, numa tentativa diária de criar situações de ensino e de convivência das quais eles pudessem participar plenamente.

A equipe do Programa de Educação Inclusiva tem buscado nos últimos anos, conhecer tecnologias tangíveis por meio de parcerias com pesquisadores que têm formação em Ciência Computação, dispostos a produzir recursos de maneira participativa e colaborativa, e que serão utilizados por professores e alunos no ensino comum. Nosso intuito é criar um “Laboratório de Acessibilidade”, porém, os caminhos incertos da esfera pública brasileira, não têm contribuído com essa criação. Ainda assim, seguimos com ações possíveis e que independem de investimento.

As professoras de AEE da rede que assessoro, entenderam que não lhes cabe analisar se a atividade proposta pelo professor comum é “adequada ou inadequada” ao contexto de ensino que se pretende criar. Elas se conscientizaram de que devem trabalhar para que a atividade a ser aplicada pelo professor comum, esteja ela na sua ótica “adequada ou inadequada”, se torne acessível a todos os alunos de uma turma.

Com relação aos conteúdos que são próprios do ensino comum, as professoras de AEE com as quais trabalho, por serem profissionais competentes e com grande experiência na docência em turmas comuns, têm condições de fazer apontamentos sobre a qualidade das atividades a serem desenvolvidas pelo professor comum. Porém, esses apontamentos devem ser feitos pelo coordenador pedagógico ou pelo diretor da escola, e não pela professora de AEE.

Para que uma escola seja acessível e inclusiva é preciso que os papéis de cada profissional que nela trabalha, estejam bem definidos e claros. É muito importante que os gestores se apropriem das diretrizes e de outros documentos que norteiam a definição das atribuições dos profissionais de uma escola, evitando que procedimentos equivocados e quase sempre bem-intencionados, sejam assumidos por todos.

O professor de AEE é ainda um profissional que está sendo conhecido pelas equipes escolares, comunidade e por profissionais de outras áreas. A maior parte das pessoas, estejam elas ligadas a contextos escolares ou não, ainda têm como referência um professor de educação especial que realiza atividades de “apoio pedagógico” com alunos em situação de deficiência, e outros alunos que estejam encontrando alguma dificuldade para “acompanhar a sua turma”.

Muitas equipes escolares não manifestam estranhamento e desconforto quando um professor de educação especial, que atua em desacordo com a perspectiva inclusiva da educação, realiza atividades “diferentes”, “específicas”, “especiais”, “adaptadas” com um aluno em situação de deficiência, enquanto seus colegas de turma se ocupam de outros afazeres.

Há situações nas quais o professor de educação especial retira certo aluno da atividade que está sendo realizada pela turma toda, para ensinar em outro ambiente, conteúdos que na sua análise são mais adequados à capacidade de aprender daquele aluno. Tais práticas devem ser combatidas e deixar de ser realizadas por todas as equipes escolares que vêm na inclusão um sentido mais humano e digno para o ensino que realizam.

As mudanças que precisam ser vividas por um professor de educação especial, a fim de que realize um trabalho que têm a perspectiva inclusiva de educação como pano de fundo, são muitas e profundas.

Enquanto trabalho como assessora de uma rede municipal de ensino, tenho tido a oportunidade de acompanhar e de instigar processos pelos quais essas mudanças se dão. Mudanças que só acontecem em meio à muito diálogo, estudo, reflexão e análise da prática de cada professora de AEE. Um estudo que precisa ser orientado, pois os materiais que tratam da educação especial nem sempre contemplam a sua perspectiva inclusiva.

Em nossos encontros quinzenais, venho compartilhando com a equipe do Programa de Educação Inclusiva os meus posicionamentos, que estão alinhados à

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008). Cada membro dessa equipe foi entendendo como deveria atuar um professor de AEE. Juntas, demos mais esse importante passo em direção a uma escola para todos. Até o momento, alunos e professores tiveram muitos ganhos!

2.5. A Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais: delineando o problema da alfabetização

Os encontros mensais que realizamos no grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, fizeram-nos compreender que as atividades de letramento e de alfabetização das quais fariam parte os alunos com surdez, e demais alunos, deveriam ser desenvolvidas no ensino comum. Estávamos convictas de que os alunos surdos são pessoas capazes de aprender. Por que não se alfabetizavam?

As diretrizes nacionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos que têm surdez, não correspondiam à perspectiva inclusiva da educação especial, que de maneira clara e objetiva foi muito bem definida pelo grupo de trabalho que redigiu o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Vale destacar que as diretrizes desta Política nem sempre impulsionam proposições que correspondem aos avanços e inovações no campo educacional indicadas neste documento. Isso porque, quando um profissional estuda essas diretrizes, o faz com o repertório conceitual, teórico e prático que já tem. Por vezes, esse repertório mantém esse profissional ligado à “velha concepção” de educação especial que substitui o ensino comum, e que trabalha com conteúdos que são próprios do currículo escolar.

Quando eu lia a Política e estudava o fascículo que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez, observava que algo não se conectava, pois, o ensino da Libras, de conteúdos escolares e da Língua Portuguesa como segunda língua, aconteceria no AEE.

Desse modo, optei por me manter alinhada à Política e ao mesmo tempo, me dispus a problematizar as orientações do fascículo “Abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (MEC, 2010)” que na minha ótica, não eram compatíveis com as diretrizes da Política (MEC, 2008).

Enquanto equipe responsável pelo trabalho em andamento, deveríamos escolher caminhos, tomar decisões, e assim fizemos. Definimos que o trabalho de letramento e alfabetização de cada um dos alunos com surdez seria de responsabilidade do professor comum. Ao professor de AEE caberia conhecer as atividades aplicadas pelo professor comum, a fim de com ele verificar se eram acessíveis a cada aluno surdo. O trabalho do professor de AEE deveria estar voltado, exclusivamente, à inserção de recursos, estratégias e procedimentos, que pudessem contribuir para que os conteúdos compartilhados oralmente, tanto pelo professor comum como pelos colegas de turma, se tornassem disponíveis ao aluno que tem surdez, por outros meios. Assim, o ensino no qual a Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais eram trabalhadas concomitantemente, seria construído dia após dia.

Para que esse trabalho fluísse como esperávamos, os professores comuns e de AEE passariam a viver uma constante e intensa atividade profissional, na qual avaliariam minuto a minuto, as possibilidades de tornar possível o acesso e a compreensão dos sons do ambiente escolar, pelo aluno com surdez. Sons como o de um calçado barulhento de um professor que caminha pelo corredor da escola produzindo um “*toc toc*” audível para aqueles que não têm surdez. Sons produzidos por pássaros que pousam sobre uma árvore que fica ao lado da sala na qual uma turma realiza certa atividade. Sons de uma criança que sorri-gargalhando do lado fora da sala. O som do ventilador que é acionado por um aluno quando sente calor. O som da televisão da escola que “estoura” ao ser ligada.

Diante dessa última situação, por que boa parte das crianças ouvintes reage colocando as mãos nas orelhas? Por que essas crianças se comportam como se algo muito engraçado ou assustador estivesse acontecendo? Por que haveríamos de ser indiferentes à curiosidade, angústia, tensão e sensação de incompletude, vivida por uma criança que não escuta sons comuns à maioria de seus colegas de turma? Por que mantê-la nessa incompletude permanente, quando basta que um professor olhe para ela e sinalize um conteúdo que equivalha a: “Seus amigos estão ‘incomodados’ porque o ventilador foi ligado - todos estão com calor, porém esse ventilador faz muito barulho! Você está ouvindo esse barulho? Pergunte ao seu colega se ele está ouvindo o som do ventilador. Se acaso ele responder que sim, pergunte como se sente ao ouvir esse ‘barulho’ que vem do ventilador”.

Quando age dessa maneira, um professor comum contribui com a formação de todos os alunos que passam a considerar que nem todas as pessoas escutam sons que lhes parecem universalmente comuns e acessíveis. Com o passar do tempo, esses mesmos alunos tornam-se produtores de condutas que colocam à disposição do colega que tem surdez, os conteúdos expressos “via som”, inclusive os da fala.

Aprendi com Paulo Freire (1987) que a leitura na Língua Portuguesa acontece *“da leitura do mundo para a leitura da palavra”*. Ao contrário do que se possa imaginar, uma criança com surdez não começa a ouvir, principalmente quando passa a usar um aparelho auditivo, a palavra falada - mais precisamente os sons da fala, antes que aprenda a fazer a “escuta dos sons do mundo”. Para mim, a *“escuta do mundo”* é anterior a *“escuta da palavra”*.

Alguns questionam: Como pode o professor sinalizar na Libras um conteúdo como o mencionado acima, quando uma criança surda e seus colegas ouvintes ainda não adquiriram fluência nessa língua? Seria mais oportuno que as crianças surdas aprendessem a Libras em uma sala à parte, e retornassem às salas comuns somente quando se tornassem fluentes nessa língua?

Estou convicta de que o melhor lugar para aprender Libras é a sala comum, na qual crianças ouvintes e surdas brincam, trocam, ensinam e aprendem. A presença exclusiva de crianças surdas em uma sala na qual a comunicação se dá predominantemente pela Libras, configura-se um impedimento intransponível para o professor que desejar realizar intervenções, nas quais os sons do ambiente escolar, inclusive os da fala, possam se tornar acessíveis aos alunos surdos.

O ensino da Libras aos alunos com surdez não deveria levá-los a uma sinalização que os aparta da experiência sonora. Um aluno com surdez pode não ouvir uma colocação “engraçada” feita por um aluno ouvinte. Mas ele certamente tem condições de compreender o que leva boa parte dos seus colegas a sorrir diante dessa colocação.

Um aluno com surdez que busca compreender “os sons do mundo”, exercita a sua capacidade cognitiva e de linguagem de atribuir sentido às suas experiências, sem que se perca na inquietude e na incompletude das situações que vive, em decorrência do seu modo de ouvir.

Quando frequenta uma escola exclusiva para surdos um aluno, ao atravessar os portões dessa escola, depara-se com um mundo no qual a experiência sonora poderá se dar de forma incompleta, devido à falta de acessibilidade. Compartilhar

essa experiência sonora com seus colegas ouvintes em uma turma comum, colegas esses que são seus vizinhos e que frequentam as mesmas praças e supermercados, pode fazer com que cada criança contribua para que a sonoridade seja compreendida pelas crianças surdas, mesmo que essa sonoridade não seja ouvida. Uma criança surda pode “não ouvir” por “vias periféricas e centrais”, porém poderá ouvir-compreendendo e conceituando o que ouve porque é um ser cognoscente.

2.6. O ensino da Libras nas escolas comuns

A experiência que estávamos construindo sobre o ensino da Libras, mostrava que as crianças com surdez e ouvintes aprendiam essa língua enquanto realizavam as atividades escolares com seus colegas e professores. Eu não acreditava que um aluno surdo aprenderia Libras durante algumas aulas com um professor de AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Também não acreditava que essa língua seria aprendida, exclusivamente, em atividades práticas como ir ao supermercado, ou outros espaços, na companhia desse mesmo professor.

A ideia de que a professora de AEE deveria ensinar aos alunos com surdez a Língua Brasileira de Sinais (Libras), conteúdos escolares em Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua, não fazia sentido para mim. Essa minha percepção era levada à cada encontro mensal do nosso no grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

As professoras que faziam parte desse grupo, as coordenadoras pedagógicas, e a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva do município, pouco questionavam essa minha percepção. Acredito que isso acontecia porque não havia nesta rede de ensino profissionais que conhecessem profundamente as diretrizes nacionais para o ensino de alunos com surdez e que as defendesse. Diretrizes essas que orientavam os sistemas de ensino brasileiros para que ensinassem a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), e apenas na modalidade escrita aos alunos com surdez, e que a primeira língua (L1) desses mesmos alunos seria a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua “natural” e “materna”.

Por apresentar esse conteúdo, eu continuava defendendo que essas diretrizes, descritas em publicações do Ministério de Educação (MEC), não correspondiam às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Nas salas de aula que têm um aluno surdo na rede que assessoro, trabalham uma professora comum regente e uma professora que conhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Essas professoras são orientadas a trabalhar com as singularidades da Língua Portuguesa e da Libras com todos os alunos, conforme o ensino se dá. Para isso, é preciso que elas dialoguem constantemente, a fim de que a professora de Libras apresente à professora regente os traços linguísticos e gramaticais que diferenciam uma língua oral-auditiva, como é o caso da Língua Portuguesa, de uma língua espaço-visual como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nestes anos de assessoria, tenho observado que a professora de Libras costuma ter mais consciência de que esse é um trabalho desafiador e difícil de ser realizado no ensino comum, do que a professora regente. Penso que isso tem acontecido porque ela é conhecedora das duas línguas, enquanto que a professora regente fala e conhece apenas a Língua Portuguesa. A professora regente desconhece, na grande maioria das vezes, a complexidade do trabalho pelo qual é corresponsável. Tal desconhecimento tende a ser atenuado quando já no início do ano letivo ambas dialogam, estudam, em um processo constante de formação continuada em serviço.

Quando essa relação dialógica não se estabelece nas primeiras intervenções com a turma, a professora regente tende a assumir integralmente o planejamento de todas as atividades, enquanto que a professora de Libras acessa esse planejamento já concluído, e providencia recursos que possam tornar cada atividade acessível “apenas” ao aluno que tem surdez.

Nas situações em que essa dinâmica de trabalho se instala entre a professora regente e a professora de Libras, as atividades que se aplicam aos alunos ouvintes acabam sendo “adaptadas” ou “adequadas” às necessidades do aluno com surdez, o que gera a produção constante de atividades “diferenciadas” e “à parte”, que serão desenvolvidas exclusivamente com ele.

Para tornar essa dinâmica de trabalho ainda mais inapropriada e distante dos pressupostos de uma escola acessível e inclusiva, há situações nas quais a professora regente apresenta o plano de aula a professora de Libras, no instante em que essa aula se inicia. Quando isso acontece, a professora de Libras (comumente) se põe a pesquisar imagens e a buscar na sala de aula recursos que possam contribuir para que as atividades propostas pela professora regente se tornem mais acessíveis “ao aluno surdo”.

Há professoras de Libras que constroem ao longo do ano letivo um banco de imagens que fica à sua disposição durante as atividades escolares, pois quase sempre é surpreendida com alguma proposição pouco acessível feita pela professora regente. Celulares e *tablets* têm sido recursos muito utilizados pela professora de Libras no ensino comum, porque por meio deles essa professora consegue acessar rapidamente, imagens e vídeos que contribuem para que “o aluno surdo” acesse o conteúdo que está sendo ensinado naquele momento à turma toda.

Essas imagens e esses vídeos quase sempre são acessados exclusivamente pelo aluno que tem surdez. Incomoda-me o fato de que os colegas de turma deste aluno raramente reivindicam espontaneamente o acesso a esses materiais. Penso que a produção social, cultural, educacional e pedagógica “do aluno surdo” na escola comum, enquanto aluno “diferente”, vai “acomodando” as relações entre cada um dos alunos ouvintes e surdo que passam a entender que “aquele aluno surdo é especial”, assim como os recursos que a ele são apresentados também são “especiais”.

Como assessora na área da “Libras e da surdez”, que vem orientando um grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos que têm surdez, que periodicamente se dirige às turmas comuns para acompanhar o trabalho que vem sendo realizado pelas professoras regente e de Libras, a fim de compartilhar reflexões e de propor atualizações, contribuí, desde o início desta assessoria para que os alunos que têm surdez da rede fossem entendidos como “alunos especiais” e “diferentes”.

Quando eu chego a uma escola, uma equipe me espera. Essa equipe sabe que eu me dirigi àquela escola porque lá existe um aluno que tem surdez. Tal situação favorece a construção do seguinte pensamento: “uma especialista que vem acompanhar o aluno surdo especial”.

Foram muitas as vezes em que as crianças de uma turma comum, durante um acompanhamento, me disseram: “Você veio ver o Joaquim (um aluno com surdez)? Eu, quase sempre respondi dizendo: “Eu vim ver vocês trabalharem, cada um de vocês”.

Embora “isso me doa”, considero inegável que a presença de uma assessora/especialista na escola, contribui significativamente para que um aluno deixe de ser simplesmente um aluno e passe a ser alguém “especial”. Um “especial” caracterizado por uma “incapacidade”, por uma “deficiência”. De qualquer forma, essa é a história que eu tenho para contar nesta tese.

Perturba-me as situações nas quais a professora de Libras se convence de que a ela cabe fazer “adaptações” ou “adequações” nas atividades planejadas pela professora regente, a fim de que se tornem acessíveis a um aluno com surdez.

Atualmente (2018), a professora de Libras não é orientada para que fique ao lado ou à frente do aluno com surdez, sinalizando constantemente, num trabalho de tradução e de interpretação dos conteúdos escolares. Acredito que a professora regente e a professora de Libras, quando estão trabalhando com a turma toda, devem ficar próximas, pois terão mais chances de intervir de forma articulada e complementar, assegurando que tanto a Língua Portuguesa quanto a Libras, sejam ensinadas concomitantemente a todos os alunos.

Para que haja a construção de um trabalho como esse, é preciso que práticas e condutas sejam definidas na medida em que as dúvidas das professoras vão surgindo. Em 2006, eu compreendia o ensino de alunos com surdez em turmas comuns, e a educação especial de maneira diferente da que compreendo hoje. Muito mais do que convicções, eu tinha incertezas e inquietações.

Ao produzir esta tese, sigo realizando um exercício profundo de análise sobre a assessoria que faço em uma rede municipal de ensino. A Libras, a tradutora e intérprete de Libras, a professora de Libras, a professora de AEE, foram sendo inseridas nas escolas dessa rede. Eu não tinha a intenção de controlar todos os processos relacionais, pedagógicos, educacionais e humanos que perpassavam essas inserções, porém, estava consciente de que era e sou corresponsável por esses processos.

Assim sendo, os equívocos cometidos e os acertos daquilo que vem sendo realizado diretamente com os alunos que têm surdez, nas turmas comuns e no AEE dessa rede de ensino, contêm uma parte de mim.

Recordo-me de muitas situações nas quais, ao acompanhar o trabalho de uma turma comum que tinha uma professora regente e uma professora de Libras, essa última professora estava sinalizando apenas para “o aluno com surdez”. Em outros momentos, professoras de Libras me mostraram seus planos de aulas construídos a partir do plano de aula preparado pela professora regente, o que evidenciava a construção de um ensino a parte, adaptado, exclusivo para os alunos com surdez. Como agi nestas situações?

Agi das mais diferentes maneiras. Agi conforme tinha condições de agir. Eu não tinha a clareza que tenho hoje para orientar as professoras regentes e de Libras

com propriedade e devido respaldo teórico, para que não produzissem planos de aulas separados, sendo que o primeiro plano era o “oficial” e o segundo plano, o resultado “adaptado” do primeiro.

As minhas vistas ficavam turvas quando estava trabalhando com uma professora de Libras, que com brilho nos olhos, me mostrava o material adaptado que havia cuidadosamente preparado para trabalhar com um aluno surdo na sala de aula. Seria muito impactante dizer a ela que este trabalho não correspondia à perspectiva inclusiva da educação, porque diferenciava um aluno surdo pela sua diferença empírica, pela sua especificidade auditiva, porque fixava nesse aluno surdo uma “deficiência” que precisaria ser entendida nas relações que se estabelecem no ambiente escolar, e que têm a ver com a falta de acessibilidade.

Eu só poderia orientar as professoras regente e de Libras para que não fizessem planos de aula separados quando me sentisse segura, a fim de que não as deixasse à deriva. Era preciso apresentar-lhes uma nova direção que pudesse substituir aquele fazer educacional e pedagógico equivocado. Uma direção, um raciocínio, uma prática, mais acessíveis e inclusivos, e que ainda estavam sendo construídos no meu interior. Uma construção que ocupava o meu ser para que abrigasse os equívocos e os avanços deste trabalho.

Em meu dia a dia, venho acompanhando turmas comuns que têm alunos com surdez e tantos outros alunos. Sorridentes, tímidos, atentos, dispersos, produtores de comportamentos intensos e às vezes difíceis de serem acolhidos pelas professoras comuns, que em alguns momentos acabam sendo atingidas por um movimento de mão, de pé, que chega a machucar pela intensidade. Professoras essas que ao conviver e ensinar cada um de seus alunos, por vezes recebe uma palavra “pesada” (um palavrão) que as desestabiliza emocionalmente, e que mais tarde resulta num pedido de desculpas feito por um aluno fragilizado. Nesta situação, frequentemente, aluno e professoras se fragilizam.

O trabalho docente diário é intenso e difícil. Cada um dos alunos de uma turma tem uma história de vida que vai se construindo ao longo da sua escolarização. Num país como o Brasil, em que a desigualdade social, educacional, financeira e cultural é tamanha, a escola é um local no qual parte do resultado do que essa desigualdade produz, se manifesta. Algumas crianças tão pequenas, por meio de gritos, chutes, pontapés, tapas e palavrões; de abraços, encontram meios para dizer à sua professora que sofrem violência doméstica, e que não têm o que comer e o que vestir.

Uma professora convive muitas horas por dia com cada aluno. Esse trabalho favorece a construção de certa “intimidade”, propícia para que manifestações privadas e também “íntimas” sejam expressas por alguns alunos a essa professora. Alunos que por vezes vivem situações adversas sem que disponham de recursos internos suficientes para que reflitam sobre as mesmas. Assim acontecem algumas manifestações intensas e duras de alguns alunos, que para mim, correspondem em intensidade e dureza com aquilo que as produziu, e que nem sempre tem a ver com o que acontece na escola propriamente dita.

A concomitância do ensino que acontece pela Língua Brasileira de Sinais e pela Língua Portuguesa nas escolas comuns se dá em conexão com a situação cognitiva, social, financeira, econômica, tecnológica e afetiva de cada aluno e de cada aluna, e também de cada professora.

Os limites da minha atuação como assessora em uma rede municipal de ensino são muitos. Por vezes, ao chegar a uma turma comum para acompanhar o trabalho dos alunos e das professoras regente e de Libras, me deparei com cenas nas quais um aluno havia gritado ou se dirigido intensamente a uma de suas professoras, enquanto agia com seus pés e suas mãos. Os olhos de algumas crianças da turma vidravam. Um aluno havia atingido a sua professora porque externava que precisava de carinho, atenção e de uma vida melhor. Eu seguia tentando dialogar com essa mesma professora sobre o ensino que se dá na concomitância da Libras e da Língua Portuguesa. Nesta situação, não é fácil e simples manter o pensamento arejado para produzir as melhores ideias.

Para além dessa relação íntima e intensa que se constrói entre cada aluno e cada professora, existem ainda as expectativas que uma Secretaria Municipal de Educação define para cada turma comum. O alcance dessas expectativas depende quase que exclusivamente do ensino realizado pelas professoras. As professoras são as responsáveis por aquilo que cada aluno e cada aluna aprende.

Nestes tantos anos de trabalho, compreendi que o professor é responsável pelo ensino que realiza e que a aprendizagem depende do que cada aluno e cada aluna terão a oportunidade e a condição de construir num dado momento. Todavia, o responsável pelo aluno que não alcançou a expectativa posta por uma Secretaria de Educação a uma turma, é o professor comum. Se o aluno não aprendeu, é porque esse professor não ensinou ou não soube ensinar. É verdade que tenho encontrado

professoras descomprometidas com o ensino que realizam, porém, essas são poucas, pouquíssimas.

A Libras é a primeira língua do aluno com surdez? A Língua Portuguesa a sua segunda língua? Por que os textos que estudamos falam em ensino da Língua Portuguesa aos alunos com surdez, como segunda língua, e não abordam a alfabetização dos mesmos? A Língua Portuguesa é um conteúdo do ensino comum, por que, de acordo com os documentos orientadores do Ministério da Educação, cabe trabalhá-la no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O AEE, realizado com alunos que têm surdez, voltado à eliminação de barreiras e não mais à fixação da deficiência nos mesmos, teria alguma especificidade em relação ao trabalho realizado com outros públicos da educação especial?

Os documentos que apresentarei nesta tese ao tratar de um caso com surdez da rede de ensino já mencionada, ilustrarão a estrutura e a organização que aos poucos criamos. Uma estrutura e uma organização que não são simples de serem seguidas e atualizadas, pois facilmente tendem a se desviar de seus propósitos. As armadilhas são muitas, ser capturado por elas é um risco. É preciso saber se “esgueirar” sem se desvincular dos princípios de acessibilidade e de inclusão.

Quando um aluno é desafiado por seu professor a criar hipóteses escritas na Língua Portuguesa espera-se que ele se reporte a experiências auditivas vividas nesta língua e aos sentidos até então a elas atribuídos.

No caso de um aluno que não escuta a fala algumas destas experiências sonoras poderão ser insuficientes quando os desafios da alfabetização na Língua Portuguesa a ele se apresentam.

Nos livros, dissertações e teses que tenho lido sobre esta temática encontrei caminhos consistentes e oportunos para a construção de ambientes e atividades de letramento das quais um aluno que não escuta a fala possa participar e ter ganhos.

Como sabemos letramento e alfabetização são processos distintos. Albuquerque (2005) faz menção aos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que nos anos 80, colocaram em xeque o ensino da leitura e da escrita com ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e de palavras sem significados.

Ensino este feito a partir de materiais pedagógicos que priorizavam a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases que não compunham um contexto

passível de atribuição de sentido pelos alunos, tampouco se relacionavam às suas experiências enquanto se alfabetizavam.

A Língua Portuguesa compõe um sistema alfabético. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) demonstraram que tanto crianças como adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita pré-silábica, em que o aprendiz não compreende que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas silábica e alfabética.

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, cada um dos alunos precisa compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que entenda que o que registramos quando escrevemos são os sons que formam as palavras faladas.

Um aluno que não escuta os sons da fala tem possibilidades de compreender o sistema alfabético da Língua Portuguesa? É possível que escreva nesta língua sem que compreenda a importância e os sentidos dos sons e das letras no seu processo de alfabetização? Qual é a importância da leitura orofacial e do uso de aparelhos auditivos no processo de alfabetização de um aluno que não escuta os sons da fala?

Nestes anos em que tenho me dedicado ao trabalho com alunos que têm em comum uma situação auditiva que os impede de ouvir a fala, percebo que tais alunos mantêm suas singularidades e seguem se diferenciando.

Busquei na literatura alguma conexão que pudesse substituir a relação som-letra no processo de alfabetização, porém até o momento não a encontrei. Acredito que não a encontrei, pois estava buscando uma conexão distinta da que uma pessoa ouvinte estabelece entre os sons das palavras faladas e as letras que os representam na escrita.

Os estudos aos quais tive acesso me induziram a procurar na relação entre o sinal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a palavra escrita na Língua Portuguesa, algo que culminasse no ato de escrever por um aluno que não escuta a fala. Após muito refletir sobre essa relação identifiquei que por ser a Libras uma língua espaço-visual e a Língua Portuguesa oral-auditiva, não seria possível que a alfabetização acontecesse por esses caminhos.

Com isso não pretendo desqualificar o rico processo de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos alunos que têm impedimentos auditivos de natureza biológica e seus colegas ouvintes das turmas comuns. Tenho ciência de que a

aquisição desta língua promove o desenvolvimento cognitivo, de linguagem, afetivo e social de um aluno com surdez.

Sei também que não a ensinar nas escolas comuns contribui para que esse aluno seja privado de adquirir uma língua que lhe possibilitará viver experiências compatíveis às de um colega ouvinte pertencente a sua geração. Porém, não vejo consistência na defesa de que um aluno com surdez deve ser “alfabetizado em Libras”. Isso porque a alfabetização implica em construções de ordem alfabética e a Libras não é alfabética.

As diretrizes formuladas pelo Ministério da Educação publicadas em alguns livros e fascículos, que são referência para boa parte dos estudos desenvolvidos nesta área, defendem que a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser ensinada ao aluno com surdez como segunda língua.

Membros do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da Universidade de Brasília criaram no ano de 2004 um Programa de Gestão para Implantação da Língua Portuguesa como segunda Língua. Para que pessoas (como um surdo) possam fazer parte das atividades oferecidas neste Programa, elas devem atender a alguns requisitos sobre os quais discorrerei a seguir:

Dominar outra língua que não seja a Portuguesa, ainda que habitem em território cuja língua oficial seja o Português (SALLES ET AL 2004, p. 33). Um aluno que não escuta os sons da fala quase sempre ingressa na escola comum sem que sinalize na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim sendo, não contempla este requisito.

O requisito dois trata das comunidades nas quais as pessoas habitam territórios estrangeiros e por isso não têm domínio da Língua Portuguesa, requisito este que também não corresponde às especificidades de um aluno que não escuta os sons da fala, pois reside no Brasil.

Com relação ao requisito três: *terem domínio médio da Língua Portuguesa, mesmo que habitem em território nacional*, parece-me que um aluno que não escuta os sons da fala pode a ele corresponder.

O quarto e último requisito definido pelo Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) se refere às pessoas, que por *habitarem território estrangeiro, têm médio ou fraco domínio da Língua Portuguesa*, requisito este que também não corresponde às especificidades de um aluno que não escuta os sons da fala, pois ele não é estrangeiro no Brasil.

Assim sendo, um aluno surdo pode ser incluído nas atividades do LIV, pois atende às particularidades do requisito três.

O Grupo de Trabalho LIV – *Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (Libras)* – pertencente ao *Programa de Gestão para Implantação da Língua Portuguesa como segunda língua da Universidade de Brasília*, tem como objetivo “o desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da Língua Portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais. Assume, assim, a tarefa de instaurar o bilinguismo, nas comunidades de usuários de Libras, entendendo que bilinguismo é um processo de médio a longo prazo (SALLES ET AL 2004, p. 33)”.

Quando essas autoras ressaltam que a surdez é considerada uma diferença e não uma falta, limitação ou perda, referem-se às situações nas quais um aluno ouvinte é considerado “o normal”, “o completo”, enquanto que um aluno surdo é visto como “o diferente”, “o especial” e “o incompleto”.

Ao defender uma escola comum na qual cada aluno deve ter a oportunidade de se desenvolver de acordo com as suas possibilidades, escola esta que considera a “diferença em si” e a singularidade de cada um deles, não há espaço para discursos, teorias e práticas que os comparam e classificam. Isso porque nenhuma categoria representa um sujeito inteiro.

Todavia, os processos de alfabetização são perpassados por relações entre os sons das palavras e as letras que podem representá-los, fato este que coloca um aluno que não escuta os sons da fala em uma situação biológica desfavorável para a construção deste aprendizado.

Não se trata de considerá-lo “especial” ou “incompleto”, mas de buscar alternativas para que ele construa relações que se equiparem às que um aluno ouvinte estabelece entre os sons da fala e as letras que os representam enquanto se alfabetiza. Alternativas estas que até o momento não visualizei nos estudos que li.

Não gostaria que esta minha busca fosse interpretada como algo que visa “normalizar” um aluno com surdez para que “se torne um ouvinte”, pois se assim o fizesse estaria desconsiderando a singularidade e a “diferença em si” de cada um deles, tanto um surdo como um ouvinte.

Acontece que todos os dias vejo muitas pessoas que não escutam os sons da fala escrevendo textos informais em redes sociais e textos acadêmicos como dissertações e teses, fato este que evidencia quão capazes são de se apropriar do

sistema alfabético da Língua Portuguesa. Não acredito que o letramento e a memorização das palavras dessa língua seriam suficientes para que criassem textos escritos com tamanha propriedade.

Salles et al (2004) consideram que tanto um surdo como um ouvinte vivem imersos num mesmo espaço físico e compartilham uma série de hábitos e costumes que são atravessados pela Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita. Sendo a Língua Portuguesa um meio que reúne conteúdos científicos, artísticos, culturais, aos quais todos, inclusive um surdo deve ter acesso, não por ser surdo, mas por ser cidadão brasileiro, parece-me oportuno problematizar como alfabetizá-lo.

As mesmas autoras afirmam que:

O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2 (segunda língua), sendo a língua de sinais adquirida como L1 (primeira língua), cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (SALLES ET AL, 2004, p. 77)

Sou favorável que os professores das turmas comuns desenvolvam atividades de letramento com seus alunos. Porém, como se dá o processo de alfabetização no aluno que não escuta os sons da fala? Por que essas autoras, assim como tantos outros que tenho lido, têm pautado suas proposições sobre o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e como segunda língua no letramento, sem que esse ocorra concomitantemente à alfabetização? Estaria o letramento sendo utilizado para camuflar a necessidade de estudarmos o processo de alfabetização vivido por um aluno que não escuta os sons da fala? Práticas de letramento são suficientes para que este aluno construa uma escrita fluente na Língua Portuguesa, escrita essa possível de ser lida em trabalhos acadêmicos produzidos por alguns destes alunos, que têm alcançado os níveis mais avançados de escolarização?

Segundo Albuquerque (2005), para Emília Ferreiro e Ana Teberosky é interagindo com a língua escrita, por meio de seus usos e funções, que a construção da escrita na Língua Portuguesa ocorre, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nos livros tradicionais.

Soares (1998, p. 47) afirma que:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

2.7. Nicholas Burbules: diferença além, diferença contra, diferença no interior – “diferença em si”

Enquanto escrevia esta tese, por sugestão de minha orientadora, revisitei o texto de Nicholas Burbules (2008), intitulado *“Uma gramática da diferença”*. Nele este autor expõe distintas formas que vêm sendo utilizadas na construção de possíveis entendimentos da diferença humana, e que podem nos auxiliar na compreensão de como identidades, como a identidade “do surdo”, vêm sendo produzidas na sociedade. A seguir tratarei da *diferença além*, da *diferença contra* e da *diferença no interior* segundo esse autor.

Na *diferença além* as pessoas não são agrupadas em categorias como, por exemplo, o grupo “dos surdos”. Neste agrupamento, os “surdos” seriam definidos como pessoas que vivem no silêncio, que têm como primeira língua uma Língua de Sinais, entre outros atributos.

Como será reconhecido socialmente um “surdo” pertencente ao grupo definido por estes atributos, se agir em desacordo com os mesmos? Este “perfil”, sendo compreendido como uma norma, um ideal, faz com que alguns “surdos” sejam considerados “os diferentes”, ou ainda “os surdos incompletos”.

Como já disse, uma pessoa “surda” é sempre mais do que a categoria “surdos” reúne como atributos. Ela extrapola tudo que essa categoria pode representar. Estou de acordo com Burbules quando trata da *“diferença além”* por isso tenho utilizado o artigo indefinido “um” para me referir a “um aluno surdo”, ou a “um aluno que não escuta os sons da fala”. O uso deste artigo (indefinido) é intencional, pois preserva a singularidade, a univocidade e a capacidade multiplicativa que cada sujeito tem.

Burbules (2008) sugere que a diferença não seja entendida como um indicador de diversidade, mas um atributo que não cessa de se atualizar (de ir “além”) e que vai compondo com a singularidade de cada pessoa.

Ainda segundo o mesmo autor, a *diferença no interior* indica que as categorias criadas para agrupar as pessoas não são completamente estáveis. Isso porque a

“diferença interior – em si” não admite categorizações, trilha percursos imprevisíveis e pode provocar o rompimento dos contornos de uma dada categoria que não suporta a capacidade multiplicativa dessa diferença.

Um grupo como “o (*artigo definido*) dos surdos” não comporta a ideia de que existem pessoas consideradas “surdas” que escutam alguns sons, inclusive os da fala. Como pode se sustentar a premissa de que existe apenas uma categoria (verdadeira) que contempla todas essas pessoas e suas possíveis formas de escutar?

É a diferença que habita o interior de cada pessoa, agrupada em uma categoria definida por outrem, que a força a redesenhar os contornos dessa categoria, levando-nos a admitir novas formas de categorização, porém, sem que escapemos a esta busca incansável pelo aprisionamento de uma pessoa em grupos limitados.

A criação e a consolidação da categoria “surdos” pode nos levar a acreditar equivocadamente que estamos considerando a “diferença interior - em si” de cada aluno que a compõem. Porém, quando denominamos que alguns alunos são “os (*artigo definido*) surdos”, estamos novamente aprisionando todos eles em uma categoria que não corresponde ao que realmente são. É isso que fazemos quando defendemos metodologias de ensino da Língua Portuguesa que desconsideram os processos de alfabetização que cada um deles demonstra ser capaz de construir.

A categoria “surdos” e todas as demais categorias não comportam todos os alunos que têm evidenciadas, por exames diagnósticos, suas formas específicas de escutar. Desse modo, a categoria “surdos” se vê vencida pelas inúmeras formas de escutar que só poderão ser consideradas se entendermos que nos atualizamos constantemente. E nesse dinamismo em que a “diferença em si” se atualiza mesmo quando o nosso desejo é o de classificar um aluno, seguimos crendo que estamos instaurando uma inovação, quando na verdade estamos de novo cedendo às ciladas da representação.

Burbules quando trata da “*diferença contra*” apresenta-a como uma crítica ou reação às normas e padrões produzidos pela sociedade. Neste caso, mesmo aquelas pessoas que correspondem aos padrões pré-definidos como “normais” ou “verdadeiros”, quando desempenham seus diferentes papéis no interior destes padrões, acabam por experimentar os processos multiplicativos da “diferença em si”. Com isso modificam “o padrão”, “a norma” mesmo quando estão propensos a consolidá-los.

Reportar-me à gramática da diferença de Burbules neste momento em que caminho para a defesa desta tese foi importante, pois desejava compartilhar uma construção teórica que me auxiliasse na difícil tarefa de transmitir à banca da defesa questões desafiadoras têm sido as ciladas que vêm emergindo em meu caminho neste doutorado. Isto porque tenho defendido que a “diferença em si” deve ser levada às últimas consequências, mesmo quando me deparo com normas, estigmas e estereótipos que dela me distanciam como é o caso da expressão “identidade surda”.

Neste caminho de incertezas e convicções tenho me perguntado sobre as possíveis privações a que podemos estar submetendo um aluno surdo quando definimos uma identidade surda para ele. Quais são as implicações sociais, educacionais, culturais, afetivas, cognitivas e linguísticas que cada um deles vive quando é levado a “*estar no mundo visual e a desenvolver suas experiências quase que exclusivamente na Língua de Sinais*”? Por que estudiosos, professores e membros de instituições filantrópicas insistem em contrapor aquilo que é próprio da aquisição e da difusão da Língua Brasileira de Sinais, em detrimento dos conteúdos que só podem ser criados, compartilhados e acessados quando se domina o sistema alfabético da Língua Portuguesa? Não seria contraditório afirmar que cada pessoa com surdez compartilha de espaços físicos e sociais com ouvintes ao mesmo tempo em que se cria o teatro surdo, o humor surdo, a poesia surda, a pintura surda, a escultura surda? A quem estamos “servindo” quando separamos uma pessoa surda de uma ouvinte, quando não tratamos com devido rigor teórico e metodológico os processos de aquisição da Língua Brasileira de Sinais e a sua difusão, bem como o letramento e a alfabetização na Língua Portuguesa a que tem direito um aluno surdo?

Faria (2001) afirma que:

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a ‘visão’, por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser ‘igual’ é preciso, antes, ser diferente.

O aluno “normal” e o aluno “diferente” são criados em meio a uma dinâmica social e escolar. A citação descrita acima ilustra situações nas quais professores e pesquisadores têm definido quando um aluno surdo será considerado um sujeito a quem se deve assegurar os mesmos direitos educacionais de quaisquer outros cidadãos brasileiros, e em quais situações esse mesmo aluno será considerado um “diferente” entre os “normais”.

Em razão de uma dinâmica na qual professores e estudiosos submetem um aluno surdo à identidade (fixa) surda, este último tem se convencido de que o melhor para ele é viver em comunidades, escolas e classes exclusivas de surdos, em que se sinaliza na Libras e não se trabalha a Língua Portuguesa escrita devidamente.

A criação de classes exclusivas de alunos com surdez tem sido entendida como uma proposta inclusiva para o ensino de cada um desses alunos. Tal proposta apresenta a comunicação exclusiva pela Língua de Sinais nessas classes como algo “natural”. A aquisição de uma língua de sinais por um aluno surdo pode ocorrer com espontaneidade e fluidez. Porém, o reconhecimento dessa espontaneidade não nos oferece respaldo suficiente para que concluamos que eles não têm condições de se alfabetizar na Língua Portuguesa.

Alunos com surdez, na maioria das vezes, sentem-se acolhidos, satisfeitos e pertencentes a um coletivo que se comunica exclusivamente na Língua Brasileira de Sinais (Libras), evitando as barreiras de comunicação que existem em uma classe formada por alunos surdos e ouvintes. Vivem “protegidos” em um ambiente artificial, segregador, excludente e discrepante da vida real, que favorece o trabalho dos professores que buscam antes de mais nada, o ensino da Libras.

Não tenho dúvidas de que classes exclusivas para surdos, nas quais a língua de instrução é a Libras, constituem um ambiente no qual a aquisição dessa língua se dá. Temos outras possibilidades para que um aluno surdo adquira a Libras em escolas comuns? Quais seriam elas? A difusão da Libras aconteceria de fato se alunos surdos e ouvintes, todos eles, adquirissem essa língua sem que fossem impedidos de conviver em turmas comuns? Quem responderá pelo longo período em que um aluno surdo será afastado de seus pares cronológicos, portanto, das experiências vividas pela sua geração? O que proporemos nos casos em que não tivermos um número de alunos surdos suficiente para compormos turmas exclusivas?

Nos estudos de Salles et al (2004) identifiquei elementos que se relacionam ao processo de letramento “do aluno surdo”. O primeiro deles diz respeito à necessidade

de criar uma literatura infantil em sinais. Para essas estudiosas, é preciso superar práticas “alfabetizadoras” nas quais o professor trabalha com a estrutura da língua de sinais com vocabulário da Língua Portuguesa. Para elas, a “alfabetização” dos surdos deve se realizar inicialmente em Língua de Sinais, proposta essa ainda incipiente no Brasil, mas que vem se compondo em um caminho que emerge aos poucos e timidamente, por meio da tecnologia oferecida pelo *signwriting*, ou língua escrita de sinais.

Acredita-se que o *signwriting* é uma forma de agregar as tecnologias educacionais empregadas no ensino de surdos, além de tornar perenes e sólidas suas ideias, confirmando, reforçando e ampliando a “marca surda” de pertinência no mundo e, quem sabe, por meio dela, a História Surda e construa e se sustente sobre a “voz” da maioria surda, definindo-se e estabelecendo, enfim, a Cultura Surda pelo próprio surdo, por ideal, por opção, por convicção, por SER SURDO (SALLES ET AL, 2004 p. 49).

Explicitarei em outros momentos desta tese quão favorável sou ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) a um aluno que não escuta os sons da fala, aos seus colegas nas turmas comuns e professores. Em consonância com a Lei 10.436 (Brasil, 2002), entendo que a Língua Brasileira de Sinais deve compor as práticas de ensino nas escolas comuns. Porém, ela “não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

Diante disso, tanto a Libras sinalizada quanto a Libras escrita via *signwriting* são conhecimentos que têm potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, de linguagem, social, afetivo dos alunos que as adquirirem. Quanto a isso não tenho dúvidas. Porém, a Libras é uma língua espaço-visual e sua escrita (*signwriting*) não é alfabética. Como poderão a Libras e a escrita *signwriting* culminar na escrita alfabética da Língua Portuguesa? Seria possível traduzir em *signwriting* todo o acervo que um aluno com surdez precisaria acessar para que viva experiências de criação de conhecimentos, entre as quais estão envolvidas as de letramento e alfabetização? Temos condições de traduzir por meio do *signwriting* todo o acervo de conhecimentos escritos nas línguas orais-auditivas? Mesmo que isso fosse possível, esta tradução garantiria a um aluno que não escuta os sons da fala vantagens na alfabetização?

Uma pessoa alfabetizada é aquela que conhece um sistema alfabético. Quando se propuser a aprender outra língua oral-auditiva disporá desse conhecimento para que a adquira. Uma pessoa com surdez que sinaliza desconhece um sistema

alfabético. Diante disso, como recorrerá a este conhecimento quando for ensinada a escrever na Língua Portuguesa relacionando-a à Libras? Quais serão as suas condições para que se aproprie de um novo sistema que é alfabético, quando não teve a oportunidade de construir este conhecimento em uma “primeira língua”?

Salles et al (2004) afirmam que muitas comunidades humanas não têm escrita, mas todas elas têm uma língua. Algumas comunidades são bilíngues, outras multilíngues e a elas parece claro que uma mesma pessoa possa adquirir uma segunda ou mais línguas. A que acrescenta essa conclusão ao problema da alfabetização na Língua Portuguesa por um aluno surdo?

Reafirmo que noto uma tendência dos autores que tratam do ensino desta língua para os alunos surdos a se deterem ao letramento desviando-se da alfabetização propriamente dita, sem a qual não me parece possível que aprendam a escrever.

Soares (1998) destaca que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que um aluno se aproprie da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que ele reflita sobre as características do sistema de escrita.

Um trabalho sistemático de reflexão sobre este sistema não pode ser feito apenas por meio da leitura e da produção de textos, tampouco nas aproximações de significado que podem se estabelecer entre um sinal da Libras e uma palavra escrita na Língua Portuguesa que o corresponda.

É preciso o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve um aluno a perceber, na relação entre fonema e grafema, que a letra representa a pauta sonora da palavra e não o seu significado. Desse modo, é imprescindível que, diariamente, em turmas de alfabetização em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, o professor realize atividades que os leve a relacionar letras e sons, entre outras atividades.

Soares (1998) destaca alguns aspectos que considera fundamentais no desenvolvimento de atividades com palavras. Que os alunos:

- a)** sejam levados a refletir sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras etc.
- b)** façam comparações entre as palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais.

c) explorem rimas e aliteração (palavras que possuem o mesmo som em distintas posições, inicial e final, por exemplo).

As conclusões nas quais tenho chegado sobre o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e como segunda língua a um aluno surdo são muitas. Porém a que se destaca e que parece estar sendo defendida por estudiosos e professores que adotam essa metodologia, consiste no fato de que esse aluno, por meio do letramento, reterá um grande repertório de palavras da Língua Portuguesa, e passará a escrever frases e textos nos quais tais palavras ganham um sentido.

Ora, se reter palavras da Língua Portuguesa fosse suficiente para que escrevêssemos com fluência nessa língua não seria necessário passarmos pelo processo de construção da mesma, ou seja, pelo processo de alfabetização. Se construímos a escrita e se esse processo é tão exigente, não seria o fato de reter algumas palavras que faria de nós escritores que não só reproduzimos palavras, mas também criamos nessa língua.

Diante disso, não posso afirmar com esses estudiosos e professores que um aluno que não escuta os sons da fala possa escrever na Língua Portuguesa sem que tenha passado pelo processo de alfabetização. Para mim, assim como eu que sou uma pessoa ouvinte, um aluno surdo constrói essa língua, porém é preciso investigar e descrever como se dá esse processo. Embora tal processo seja muito local, guarda aspectos cognitivos que podem ser descritos e que certamente não se esgotam na pura memorização como professores e alguns surdos o afirmam.

Tanto os processos de construção cognitiva como as experiências auditivas de um aluno que não escuta os sons da fala são bastante distintos e singulares. Quando consideramos a possibilidade de interagir e de ouvir alguns sons, bem como a capacidade de desenvolver-se cognitivamente, abre-se um campo de estudo que passa a considerar o processo de alfabetização algo possível de ser construído por ele.

2.8. Estudos complementares sobre a “audição humana”

Um aluno com surdez não escuta nada? Ele vive no silêncio? Recorri aos estudos de Lopes Filho (1997), que classificou as deficiências auditivas de acordo com a sua localização topográfica quer sejam condutivas, sensorineurais, mistas,

centrais e funcionais, para que melhor conheçamos algumas especificidades da “audição humana”.

Ao recorrer aos escritos deste autor, pretendo inserir nesta tese elementos que contribuam com a ampliação do nosso entendimento sobre quão específicas e variáveis são as situações auditivas daqueles que vêm sendo diagnosticados como “surdos” ou “deficientes auditivos”.

Neste momento não vou me dedicar a construir argumentações referentes ao uso do termo “deficiência” pelo autor, pois para mim importa agora explicitar as singularidades auditivas de alguns alunos, a fim de subsidiar os questionamentos que tenho feito sobre as implicações do fato destes não ouvirem alguns sons da fala durante os processos de alfabetização e letramento.

Para esse autor uma “deficiência auditiva condutiva” é caracterizada por ondas sonoras que não alcançam a orelha interna de forma adequada, devido a problemas na orelha externa (meato acústico externo - imagem 1), ou na orelha média (membrana do tímpano, cadeia ossicular, janelas redonda e oval, e a tuba auditiva - imagem 1). Essa situação auditiva se caracteriza pela diminuição da audição nos sons graves, com certa conservação dos sons agudos.

Tal caracterização feita por esse autor me leva a pensar que quando um aluno tem diagnosticada uma “deficiência auditiva condutiva”, pode ter preservada a capacidade de escutar os sons da fala que são mais agudos do que aqueles que são graves.

Numa deficiência auditiva sensorineural o aparelho de transmissão do som (imagem 1) encontra-se em boas condições, porém há uma alteração na qualidade desse som. Isso porque existem alterações que podem ocorrer na orelha interna, ou ainda no órgão de Corti, no nervo coclear até os núcleos auditivos do tronco cerebral.

O autor ressalta que numa “deficiência auditiva sensorineural” há uma conservação da audição dos sons graves com perda mais acentuada nos sons agudos. Portanto, esse tipo de deficiência auditiva seria mais prejudicial à percepção dos sons da fala do que a “deficiência auditiva condutiva”.

No audiograma a seguir pode-se verificar alguns sons que são familiares a uma pessoa que não tem impedimentos de natureza biológica para ouvir. No eixo horizontal têm-se as frequências dos sons que vão de 125 Hz a 8.000 Hz, sendo 125 Hz a mais grave e 8.000 Hz a mais aguda. No eixo vertical tem-se o nível de

intensidade dos sons que vai de 0 dB a 120 dB, sendo 0 dB a menos intensa e 120 dB a mais intensa.



Imagem 1 – Fonte: “Como funciona a nossa audição”

Nela existe um desenho com as três partes da orelha humana: orelha externa (pavilhão auditivo e canal auditivo externo); orelha média (tímpano, os três ossículos que são a Bigorna, o Martelo e o Estribo, e pela Trompa de Eustáquio); e a orelha interna formada pela Cóclea (formato de “caracol”), pela janela oval e pelo nervo auditivo. Setas indicam o nome de cada parte da orelha no desenho que tem um fundo amarelo.

Audiograma de Sons Familiares

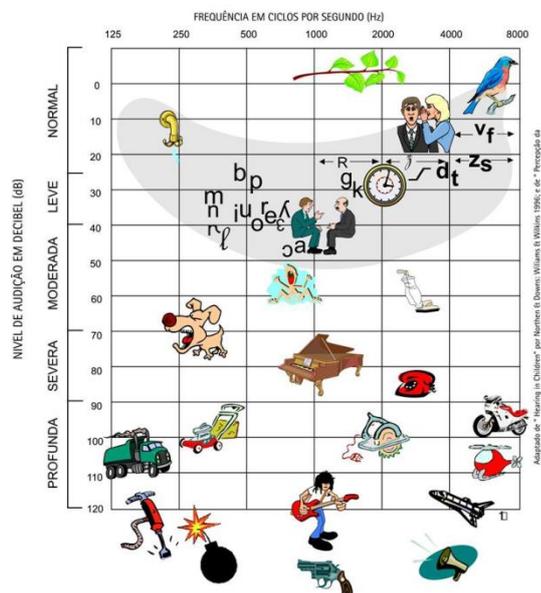


Imagem 2 – Fonte: “Audiograma de sons familiares”

Nesse Audiograma estão representados por meio de desenhos alguns sons, a fim de que uma pessoa os articule à intensidade e a frequência comumente descritas em uma audiometria. Exemplos: torneira pingando, pássaro cantando, pessoas cochichando, alguns sons da fala, cachorro latindo, helicóptero, dentre outros “sons familiares”.

Conforme ilustra o audiograma na imagem 2, os sons da fala compreendem as regiões que vão de 500 a 8.000 Hz e de 10 a 60 dB. Portanto, um aluno que tenha exames auditivos que demonstrem respostas nesses limiares, encontrará dificuldades

para ouvir os sons da fala. Quanto maior o nível em decibéis registrado na avaliação auditiva, ou seja, acima de 10 dB, maiores serão os prejuízos na escuta dos sons da fala por um aluno.

Essa caracterização das deficiências auditivas vem ao encontro do que pretendo desenvolver a partir dos sujeitos que selecionei para o meu estudo, dado que nele tratarei apenas das deficiências condutivas e sensorineurais por serem as mais comuns entre crianças em idade escolar.

O meu cotidiano é perpassado por exames de audição de alunos da rede municipal de educação que assessoro. Mesmo quando temos pessoas com exames auditivos muito semelhantes, comumente observamos comportamentos auditivos distintos quando acompanhamos o desenvolvimento de cada uma delas. Além disso, a maneira como atribuem sentido aos sons que ouvem também é peculiar.

Diante disso, penso que os dados auditivos dos exames audiométricos sinalizam impedimentos biológicos com os quais alguns alunos podem conviver quando se veem expostos aos sons da fala (e outros sons), porém estes exames estão muito longe de definir os sentidos que cada um deles será capaz de atribuir aos sons numa experiência que é auditiva, mas também, cognoscente, afetiva, motora e social.

Um aluno que não escuta os sons da fala é capaz de aprender a escrever na Língua Portuguesa, caso contrário não seria possível realizar essa tese, pois os dois sujeitos que dela participaram não têm acesso aos sons da fala sem que façam uso de diferentes aparelhos auditivos. Os aparelhos por si só seriam os únicos responsáveis por esse aprendizado? Ou há que se considerar algo mais tendo em vista a experiência auditiva necessária para que se alfabetizem na Língua Portuguesa?

Ensinar um aluno que não escuta os sons da fala, matriculado em uma escola comum, a escrever na Língua Portuguesa, constitui-se um grande desafio para os seus professores. É esse desafio que me motivou a realizar essa tese de doutorado.

Meu interesse neste estudo é investigar como um aluno surdo que acompanho desde a Educação Infantil até os dias atuais, em que se encontra no terceiro ano do Ensino Fundamental, se alfabetizou na Língua Portuguesa. Além disso, analisarei a narrativa de um adulto com surdez alfabetizado.

Sabemos quão importante é a audição neste processo, dada a sua natureza oral-auditiva. Nesta tese, pretendo reunir os conhecimentos que venho construindo e

atualizando sobre esta temática, às ideias, às provocações oriundas das histórias de vida dos alunos e dos professores com os quais trabalho.

2.9. Algumas considerações sobre a definição de Tecnologia Assistiva (TA)

Considero importante expor nesta tese algumas problematizações sobre a conotação normalizadora que pode acompanhar os termos “pessoa com surdez”, “pessoa surda” e a “Tecnologia Assistiva (TA)”.

Um aparelho auditivo quase sempre é visto como uma tecnologia que pode retirar uma pessoa da situação de “incapacidade de ouvir”, e de conseqüentemente de falar (oralmente), livrando-a dos “males da deficiência”.

Durante o acompanhamento do caso Vitor, e de outros casos com surdez da rede que assessoro, professores compartilharam a seguinte “fala” de familiares: *“O Sistema Único de Saúde (SUS) doará um aparelho para meu filho que passará a ouvir. Meu filho vai começar a falar, ele não precisa da língua de sinais”*.

É como se “num passe de mágica” uma pessoa com surdez, ao utilizar um aparelho auditivo, começasse a ouvir e a atribuir “o” sentido esperado pelos que a cercam ao que está ouvindo. Comumente se age como se desde sempre este aluno tivesse acessado os sons que o aparelho auditivo agora lhe oferece, e a eles atribuisse um “sentido comum”, considerando esta experiência sonora espontânea e natural.

O que quero dizer quando utilizo a expressão “sentido comum”? Quero dizer que ouvir determinado som e significá-lo como o canto de um pássaro, ou mais precisamente emitido por uma maritaca, é uma construção que requer um funcionamento cognitivo, de linguagem, afetivo e social compatível com o desafio de construir tal significação.

Quando uma pessoa não conta, por exemplo, com dados auditivos suficientes para que acesse os sons e os signifique associando o som ouvido à maritaca, essa construção pode não se dar, portanto, ela não é espontânea e natural, mas sim aprendida.

Desse modo, quando uma pessoa inicia o processo de adaptação ao aparelho auditivo, ela pode construir sentidos “pouco comuns” aos sons que passa a escutar. Uma maritaca pode não ser necessariamente compreendida e conceituada como uma

maritaca. Para essa pessoa surda, o som emitido por tal ave pode ser entendido como um ruído que incomoda pela sua frequência aguda e forte intensidade.

Os profissionais responsáveis pelo processo de indicação e de adaptação aos aparelhos auditivos, têm dado alguma importância a este possível incômodo vivido pelas pessoas que passam a utilizar esses equipamentos? Que apoios têm sido oferecidos a estas pessoas, a fim de que aprendam a escutar e a construir uma compreensão dos sons mais adequada às suas necessidades de desenvolvimento?

Merece destaque a inadequação que permeia o processo de indicação e de adaptação dos aparelhos auditivos conduzidos por fonoaudiólogos no Brasil. Mesmo que consideremos as incertezas vividas por aqueles que explicam algo a alguém - fonoaudiólogo - e aquele que recebeu a explicação - familiares - não se deve inserir um aparelho auditivo nas orelhas de uma pessoa, principalmente se esta for uma criança, sem que o fonoaudiólogo e sua equipe tenham alguma garantia de que seus familiares compreenderam para que serve este recurso, o que ele proporcionará ao seu filho, como este equipamento deve ser cuidado, utilizado e a necessidade de realizar fonoterapia.

Caberá ao fonoaudiólogo, durante a terapia, orientar o processo de construção dos sentidos atribuídos aos sons pela pessoa que está se adaptando ao aparelho auditivo, potencializando o seu desenvolvimento cognitivo, de linguagem, de fala e afetivo, em atividades nas quais essa pessoa continue sendo considerada ativa cognitivamente. Com isso pontuo que atividades de treinamento auditivo requerem reflexão e atualização por parte de fonoaudiólogos.

Outro aspecto que também merece destaque é a desconsideração da pessoa com surdez durante o processo de indicação e de adaptação de aparelhos auditivos. Não são poucos os casos de alunos matriculados em escolas comuns que passaram por cirurgia para inserção do implante coclear, sem que houvesse um trabalho efetivo de orientação à família e à criança dos “porquês” desta cirurgia.

Na rede que assessoro, acompanhamos um caso de uma criança de três anos, que foi a uma consulta com seus familiares para verificação das suas especificidades auditivas. A família foi surpreendida pelos procedimentos cirúrgicos pelos quais passou a criança na inserção do implante coclear. Sem que tivessem se preparado para ficar no hospital, passaram por esse processo e não o compreenderam muito bem. A escola da criança foi avisada de que ela não iria às aulas alguns dias, pois estava se recuperando da cirurgia em casa.

Nos hospitais, crianças têm sido contidas tendo suas mãos e pernas presas para que os procedimentos que antecedem a cirurgia de inserção do implante coclear sejam realizados. Ainda hoje estes procedimentos são adotados porque alguns profissionais da área da Saúde e da Assistência Social, que especificamente nestas situações consideram que uma criança com surdez é incapaz de entender o processo cirúrgico a que será submetida e sobre ele opinar.

Além disso, as equipes responsáveis pela indicação de aparelhos auditivos quase nunca estabelecem contato com a escola comum na qual a pessoa com surdez está matriculada. Estes profissionais têm desconsiderado não só a capacidade da pessoa com a qual estão trabalhando de entender, refletir e de se posicionar frente aos procedimentos aos quais será submetida; como também têm desconsiderado a competência profissional de professores comuns e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no planejamento e na realização de atividades que podem ser realizadas com os alunos que têm surdez e familiares, contribuindo para que a possibilidade auditiva de determinada criança seja conhecida por todos. Contribuindo ainda para que a comunidade escolar acolha o aluno que recebeu o aparelho auditivo, criando um ambiente adequado para que utilize este recurso retirando dele o melhor que pode oferecer.

Existem profissionais da área da Saúde que ainda hoje têm orientado familiares quanto às propostas educacionais a serem trabalhadas com a pessoa que tem surdez e sua turma comum, sem que conheçam as proposições da equipe escolar na qual a criança está matriculada. Frases como: *“Agora que ele ganhou o aparelho auditivo vocês já podem parar de fazer gestos e de ensinar uma Língua de Sinais a ele”*, são comumente ditas por fonoaudiólogos, contribuindo para que os familiares entendam de maneira equivocada, que a partir do momento em que a criança com surdez passou a utilizar um aparelho auditivo, começou a ouvir e a entender tudo o que ouve, assim como fazem as pessoas que sempre escutaram a maior parte destes sons.

É preciso considerar também que quando uma pessoa passa a utilizar aparelhos auditivos vive mudanças significativas não apenas dos sons que pouco escutava e que passou a escutar, mas também daqueles sons que antes escutava sem este recurso, e que agora se modificam pela interferência desta tecnologia.

Na perspectiva inclusiva de educação, as tecnologias não devem ser entendidas como uma possibilidade de “curar a deficiência”, pois o trabalho com tais tecnologias não deve ter como ponto de partida uma incapacidade ou limitação, mas

a possibilidade de ampliar o acesso a informações auditivas, visuais, dentre tantas outras. Os aparelhos auditivos nesta perspectiva podem levar um aluno com surdez a escutar de forma mais adequada sons que seus recursos biológicos não captam “completamente”.

Quando acessa um repertório maior de sons, devido ao uso de aparelhos que os amplificam, uma pessoa com surdez pode passar a viver condições mais favoráveis para que compreenda aquilo que se comunica pela oralidade, e aprenda a falar.

Não escutar alguns sons não torna uma pessoa incapaz, mas a coloca diante de uma barreira que se localiza entre ela e alguns “sons do mundo”. Como “sons do mundo” entendo o canto dos pássaros, o latido de um pastor-alemão, de um *pinscher*, o som de um ventilador, de um prato que acidentalmente cai no chão da cozinha, a voz humana que se diferencia de pessoa para pessoa, entre crianças, adolescentes que vivem a “muda vocal”, adultos e idosos.

Os sons das vozes compõem os “sons do mundo”, porém estão muito longe de serem os únicos sons, tampouco os mais importantes. Como já mencionei nesta tese, defendo que assim como é preciso ler o mundo para ler a palavra, é preciso escutar o mundo para escutar a palavra.

O que temos a dizer sobre pessoas que têm uma “perda auditiva profunda” e que falam ao telefone, quando fazem uso de aparelhos auditivos, sem que tenham feito terapia fonoaudiológica? O tipo e o grau de uma “perda auditiva” definem o que uma pessoa conseguirá ouvir? As diferentes estruturas do sistema auditivo humano podem sofrer modificações e passar a agir de maneira diferente daquela por nós conhecida e esperada a partir de um exame diagnóstico?

Há mais incertezas do que certezas perpassando os conhecimentos que temos sobre a audição humana. Isto porque uma pessoa é um constante *devoir* que pode ser estudado, conhecido, porém estes estudos e conhecimentos não serão suficientes para que a imensidão que habita a vida humana possa ser totalmente compreendida, prevista e categorizada.

Francisco fala e escreve na Língua Portuguesa, não frequentou a escola comum e passou a utilizar aparelhos auditivos aos 17 anos. Ele realizou fonoterapia pouco ou quase nada. Diríamos que ele é uma exceção? E os inúmeros casos que iniciam o processo de adaptação aos aparelhos auditivos com quatro meses de idade, as terapias fonoaudiológicas e se tornam adultos que não falam com clareza? Que

garantias temos a oferecer a uma família que busca por conhecimentos, orientações e proposições quando tem um bebê com surdez? Temos estas garantias?

Afinal, por que alguns profissionais e familiares defendem que pessoas com surdez devem utilizar aparelhos auditivos? Aparelhos auditivos são uma Tecnologia Assistiva (TA)?

Na perspectiva inclusiva de educação, as pessoas em situação de deficiência devem ter acesso a tecnologias que têm potencial para ampliar as suas possibilidades de participar, da melhor forma possível, forma essa que deve ser indicada por elas mesmas, dos momentos de compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre alunos e professores, convivência, ensino e aprendizagem.

Neste sentido, uma escola inclusiva não deveria se posicionar contrária ao trabalho com tecnologias que têm potencial para promover o acesso aos seus diferentes espaços físicos, ao que é comunicado, compartilhado, ensinado e aprendido por todos que fazem parte de suas turmas comuns.

Os profissionais que trabalham em uma escola inclusiva não devem afirmar que um aluno que tem surdez, quando passar a utilizar aparelhos auditivos, terá a sua deficiência “curada, amenizada” e se tornará um “ouvinte”, logo, um “igual” entre todos os outros alunos que, por não terem uma perda auditiva diagnosticada, são categorizados como pessoas “iguais entre si”.

Creio que uma escola inclusiva pode trabalhar para que um aluno com surdez passe a utilizar aparelhos auditivos, porque terá suas possibilidades de interagir e de significar os diferentes sons a que estamos expostos, ampliadas.

Esta mesma escola pode considerar que um aluno com surdez tem possibilidades de viver experiências auditivas significativas, mesmo quando não utiliza aparelhos auditivos!

Em uma escola inclusiva, a “diferença em si” que habita cada aluno ao ouvir e ao entender o que foi ouvido, deve ser considerada não apenas entre aqueles que têm surdez, mas entre todos os alunos – surdos e ouvintes.

Quando a equipe de uma escola comum constrói este entendimento, percebe que a defesa pelo uso de aparelhos auditivos deve se basear no fato de que temos de trabalhar para que um aluno com surdez, conte com possibilidades reais de acesso ao que é compartilhado entre todos da escola na convivência, no ensino e na aprendizagem. Isto nada se assemelha à defesa de que este aluno deve utilizar

aparelhos auditivos para que a “deficiência auditiva” que nele foi fixada seja “curada ou amenizada”.

Um aluno com surdez tem uma possibilidade auditiva singular assim como todo e qualquer aluno da escola. O uso do aparelho auditivo resultará em uma “diferenciação” que pode incluí-lo quando esse aluno passa a utilizar esta tecnologia na escola e dela se beneficiar, à sua maneira.

Há ainda outro aspecto que gostaria de enfatizar sobre algumas convicções e incertezas que tenho, e que tem a ver com a Tecnologia Assistiva. Quando profissionais, principalmente os da área da saúde e alguns professores de educação especial, trabalham para que o aparelho auditivo seja entendido como uma tecnologia que minimizará ou eliminará os efeitos “perniciosos” de uma “deficiência” fixada em um aluno com surdez, contribuem para que os professores comuns mantenham seus olhos fixos na “falta da audição” desse aluno, sem que sejam instigados a examinar com devido cuidado como têm sido consideradas as experiências sonoras de todos os alunos durante as atividades escolares.

Com relação à consideração do aparelho auditivo como uma Tecnologia Assistiva (TA), penso ser necessário nos voltarmos à definição do que vem a ser a TA, dada pelo Comitê de Ajudas Técnicas - CAT - do Brasil, instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006. Vejamos a definição:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

É possível que um aluno com surdez desenvolva uma “audição funcional” mesmo que não faça uso de aparelhos auditivos? O que pode ser funcional, no campo da audição, para estas pessoas? Uma pessoa com surdez pode construir autonomia, independência e viver com qualidade mesmo quando não faz uso de aparelhos auditivos?

Compartilho minha “desavença” com esta definição de TA, pois não concebo as tecnologias contemporâneas como artefatos que podem promover a funcionalidade a alguém que está sendo definido como um ser que tem uma falta (deficiência), incapacidade ou redução de suas habilidades motoras. Minha maior crítica à definição

de TA que citei há pouco, é que ela tem como ponto de partida uma “incapacidade”, uma “deficiência”. Penso que uma tecnologia tem menos chances de ampliar as possibilidades de acesso e de inserção social de uma pessoa quando o ponto de partida para o trabalho com ela é uma “dificuldade”. Para mim, aquele que parte da “dificuldade” produz “uma incapacidade”, “uma deficiência” e acaba por fixá-las em alguém.

Na minha ótica, uma tecnologia como o aparelho auditivo, deve ser trabalhada com pessoas surdas, pois pode ampliar as suas possibilidades de participação na escola e fora dela, a partir do que já têm em termos de desenvolvimento auditivo, cognitivo e humano. Esta mesma tecnologia (o aparelho auditivo), não deveria nos impedir de considerar as sutilezas do “ouvir e do entender este ouvir” que são próprias de cada pessoa.

Uma tecnologia pode ser indicada a pessoas em situação de deficiência tendo como ponto de partida as capacidades e possibilidades que elas têm de desenvolver habilidades cognitivas, de linguagem, da fala, motoras, emocionais e sociais. Desse modo, o trabalho com tecnologias pode ter como objetivo a eliminação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento e a participação social e escolar das pessoas que vivem situações de deficiência que são consideradas “capazes de ouvir”, de se locomover, pensar, comunicar (...) e não mais “incapazes” e “com deficiência”.

Preocupa-me quando o trabalho com tecnologias contemporâneas nos impede de considerar a “diferença em si” que se atualiza constantemente no interior de cada aluno. Uma tecnologia não deveria promover o apagamento das características que vão nos (de)formando, ao contrário, poderia contribuir para que voltássemos nossos olhos para aquilo que pode ser considerado como uma característica comum entre duas ou mais pessoas, como o fato de não escutar alguns sons, mas que se manifesta de maneira singular em cada uma delas.

A partir da consideração do que cada aluno com surdez vive diariamente na escola comum, especialmente com relação ao que se ouve e aos entendimentos que se constroem a partir deste ouvir, teremos mais chances de problematizar as implicações do uso de tecnologias nos afazeres diários das pessoas que têm modos “pouco comuns” de pensar, agir, comunicar, sentir e de se relacionar.

Nesse processo, teremos a oportunidade de ampliar nossa capacidade de verificar comportamentos e ações que não contribuem para que um aluno com surdez seja desafiado pelas situações que nos fazem evoluir em nosso desenvolvimento,

abrindo-nos “novos caminhos” para que recriemos aquilo que comumente temos feito acreditando ser o mais oportuno para o momento, porém acabamos por considerar que alguns alunos são “iguais” e que outros alunos são “diferentes”.

Conhecimentos e práticas que têm como base a criação e a manutenção dos “iguais” e dos “diferentes” na escola, não comungam com propostas educacionais que pretendem considerar cada aluno na sua “diferença em si” e singularidade.

Uma tecnologia na perspectiva inclusiva de educação pode nos levar ao entendimento de que “o aluno igual e “o aluno diferente” só podem continuar existindo em pensamentos que idealizam e definem quem são os alunos de uma turma. Porém, estes pensamentos idealizados nada se aproximam de quem eles realmente “estão sendo”.

Aquele que vive situações de deficiência e que não faz uso de uma tecnologia não pode ser considerado desprovido de funcionalidade. Tampouco de autonomia e de independência. Funcionalidade, autonomia e independência são construções que se dão conforme cada pessoa se vê desafiada por outras pessoas, objetos, atitudes, e busca alternativas para elaborar uma saída condizente ao desafio que a ela se apresentou.

A definição de TA anteriormente destacada, contribui para que nossos olhos se vejam novamente fixados na “deficiência” ou na “incapacidade” (criadas) de alguns - as pessoas consideradas “com deficiência”, privando-nos da possibilidade de problematizar o meio no qual convivemos, aprendemos e nos desenvolvemos, a fim de modificá-lo para que as singularidades do modo de ouvir, falar, andar, sentir, interagir e pensar sejam bem-vindas e consideradas em toda e qualquer situação vivida na escola comum.

Na escola inclusiva é preciso dizer “não” a ações que tenham como consequência o apagamento da “diferença em si”, interior, de cada um dos alunos. Precisamos recriar propostas e ações educativas para que ampliemos nossos diálogos sobre tudo aquilo que nos diferencia e nos faz ser quem nós “estamos sendo”, seres sempre atualizáveis.

Nesta vertente, seremos convidados a ressignificar o sentido que temos atribuído ao trabalho com tecnologias na escola, pois passaremos a entendê-las como uma possibilidade que amplia as chances de cada pessoa, na sua univocidade, de se desenvolver convivendo com limites e capacidades que são próprios dos seres humanos, e não apenas daqueles que são hoje público alvo da educação especial.

3. Sobre a pesquisa narrativa e os sentidos de uma experiência de alfabetização em estudo

3.1. A construção de um pensamento narrativo

Na construção desta tese, eu tentei escrever “ensaios”. Eles saíram “tortos” e artificiais. Quando apresentei o primeiro deles à minha orientadora, professora Maria Teresa Eglér Mantoan, ela me perguntou: Quem escreveu este texto?

Senti um “frio na barriga” e os “nervos à flor da pele”. Meus olhos marejaram. Minha orientadora conhece bem os meus textos. Se me dirigiu essa pergunta, é porque “as coisas não iam bem”.

Estávamos no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença - LEPED, que fica na Faculdade de Educação da UNICAMP. A tela da *smart tv* projetava um texto de oito páginas que eu havia produzido. No instante em que Maria Teresa me perguntou “quem havia escrito aquele texto”, fui tomada pela consciência de que não havia feito as melhores escolhas. Expus conceitos, ideias e pensamentos de maneira “desajeitada” e hermética. O “ensaio”, enquanto “forma-escrita”, não havia favorecido a construção deste doutorado. Naquela manhã, não passamos do primeiro parágrafo.

Voltei para a minha casa que fica bem próxima à UNICAMP. Eu estava arrasada e envergonhada, porque havia apresentado um texto “ruim” a uma das professoras que mais admiro e respeito. Sabia que teria de atravessar aquele calvário para encontrar uma maneira mais apropriada à escrita de um doutorado em Educação.

Dias depois, liberta de quaisquer formatos (dissertação, descrição, narrativa, ensaio etc), sentei-me diante do computador e me pus a compor este trabalho. Fui tomada por uma explosão de lembranças, ideias, pensamentos, perguntas... Por uma deliciosa vontade de escrever. Escrever sem parar. E assim fiz.

Agendamos um novo encontro para que eu fosse orientada. Mais uma vez nos colocamos diante da *smart tv* do LEPED. Maria Teresa é uma daquelas orientadoras que lê linha por linha escrita pelos seus orientandos. Com eles! Ela nos faz defender cada palavra do trabalho que criamos, enquanto ele é produzido.

Nossa manhã de trabalho foi agradável e proveitosa. A leitura do novo texto que escrevi aconteceu de maneira fluida, sem interrupções. Um texto que comecei a redigir “do zero”. Havia encontrado um método: a pesquisa narrativa. Ele foi definido após a escrita de aproximadamente trinta páginas desta tese.

Maria Teresa pediu que eu estudasse o livro “Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, de Clandinin e Connely (2011). Alguns textos que estudo, como esse, por exemplo, me levam a pensar que leio para encontrar palavras, ideias, pensamentos e defesas, que se parecem muito com aquilo que venho construindo, mas que ainda não foi elaborado o bastante para que seja escrito, compartilhado e defendido.

O encontro com as produções de alguns autores pode confortar um estudante que pesquisa, mesmo quando o conteúdo em questão é difícil e perturbador. Sinto-me melhor quando “me deixo perturbar” na companhia de um autor, do que quando sigo “acompanhada” quase que exclusivamente, dos meus pensamentos cambiantes e às vezes descabidos.

Escrevi algumas narrativas e depois disso, no estudo do livro indicado pela minha orientadora, encontrei novos subsídios teóricos para defendê-las enquanto método de pesquisa. No mestrado, Walter Benjamin me ensinou a escrever mônadas, que também são narrativas. Acredito que as mônadas me auxiliaram na interiorização dessa nova forma de narrar, exercitada neste doutorado. A experiência de ter construído mônadas no mestrado me impulsionou na formulação de um “pensamento narrativo”.

Mary Catherine Bateson, citada por Clandinin e Connely (2011, p. 37), afirma que:

todos nós, tivemos vidas historiadas em uma paisagem também historiada. Esta perspectiva de pesquisa é uma perspectiva de vida, sobre histórias e seus enredos como um todo, o bom e o ruim, os provocadores da transformação.

Neste doutorado, tenho *historiado vidas* e *paisagens* desde a primeira lauda, e considerado alguns dos “*provocadores*” que têm transformado teorias e práticas de alfabetização, a fim de que ela se torne acessível e possível para cada um dos alunos, inclusive para aqueles que não escutam a fala.

Concordo com Bateson quando diz que as histórias “*podem enganar*”, “*ter mais de um significado*”, e “*não comportam uma única interpretação que se apresente como verdade*”.

Nesta tese, não compartilho “*a verdade*” sobre a alfabetização em turmas comuns que têm alunos com surdez. Compartilho histórias vividas, diferentes pontos de vista, e sentidos que fui atribuindo às experiências que me atravessaram. Compartilho ainda uma prática que vem sendo construída há doze anos, e que resultou na alfabetização de um aluno que não escuta a fala, em uma construção escorregadia e derrapante. Inseri também neste doutorado, relatos de um adulto surdo que me revelou alguns de seus caminhos até que se alfabetizasse.

Estou de acordo com Clandinin e Connely (2011) quando apontam algumas diferenças entre a “narrativa dominante” e o “pensamento narrativo”. Para esses autores, na “narrativa dominante”, importa estudar um caso e como a sua história de vida se revela. Essa “revelação” é trabalhada pelo pesquisador para que ganhe um sentido universal.

Já no “pensamento narrativo”, uma pessoa em determinado contexto é o que importa. Uma pessoa. Uma história. Um cenário. Um sentido. Do “pensamento narrativo” não nascem sentidos universais, nascem sentidos locais.

É interessante pensar que a “diferença em si” se atualiza no interior de cada pessoa em movimentos que só acontecem naquela atualização. Movimentos locais que nada se assemelham a uma universalidade. O mesmo acontece com a produção cognitiva de uma pessoa que, localmente, realiza dobras de pensamento enquanto evolui na maneira como sente, representa, significa e entende a experiência vivida.

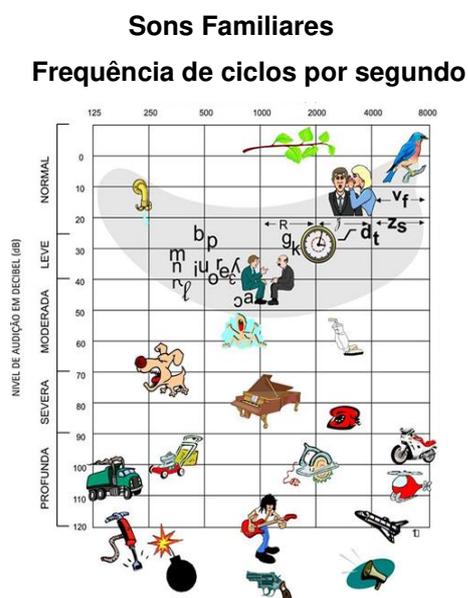
Nesta tese, evidenciei a localidade de uma experiência que potencializou uma germinação de teorias e práticas de alfabetização, quase sempre acessíveis e consequentemente inclusivas. Reuni termos, ideias, teorias e conceitos oriundos dos campos filosófico, biológico, pedagógico, educacional e terapêutico, sem que me tornasse *a* filósofa (eu não teria tamanha pretensão!), *a* bióloga, *a* professora ou *a* terapeuta. Venho “me tornando”, neste devir que não se esgota, *uma* pessoa que transita por esses campos, até que eles sejam férteis o bastante para fazer nascer e crescer, um ensino do qual cada aluno possa ser parte, à sua maneira.

Tenho me debruçado sobre dois casos que tornaram esta tese possível. Ambos não escutam a fala sem que façam uso de aparelhos auditivos, sendo um adulto que hoje tem 39 anos e uma criança com nove.

Francisco nasceu em 1979. Seus exames auditivos evidenciam que ele escuta pela orelha direita, sons emitidos a 85 dB na frequência de 250 Hz, 100 dB na frequência de 500 Hz e 105 dB na frequência de 1.000 Hz. Francisco não apresentou respostas para sons emitidos na intensidade de 120 dB nas frequências de 2.000 a 8.000 Hz. Vale destacar que a intensidade máxima emitida pelo audiômetro (equipamento utilizado nesta avaliação audiológica) é de 120 dB. Estes dados caracterizam uma perda auditiva congênita sensorioneural profunda na orelha direita, situação biológica irreversível que não permite a Francisco escutar os sons da fala pela mesma.

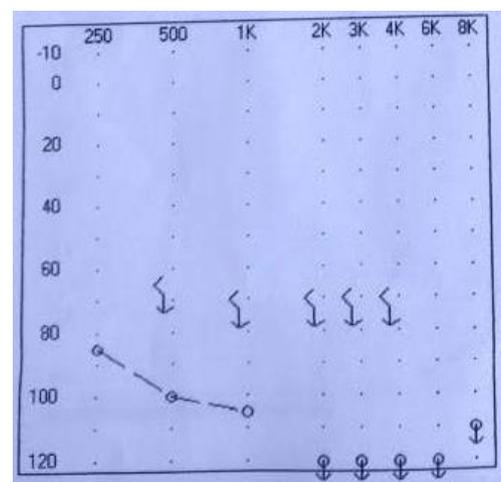
Os dados audiológicos da orelha esquerda evidenciaram que ele respondeu aos sons emitidos na intensidade de 80 dB na frequência de 250 Hz, de 90 dB em 500 Hz, de 85 dB em 1.000 Hz, de 90 dB em 2.000 Hz, de 95 dB em 3.000 Hz e 4.000 Hz, de 100 dB em 6.000 Hz e de 95 dB em 8.000 Hz. Tais achados caracterizaram uma perda auditiva congênita sensorioneural severa na orelha esquerda, situação biológica que é também irreversível, e que não lhe permite escutar os sons da fala pela mesma, sem que faça uso de aparelho auditivo.

Uma das imagens exposta a seguir ilustra o mesmo audiograma com “Sons Familiares” já mencionado nesta tese. Ao seu lado encontra-se a imagem do audiograma com os dados auditivos da orelha direita de Francisco, já descritos. Na sequência, expus novamente o audiograma com “Sons Familiares” ao lado do audiograma que demonstra dados auditivos da orelha esquerda de Francisco, aos quais também já me referi.



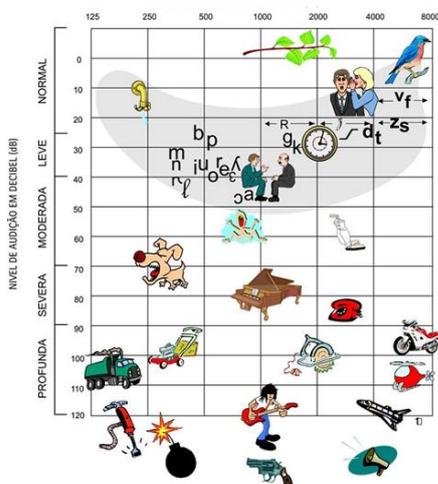
Audição de Francisco - Orelha Direita

Frequência de ciclos por segundo



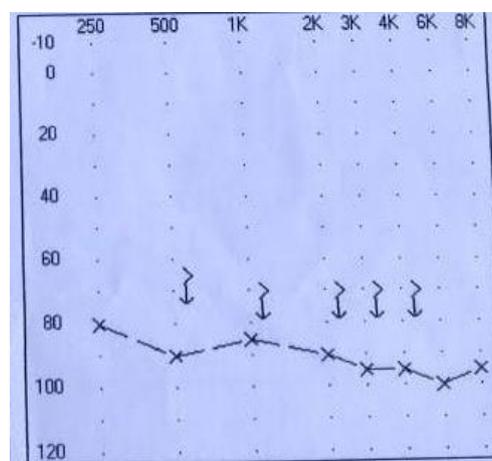
Sons Familiares

Frequência de ciclos por segundo



Audição de Francisco - Orelha Esquerda

Frequência de ciclos por segundo



Francisco fala com clareza, compreende o que é dito, é fluente na Língua Brasileira de Sinais (Libras), lê e escreve na Língua Portuguesa. No ano de 2013 ele concluiu o curso presencial de Pedagogia em uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo, e em 2015 concluiu o curso de especialização semipresencial *lato sensu* em Libras em uma faculdade que também se localiza no interior de São Paulo. Atualmente Francisco trabalha como professor em uma turma comum de Educação Infantil de uma escola pública, na qual ensina Libras aos alunos e professores.

Nesta tese, reuni e analisei algumas conversas/entrevistas presenciais nas quais Francisco compartilhou comigo, como aprendeu a escrever na Língua Portuguesa.

Algumas perguntas orientaram essas conversas/entrevistas. Elas foram elaboradas no momento em que eu o entrevistei, pois, o acaso promoveu estas entrevistas. Sobre elas discorrei mais adiante.

- a) Como você aprendeu a escrever na Língua Portuguesa?
- b) Que relações você estabeleceu entre o som das letras, e as letras propriamente ditas, enquanto aprendia a escrever?
- c) Que importância você dá à Língua de Sinais no seu processo de aquisição da escrita na Língua Portuguesa?
- d) Qual é a importância dos aparelhos auditivos no seu processo de aquisição da escrita na Língua Portuguesa?

e) Qual é o papel da leitura orofacial no seu processo de aquisição da escrita na Língua Portuguesa?

f) Qual é o papel da leitura orofacial na compreensão dos conteúdos comunicados pela fala? Que estratégias você adota quando não consegue escutar o que é dito?

g) Você se alfabetizou?

Como já mencionei, a escolha deste caso não foi aleatória. Para que eu incluísse os dados que coletei durante as conversas/entrevistas que realizei, certifiquei-me de que Francisco apresentava condutas cognitivas formais, pois seria convidado a rememorar experiências de alfabetização vividas na infância, na adolescência e mesmo na vida adulta, e a compartilhá-las comigo.

Reafirmo que Francisco fala, sinaliza, lê, escreve com fluência e faz uso de aparelhos auditivos. A escolha desse caso para estudo deve-se também ao fato de que não identifiquei até o momento, pessoas que não escutam todos os sons da fala, que não fazem uso de aparelhos auditivos, não realizam leitura orofacial e escrevem na Língua Portuguesa.

Anteriormente ao exame de qualificação desta tese, vivi um período no qual Francisco foi convidado a compartilhar comigo algumas de suas lembranças de quando aprendeu a escrever. Nesta etapa prévia, realizei conversas presenciais nas quais ele falou, sinalizou e escreveu sobre fatos relacionados à sua alfabetização na Língua Portuguesa.

Esses procedimentos prévios foram de fundamental importância, pois por meio deles, me assegurei de que Francisco atenderia às minhas expectativas no sentido de que possivelmente compartilharia com clareza a sua experiência de alfabetização na Língua Portuguesa.

Realizei com ele dois encontros presenciais que tiveram aproximadamente duas horas de duração. Esses encontros foram realizados em minha casa nos anos de 2016 e 2017.

Sobre Vitor, um menino com surdez, revisei relatórios de acompanhamento escritos por mim, por professoras comuns, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e por profissionais externos à escola. O acesso a esses relatórios tem sido possível, pois compõem o prontuário do aluno em questão, que segue na rede de ensino assessorada por mim. Tais registros contêm dados desde o período em que esse aluno foi matriculado pela primeira vez em uma classe comum, aos 11 meses de

idade, até os dias atuais, em que tem nove anos e frequenta o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que o pai da criança, bem como as professoras que atuaram com esse aluno na rede, foram devidamente informados sobre os propósitos desta tese e os procedimentos adotados até a sua conclusão. Além disso, o projeto de pesquisa do qual emergiu este doutorado, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (Número do CAAE: 46705315.7.0000.5404).

Na busca por atividades que ilustrassem o percurso de alfabetização desse aluno, a sua professora de AEE disponibilizou-me um caderno no qual vem registrando atividades relacionadas à construção da escrita desde o ano de 2016.

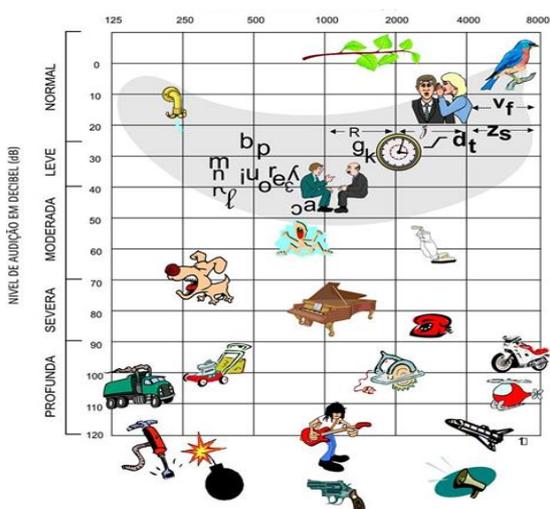
Essas atividades desenvolvidas no AEE, voltadas à identificação e à eliminação de barreiras, refletem o conteúdo que estava sendo trabalhado na classe comum como um todo.

Além disso, o pai da criança surda, disponibilizou o livro didático “Ler e Escrever” utilizado por ela no ano de 2017, no qual realizou atividades voltadas à alfabetização e ao letramento com a sua turma comum. Neste período, Vitor concluiu o seu processo de alfabetização.

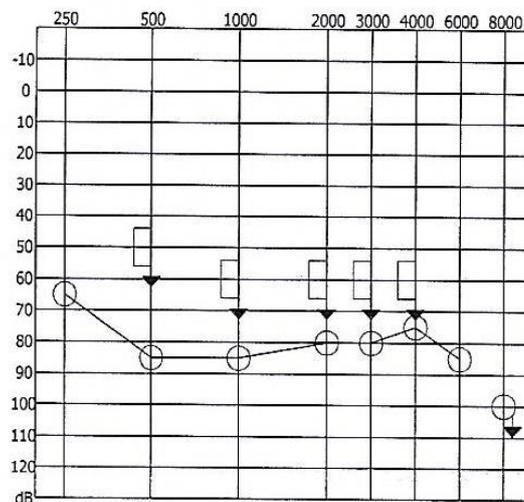
Digitalizei esse material e selecionei as atividades que melhor ilustraram uma a uma das etapas da construção da escrita vividas por Vitor, desde a pré-silábica até a alfabética. Compus narrativas sobre cada uma delas e as fundamentei a partir do que defendem Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no que tange aos processos de alfabetização e de letramento.

As imagens a seguir ilustram que a possibilidade auditiva biológica dessa criança com surdez, não favorece a escuta de todos os sons da fala. Expus os dados auditivos de Vitor da mesma forma como expus os dados auditivos de Francisco, ou seja, inseri lado a lado a imagem do audiograma com “Sons Familiares” e o audiograma com dados audiológicos da orelha direita. Logo abaixo, repeti esse mesmo procedimento com os dados audiológicos da orelha esquerda.

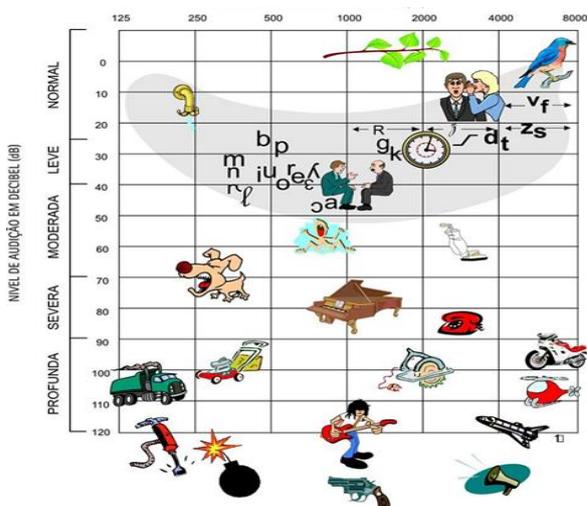
Sons Familiares
Frequência de ciclos por segundo



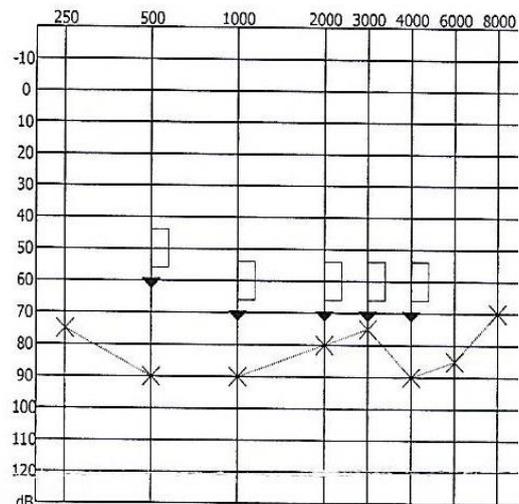
Audição de Vitor - Orelha Direita
Frequência de ciclos por segundo



Sons Familiares
Frequência de ciclos por segundo



Audição de Vitor - Orelha Esquerda
Frequência de ciclos por segundo



O material coletado nas entrevistas que realizei com Francisco, transpassou as narrativas que fui criando conforme fui analisando as atividades de Vitor, sempre que oportunamente contribuiu para a construção de uma ideia ou pensamento, que legitimassem (ou não) um ensino que se dá na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras) concomitantemente, em turmas comuns bilíngues.

Enquanto desenvolvia este doutorado, buscava investigar os processos microgenéticos da cognição dos dois casos em estudo, no que se refere aos

processos de alfabetização na Língua Portuguesa que cada deles um foi traçando ao longo de suas vidas.

Nas pesquisas que têm como aporte teórico a Epistemologia Genética Piagetiana, e que são baseadas no método de exploração crítica, o experimentador faz constantemente perguntas aos sujeitos, e verifica suas hipóteses mantendo um diálogo constante com eles.

Já nas pesquisas que se apoiam nas Microgêneses Cognitivas, como é o caso deste doutorado, o experimentador propõe uma tarefa específica ao sujeito, deixa-lhe a iniciativa e abstém-se de intervir ativamente, porém deve estar muito atento à observação dos comportamentos que acompanham os processos microgenéticos que sustentam a resolução do problema pelo sujeito. Ressalto que as atividades feitas por Vitor que analisei foram aplicadas pela sua professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Patrícia, que atuou como experimentadora, bem como pelas suas professoras regente e de Libras do ensino comum.

Segundo Mantoan (1999), o Construtivismo Psicológico evidencia esses processos microgenéticos da cognição. Isso quer dizer que essa vertente Piagetiana está voltada para as dimensões locais da atividade intelectual, própria do sujeito psicológico, quando esse (sujeito) aplica seus conhecimentos para resolver problemas e realizar tarefas específicas.

Miskulin, Martins e Mantoan (1996, p. 7) afirmam que:

O CONSTRUTIVISMO EPISTEMOLÓGICO ao tratar dos aspectos estruturais da construção do conhecimento, descreve o sujeito epistêmico, racional, que personifica o modelo teórico da gênese da inteligência humana. O CONSTRUTIVISMO PSICOLÓGICO refere-se aos meios à disposição do sujeito psicológico e aos conhecimentos específicos que este aplica à resolução de problemas. Trata-se de uma abordagem que visa esclarecer o que é próprio da inteligência em ação, diante de uma perturbação, um obstáculo particular, um conteúdo qualquer. Coloca, pois, em destaque as condutas cognitivas individualizadas, o equilíbrio local e, sendo assim, recupera toda a subjetividade do sujeito, ao descobrir meios para atingir fins.

Por compreender o processo de alfabetização na Língua Portuguesa por pessoas surdas uma tarefa específica, me dediquei ao seu estudo, investigação e teorização, pois o aporte teórico e as experiências educacionais que temos registradas até o momento, não me parecem suficientes para que alunos que não escutam a fala e seus colegas sejam alfabetizados em turmas comuns.

3.2. Bem-vindo à escola comum, Vitor

3.2.1. Cenário inicial: a matrícula de um bebê de 11 meses e seus primeiros anos de escolarização no ensino comum

O Ministério da Educação no ano de 2014 convidou as escolas comuns brasileiras a compartilhar experiências que evidenciassem processos inclusivos. Essas experiências foram devidamente analisadas por uma comissão e algumas delas premiadas. Na ocasião, eu e a equipe da escola de Vitor decidimos redigir a experiência inclusiva que estávamos vivendo com ele e com a sua turma.

Ao revisitar o relato de experiência que construímos, me convenci de que não seria conveniente fazer menção a alguns trechos desse relato. Optei por inseri-lo na íntegra nesta tese, porque ilustra muito bem, nas palavras da equipe escolar e também minhas, como se deu a inserção de Vitor na escola comum.

Relato de Experiência construído pela equipe escolar de Vitor e por mim, submetido à análise da equipe do Ministério de Educação, que buscava por experiências inclusivas em escolas comuns brasileiras

A escola de Educação Infantil na qual Vitor foi matriculado quando tinha 11 meses de vida localiza-se na **zona urbana** de uma cidade que fica no interior do estado de São Paulo. Na ocasião, essa escola tinha 198 alunos matriculados em turmas de Educação Infantil, que se organizavam da seguinte maneira:

a) Berçários:

A escola tinha dois berçários. O Berçário I era formado por 20 bebês de 11 meses a 2 anos. **Vitor havia sido matriculado no Berçário I, pois tinha 11 meses.** Para o atendimento desses bebês, a escola contava com **professoras e educadoras de creche.** O Berçário II era formado por 22 crianças de 2 a 3 anos. **Nos Berçários havia duas professoras, uma para cada período, que trabalhavam em parceria com duas educadoras de creche.** Além dessas educadoras, a escola contava com a colaboração de **uma terceira educadora** que trabalhava com questões administrativas, auxiliava na realização do trabalho pedagógico e nos cuidados de higiene, tais como: o banho, as trocas e a escovação dos dentes das crianças. **Todos os alunos que frequentavam o período integral faziam quatro refeições diárias e tomavam banho nas dependências da escola. Vitor era um desses alunos.**

A proposta de trabalho dessa escola está baseada no **Construtivismo.** Com isso, **os alunos têm a oportunidade de construir a autonomia, a independência e a iniciativa durante a interação com o outro e com diferentes recursos** (ou objetos do conhecimento). **Esses recursos possibilitavam a significação das experiências vividas pelas crianças e a construção de conhecimentos.**

Cotidianamente, essas crianças realizam atividades que solicitavam a participação de cada aluno, que era considerado protagonista nas suas aprendizagens. A escola trabalhava com projetos voltados à consideração da diferença de cada aluno, à construção de valores humanos e ao cuidado com o meio ambiente do qual todos somos parte.

Com os bebês e com as crianças dos Berçários, a equipe escolar realizava as atividades de educar e de cuidar simultaneamente. Isso porque entendia que a Educação Infantil, sobretudo no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, deve privilegiar o desenvolvimento cognitivo (intelectual, afetivo, psíquico e social) e das diferentes linguagens, pelas quais os bebês e as crianças podem interagir entre eles, com seus professores, educadores de creche e com os conhecimentos que são compartilhados na escola.

As experiências vividas nesta escola têm grande potencial para o estabelecimento de um convívio respeitoso, colaborativo, democrático e solidário, no qual a diferença de cada sujeito é considerada, sem desejar que essa diferença seja minimizada, apagada ou camuflada.

A equipe escolar entende que a atualização dos conhecimentos e das práticas se dá em um processo dinâmico no qual os bebês, as crianças e os professores modificam as suas características individuais em um curso sem fim.

b) Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC

Vitor, quando foi matriculado em nossa escola no ano de 2011, passou a frequentá-la durante o período integral. Em um dos períodos ele compunha uma turma de Berçário I e no outro uma turma de PROFIC. A sua inserção na escola ocorreu de forma bastante espontânea, pois a família do bebê desconhecía as suas especificidades auditivas.

Na ocasião da matrícula de Vitor, nossa escola tinha quatro salas de PROFIC nas quais eram realizadas oficinas com materiais recicláveis, trabalhos manuais, artesanais, de artes, culinária, incentivo à leitura, à escrita, além de atividades ao ar livre na horta, por exemplo. Essas atividades eram realizadas no período contrário ao das aulas do ensino comum.

As atividades do PROFIC iniciavam-se no período matutino e eram finalizadas às 12h30, quando os bebês e as crianças eram orientados a se dirigirem às salas da pré-escola. Nos casos em que os alunos frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), eles se dirigiam à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no período em que estavam no PROFIC, sempre que necessário.

Vitor, que é surdo e hoje (ocasião em que esse relato foi escrito) tem quatro anos, faz parte de uma das salas do PROFIC. Sua turma conta, além dos profissionais já mencionados, com uma professora de Libras que acompanha todas as atividades da classe. Vitor, assim como muitas outras crianças, continua frequentando o período integral em nossa escola.

Para tornar os momentos de convivência e de construção das aprendizagens pelos bebês e pelas crianças mais lúdicos e prazerosos, as professoras priorizam atividades relacionadas à função simbólica como: o teatro, o trabalho com fantoches, com baú de fantasias, entre outras.

As salas do PROFIC comportam 25 crianças, entretanto, nossas turmas possuem uma média de 18 crianças. Em cada classe há uma professora que trabalha com crianças de

3 a 6 anos. Essas turmas são formadas a partir de **agrupamentos multietários**, pois acreditamos que a **criança deve ter a oportunidade de interagir com seus pares, além de relacionar-se com crianças de idades diferentes.** Uma escola inclusiva não deve agrupar seus alunos (bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos) tomando como referência a semelhança. Ao contrário, ela deve valorizar e considerar a diferença humana, rompendo com concepções educacionais baseadas na homogeneização, na categorização e na classificação dos alunos. A escola inclusiva cria brechas para que a convivência e o ensino entre todos se tornem possíveis.

c) Pré-escola

Nossa escola tem cinco turmas de Pré-Escola. Em cada classe, há uma professora e uma média de 18 crianças. As crianças da Pré-Escola são agrupadas a partir da data de nascimento seguindo critério estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação/SME. **Em uma das salas de Pré-Escola temos o aluno Vitor de Souza Filho que é surdo e tem quatro anos de idade.**

Na Pré-Escola, além de práticas voltadas ao letramento priorizamos o brincar, afinal, na Educação Infantil, entendemos que a brincadeira é a atividade principal da criança. Durante as atividades diárias, são organizados "cantos/espacos" com várias possibilidades de escolha pelas crianças. Esses "cantos/espacos" envolvem: a função simbólica, os jogos de encaixe, a leitura na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais/Libras, a escrita na Língua Portuguesa, a modelagem, as artes etc. Tais atividades são denominadas atividades diversificadas. Cotidianamente, as docentes realizam ainda, momentos de contação/leitura de histórias (faladas na Língua Portuguesa e sinalizadas na Libras quando temos um aluno surdo na turma), conversa (na Língua Portuguesa e na Libras), parque, atividade independente (de livre escolha) e a avaliação do dia.

Vale destacar que nossa escola não oferece o Ensino Fundamental e até o momento não temos uma Sala de Recursos Multifuncionais/SRM para que o Atendimento Educacional Especializado/AEE seja realizado em nossas dependências. Nossos alunos, que têm direito a esse atendimento, frequentam o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais/SRM de outras escolas municipais próximas à nossa. Para isso elas utilizam o Transporte Escolar oferecido pela SME.

A SME está se organizando para que gradativamente e com qualidade as Salas de Recursos Multifuncionais/SRM sejam implantadas em todas as Unidades Escolares, a fim de que ofereçam o AEE em consonância com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008). Atualmente temos três SRM funcionando no município. Embora não tenhamos uma SRM em nossa escola o AEE foi inserido em nosso Projeto Político Pedagógico, assim como todas as atividades, propostas e concepções educacionais aqui mencionadas.

Como já citamos, nossa escola tem alunos com deficiência matriculados. Nós acolhemos todos os familiares que buscam matricular crianças com quaisquer especificidades, pois aprendemos que uma escola inclusiva é aquela que cria estratégias, procedimentos e recursos para que todos, sem exceção, possam conviver com respeito, dignidade e construir as suas aprendizagens.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, são os alunos que nos mostram cotidianamente as ações que devem ser mobilizadas pela equipe pedagógica, a fim de que todos

tenham a oportunidade de atualizar as suas aprendizagens em um ambiente que valoriza e considera a diferença humana. No ano de 2011 recebemos a matrícula de Vitor, aluno surdo, quando estava por completar o seu primeiro ano de vida, no Berçário. Sobre essa experiência educacional inclusiva pretendemos discorrer nas próximas páginas.

2. Descrição da Experiência

a) Equipe Responsável

Quando matriculamos Vitor em nossa escola não sabíamos que ele tem perda auditiva.

Durante o trabalho que realizamos, desconfiamos que ele não ouvia bem, pois, ao desenvolver as atividades diárias: não respondia ao ser chamado pelo nome, não demonstrava interesse durante a contação de histórias e apresentava-se bastante agitado. A mãe de Vitor não tinha conhecimento da surdez do filho e, a partir das conversas com a equipe de profissionais da escola, levou a criança para realizar uma avaliação audiológica. A conclusão dos testes realizados confirmou a nossa hipótese: ele tem perda auditiva nas duas orelhas.

Nós já havíamos vivido outra experiência com uma criança que tem perda auditiva profunda nas orelhas direita e esquerda, logo, tínhamos construído alguns conhecimentos nos quais apoiaríamos as nossas práticas inclusivas com o caso Vitor. Sabíamos que esses conhecimentos e essas práticas deveriam ser atualizados a partir do estudo desse novo caso que estava sendo incluído.

Não há como relatar uma experiência educacional inclusiva sem considerar todos os funcionários da escola (limpeza, higiene, alimentação, da secretaria), o corpo docente, a coordenação pedagógica, a diretora da escola, a comunidade e a equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Uma experiência inclusiva para nós é aquela que nos faz renovar os conhecimentos que temos sobre como ensinar todos os alunos com qualidade. Além disso, essas experiências possibilitam educarmos nossas sensibilidades, a fim de que nos tornemos seres humanos mais justos, menos preconceituosos e excludentes.

As diretrizes, políticas e teorias que tratam da Educação Inclusiva perpassam e sustentam o nosso Plano Municipal de Educação, e conseqüentemente o nosso Projeto Político Pedagógico.

Nossa rede de ensino tem um Programa de Educação Inclusiva que atua desde 2006. Esse Programa é constituído por uma coordenadora que é psicopedagoga, duas **assessoras técnicas e pedagógicas com formação na fonoaudiologia**, nas áreas da Comunicação Suplementar e Alternativa/CSA e da Língua Brasileira de Sinais/Libras, bem como no ensino de pessoas com surdez, e três professoras do Atendimento Educacional Especializado/AEE.

Na medida em que os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento da nossa rede municipal de Educação são inseridos em classes comuns, a equipe pedagógica inicia o estudo do caso. No estudo de caso são identificadas as parcerias mais indicadas para acompanhar e construir de maneira coletiva e colaborativa as ações que envolverão o aluno em questão, seus colegas de classe, seus professores e familiares.

Evidentemente a Educação Inclusiva se faz com professores empenhados, competentes e dispostos a trabalhar colaborativamente, estabelecendo parcerias que auxiliam na realização do estudo de cada caso. Diante disso, indicamos como

profissionais que são referências da experiência educacional com Vitor, aluno surdo de quatro anos, que frequenta uma sala do PROFIC e outra da Pré-escola, as professoras C. e M.

C. trabalha com Vitor em uma turma da Educação Infantil do PROFIC todas as manhãs de segunda à sexta-feira. J. trabalha com Vitor em uma turma da Educação Infantil - Pré-Escola, todas as tardes. A criança frequenta a nossa escola no período integral. Suas turmas, tanto do período da manhã quanto da tarde, contam com duas professoras. Uma delas é proficiente na Língua Brasileira de Sinais/Libras e é certificada pelo exame Prolibras. Essa professora de Libras tem como atribuição construir, em parceria com a professora regente, os planos de aula, a fim de que todas as atividades sejam planejadas e realizadas considerando a Língua Portuguesa e a Libras como línguas de instrução, de interação e de produção de conhecimentos. O AEE é realizado semanalmente com a professora A. em uma unidade escolar bem próxima da nossa rede. A professora de Libras acompanha a criança até o AEE e no AEE, o que garante a articulação entre as práticas desse atendimento e as realizadas no ensino comum. Além disso, o percurso feito pelo Transporte Escolar é trabalhado por essa professora, a fim de que Vitor tenha a oportunidade de significar também essa experiência na Libras e na Língua Portuguesa.

b) População Beneficiada

Quando nos referimos a experiências educacionais inclusivas tendemos focar os benefícios desse processo pedagógico e humano apenas na pessoa com deficiência que no caso é o Vitor, criança com surdez bilateral (nas duas orelhas). **Desde que matriculamos essa criança em nossa escola constatamos que todos aqueles que com ele interagem se beneficiam dessa convivência das maneiras mais diversas.**

Vitor trouxe para a nossa escola necessidades específicas relacionadas às experiências sonoras, à interação com o outro (adultos e crianças), à linguagem, à comunicação e à atualização de nossas práticas educativas. Como ele não fala na Língua Portuguesa foi necessário que inseríssemos duas professoras nas duas turmas das quais ele é parte (do período da manhã e do período da tarde), sendo uma professora regente e a outra professora de Libras. Em nosso município, defendemos que para atuar como professor de Libras nas escolas é preciso ter **formação como docente**, pois só assim teremos como planejar e realizar atividades com a turma toda que considerem as **especificidades das duas línguas, logo, a Libras e a Língua Portuguesa.** O **Bilinguismo** só é possível na convivência entre pessoas ouvintes e surdas enquanto desenvolvem atividades que consideram as duas línguas. Além disso, crianças e adultos devem ter a oportunidade de recorrerem às duas línguas sempre que desejarem, ou seja, em uma conversa, na resolução de um problema, na expressão de uma necessidade ou de uma preferência, entre outras situações.

Diante da necessidade de termos professores com formação na Libras e no ensino de pessoas surdas, a SME ofereceu em 2011 e 2012 um curso intitulado "Libras e surdez para professores", sendo esses professores efetivos na rede, a fim de que contasse com profissionais para trabalhar como professores de Libras no ensino comum e como professores da Educação Especial no AEE.

As turmas de Vitor contam com duas professoras que são referências para todas as crianças. Juntas, elas produzem os recursos didático-pedagógicos que incluem a Libras,

recursos visuais e diferentes estratégias que contribuem com o processo educativo de todas as crianças, ouvintes e surda. É na convivência entre colegas de classe e professoras que Vitor e demais crianças estão aprendendo a Libras e a Língua Portuguesa (falada e escrita). Essas crianças, mesmo sendo muito pequenas, já correspondem de maneira bastante positiva e surpreendente às intervenções das professoras regente e de Libras.

Nossas práticas educativas estão sendo aprimoradas, pois agora devem ser planejadas e realizadas considerando tanto a Libras quanto à Língua Portuguesa na convivência e no ensino ministrado. Para trabalharmos de maneira inclusiva e bilíngue consideramos ser fundamental e necessário contarmos com a professora de Libras que trabalhe em parceria com a professora regente diariamente. Além de ser uma coautora e corresponsável pelas práticas educativas realizadas com as duas turmas de Vitor, essa profissional atua como uma formadora das crianças, professores, funcionários, coordenadora pedagógica e diretora no que se refere ao ensino da Libras. Essa formação se dá conforme diferentes experiências educacionais são vividas por todos os sujeitos envolvidos nesse processo de inclusão.

Como suplemento ao desenvolvimento de Vitor oferecemos o AEE. Nele, a professora A. ensina Libras à criança em parceria com a professora de Libras M. que o acompanha nesse atendimento. A ideia é que as duas conectem suas práticas no sentido de ensinar os mesmos sinais à criança, evitando um processo caótico e confuso de ensino da Libras. A fim de aperfeiçoarmos o trabalho do AEE e melhor atendermos Vitor, pretendemos inserir um membro da família da criança nos atendimentos, para que aprenda a Libras, o que ampliaria significativamente as suas possibilidades de interação também no ambiente familiar.

A equipe pedagógica da escola conta com a colaboração da coordenadora do Programa de Educação Inclusiva e da assessora técnica e pedagógica formada em fonoaudiologia, especialista no trabalho com pessoas surdas e autora de um trabalho de mestrado que trata desse tema em uma perspectiva inclusiva, durante a discussão do caso. Sempre que necessário reunimo-nos com essas profissionais que nos auxiliam com teorias atuais sobre o ensino de alunos surdos e na construção de práticas educativas inclusivas. Tanto a coordenadora do Programa como a assessora técnica e pedagógica buscam conectar as diferentes atividades que realizamos com Vitor, a fim de que nossas ações caminhem ao encontro do desenvolvimento da criança e de um ensino cada vez mais inclusivo. Consideramos a parceria com a coordenação do Programa de Educação Inclusiva e com a assessora técnica e pedagógica fundamentais na realização deste trabalho.

Assim sendo, consideramos que se beneficiam dessa experiência educacional e inclusiva Vitor, seus colegas de classe e de escola, suas professoras, os demais profissionais da escola e a comunidade escolar.

c) Objetivos

A inclusão do aluno Vitor promove o/a: 1) aprimoramento de nossas práticas educativas inclusivas; 2) acolhimento, a consideração da diferença humana durante o nosso trabalho educacional e o aperfeiçoamento desse trabalho na medida em que ensinamos e convivemos com cada sujeito (bebê ou criança), entendendo-o como único; 3) construção de um trabalho pedagógico que considera efetivamente a Libras e a Língua Portuguesa como

línguas de instrução, de interação e de produção de conhecimentos; 4) desenvolvimento de estudos que ampliam as possibilidades de ensino da Língua Portuguesa escrita para/com alunos surdos; 5) construção de aprendizagens por todas as crianças sejam elas ouvintes ou surda; 6) aperfeiçoamento da parceria entre o trabalho realizado na escola e no AEE aproximando-o cada vez mais, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008).

d) Resultados e Avaliação

Durante o trabalho educativo que estamos realizando, constatamos **muitos avanços no desenvolvimento de Vitor, criança com surdez, nas demais crianças e, ainda, na comunidade escolar. Vitor está adquirindo a Libras gradativamente. Atualmente ele fala sinais isolados que estão começando a se articular em frases simples. Pela Libras ele acessa os conteúdos compartilhados nas suas turmas, expressa seus pensamentos, suas aprendizagens, suas vontades e preferências. Vitor estabelece conexões entre a Libras e a escrita na Língua Portuguesa. No momento, ele relaciona de maneira correta as letras do alfabeto da Língua Portuguesa ao sinal dessa mesma letra digitalizada (manual). Sua expressão escrita se dá na forma de garatujas.**

Vitor se relaciona bem com seus colegas, participa ativamente de todas as atividades propostas, é afetivo com as professoras regentes, com a professora de Libras e demais profissionais da escola.

O relacionamento da equipe escolar com a família de Vitor é bastante positivo. Frequentemente o pai e a avó da criança nos comunicam sobre as consultas médicas e sobre o acompanhamento fonoaudiólogo. Atualmente Vitor não faz uso de aparelhos auditivos, mas a equipe médica e terapêutica que o acompanha está analisando o caso. O pai de Vitor participa sempre que possível das reuniões, dialoga constantemente com a equipe gestora e apresenta interesse no aprendizado da Libras.

Há um caso específico em uma das turmas de Vitor, em que uma menina ouvinte não relaciona os sons às letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Quando é desafiada a escrever pede às suas professoras que digitalizem o alfabeto (manual), pois consegue relacionar a letra ao sinal da letra digitalizado nas mãos das docentes.

As crianças e professoras regentes das diferentes turmas de Vitor construíram conhecimentos na Libras que em situações como quando a professora de Libras abona, todos conseguem conviver e aprender juntos.

Até o momento realizamos atividades que envolveram todas as turmas da escola e não apenas a turma de Vitor. Semanalmente temos o momento da Libras com as crianças do PROFIC. Vitor e M., sua professora de Libras, se dirigem às demais salas da escola e interagem com os colegas da criança compartilhando e ensinando alguns sinais da Libras. Esses sinais relacionam-se aos temas abordados nas atividades realizadas naquela semana pelas crianças. Nesses momentos (dentre outros momentos), cada criança tem a oportunidade de significar suas experiências escolares também na Libras. Suas mãozinhas se emaranham na tentativa de sinalizar, de "falar" na Libras... Crianças e professores uns auxiliando os outros... Um processo rico, único... Na Libras, as crianças ensaiam os sinais da mesma maneira como ensaiam as palavras na Língua Portuguesa. No começo, as palavras são incompletas (Ex: falam "ága" para a palavra "água"). Com os sinais não é diferente. Aos poucos esses sinais tomam forma e se aproximam do modelo adequado ensinado pelo adulto. É assim que as palavras da

Língua Portuguesa e os sinais da Libras se aperfeiçoam em um processo contínuo guiado pela convivência e pela experiência de cada um na escola inclusiva.

No refeitório da nossa escola, **construímos um painel em Libras e em Língua Portuguesa.** Esse painel é atualizado na medida em que novos sinais são ensinados a todos. Pretendemos com isso, que **todos da escola tenham acesso aos recursos produzidos na Libras.** Temos também o **cardápio do dia em Libras e em Língua Portuguesa** que é confeccionado pelas professoras regente e de Libras. Buscamos com a **criação desses recursos didático-pedagógicos contribuir para que as crianças, todas elas, tenham a oportunidade de relacionar os elementos que constituem a Libras e aqueles que constituem a Língua Portuguesa, o que amplia e enriquece o ambiente de letramento da escola.** Na medida em que conhecem as singularidades de cada língua, as crianças e os profissionais da escola aperfeiçoam suas maneiras de nessas línguas se expressarem, pensarem e de conviverem. **Constatamos também que a comunidade escolar demonstra interesse pela Libras e o desejo de viver experiências inclusivas.** Alguns pais de alunos ouvintes relatam que seus filhos chegam a casa e **querem compartilhar os novos sinais da Libras aprendidos.** Durante eventos e reuniões em que a presença da professora de Libras se dá, os pais **manifestam curiosidade e interesse em melhor conhecer e aprender essa língua e as atividades educacionais que realizamos.**

4. Considerações Finais

Nossa equipe escolar acredita e defende que a escola inclusiva deve acolher e trabalhar com todos os alunos que por ela procuram. Nessa escola, a diferença de cada um é bem-vinda e considerada. Temos consciência de que são os alunos que nos preparam na medida em que contribuem com a atualização dos conhecimentos que temos sobre a educação e nos quais apoiamos a construção e a realização de nossas práticas.

Para nós, **não há como sermos uma escola bilíngue sem que sejamos inclusivos, pois antes de sermos bilíngues somos inclusivos.** Não pretendemos "enquadrar" o Vitor na **filosofia educacional denominada Bilinguismo.** Ao contrário, queremos que nossas experiências inclusivas nos ajudem a **atualizar as filosofias educacionais** para o ensino de pessoas surdas, pois tudo o que temos e sabemos nos parece pouco diante da complexidade e da riqueza do desenvolvimento humano que se dá no movimento constante e imprevisível de atualização da diferença que o constitui.

Não recebemos nenhum retorno do Ministério da Educação após termos submetido esse relato de experiência inclusiva para análise da comissão que avaliaria o conteúdo nele exposto. Em nosso imaginário, fica a ideia de que fomos desclassificados. Os possíveis motivos, desconhecemos.

4. Vitor e a construção da Fase Pré- Silábica

Um “flerte” com os relatos de Francisco

As fases de construção da escrita, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e os estudos de Magda Becker Soares sobre a alfabetização e o letramento, me acompanham desde muito jovem. Os primeiros contatos que tive com as produções dessas estudiosas se deram no Magistério, um curso de nível médio-técnico com duração de quatro anos que formava professores para atuar na Educação Infantil, e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Eu o concluí em uma escola pública no interior de São Paulo em 1998.

A temática da alfabetização me envolvia e inquietava. Mais tarde, encantada por questões que versam sobre a comunicação humana no curso de Fonoaudiologia, me pus a pensar sobre como pessoas que não escutam os sons da fala se alfabetizariam.

Quando iniciei o trabalho como assessora na área da “Língua Brasileira de Sinais e da surdez” numa rede pública de ensino, me sentia desconfortável sempre que me deparava com as avaliações feitas pelas professoras comuns de alunos com surdez, que demonstravam em que fase da construção da escrita cada um deles estava.

A apropriação do sistema alfabético da Língua Portuguesa se dá conforme um aluno aprimora as relações que é capaz de estabelecer entre o som de uma letra, e uma letra escrita propriamente dita. Estávamos estudando casos que não contavam com um aparelho auditivo biológico que lhes permitia escutar todos os sons da fala. Como poderíamos classificar esses casos utilizando os mesmos parâmetros que balizavam as construções escritas de alunos que não encontram impedimentos biológicos para ouvir a fala?

Durante um longo período da minha trajetória profissional me recusei a afirmar que um aluno com surdez estaria na fase pré-silábica, silábica ou alfabética, de uma construção escrita na Língua Portuguesa.

Nesse período, busquei obstinadamente alguma relação entre um sinal da Libras e uma palavra escrita na Língua Portuguesa, que pudesse ser estabelecida por um aluno surdo, e que resultasse na apropriação do sistema alfabético da Língua

Portuguesa por ele. Uma relação que equivalesse àquela que se dá entre o som de uma letra, e a sua representação gráfica.

Até que eu chegasse a uma compreensão mais “apurada” das possíveis conexões que podem se estabelecer entre a Libras e a Língua Portuguesa – falada e escrita – trilhei muitos caminhos.

Ao analisar o trabalho que venho desenvolvendo como assessora de uma rede pública de ensino, na área da Libras e da surdez, verifico que ter investigado as características da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, me levou a melhor conhecê-las em termos linguísticos e gramaticais. Eu fui conectando esse conhecimento aos processos - cognitivos, de linguagem e sociais - que estavam sendo construídos pelos colegas ouvintes das turmas de Vitor, e também por ele, enquanto adquiriam essas duas línguas na escola comum.

Ao acompanhar Vitor construindo a escrita na Língua Portuguesa, tive a oportunidade de conhecer parte dos processos constitutivos cognitivos e de linguagem que lhes são próprios, e que guardam aproximações com esses mesmos processos quando são construídos por uma criança ouvinte.

Algumas dessas singularidades e aproximações também se estabeleceram entre Vitor e Francisco, sendo esse último um caso que hoje está com 39 anos e que também tem surdez. Sobre elas – singularidades e aproximações – tratarei nas próximas páginas.

4.1. Um diagnóstico com algumas especificidades auditivas: Vitor e Francisco É preciso estar atento e forte!

A identificação de uma especificidade auditiva modifica a maneira como familiares e professores consideram uma criança. Antes do diagnóstico, Vitor era uma criança, apenas uma criança. A audiometria trazida por sua mãe à escola, em fevereiro de 2012, quando ele tinha dois anos e quatro meses, explicitava dados sobre as possibilidades auditivas daquele bebê.

Nesse documento, havia novos referenciais que se somariam aos referenciais que tínhamos sobre “os processos pelos quais a infância se constitui”, sobre o “desenvolvimento humano”, sobre “ensinar” e “aprender”, referenciais esses que sendo conectados por mim e pelas minhas colegas de trabalho, poderiam culminar na

produção de um meio mais acessível a Vitor, e demais crianças das suas turmas comuns.

Nem sempre o diagnóstico conduz um estudo de caso aos caminhos que podem tornar uma escola comum mais acessível. Por vezes, esse diagnóstico contribui para que uma “incapacidade” seja definida e fixada em uma criança. Quando isso acontece, tanto a equipe escolar como os familiares, passa a produzir uma “deficiência” que vai aos poucos ganhando forma, na medida em que algumas impossibilidades e limitações vão sendo fixadas “na criança com surdez”.

Sem que percebam, familiares e profissionais se deixam envolver pela equivocada compreensão de que “aquela criança **tem** uma deficiência”. Uma deficiência entendida como natural e orgânica, e não como uma produção social e cultural. O diagnóstico pode fazer nascer uma “criança **com** deficiência” na família e na escola.

Enquanto vivem esse exercício social que “fixa a deficiência **na** criança”, familiares e membros das equipes escolares vão sendo induzidos a reconstruir “os percursos comuns do desenvolvimento infantil”, até que se convencem de que existe um “percurso próprio” para **todas** as crianças que “têm a mesma deficiência”. Esse “percurso próprio” tem sido chamado de “desenvolvimento infantil atípico”.

Em algumas experiências escolares e no campo terapêutico que vivi, quando essa “atipicidade” foi criada e instituída, um marco na vida da criança que passou a “**ter** uma deficiência” também foi criado e instituído. Tal marco se caracteriza pela retirada dessa criança da “vida comum”, e pela sua violenta introdução “em um universo especial”: **o** universo do surdo (de todo aquele que tem surdez); **o** universo do *down*; **o** universo do autista; **o** universo do cego; dentre tantos outros universos que se mantêm paralelos à vida comum, e que não terão chance de se tornar ambiente propício à construção de experiências genuinamente comuns.

Trabalhei, vivi e convivi com profissionais e familiares que adoeceram nesta lógica perversa e desumana de produção social e cultural de uma deficiência, na qual cada um deles foi se distanciando dos elementos constitutivos do desenvolvimento comum de um bebê, que deixa de sê-lo para tornar-se um menino ou uma menina, que deixa de sê-lo para tornar-se um adolescente, depois um jovem, adulto e idoso.

Uma criança que se torna “uma criança **com** deficiência” tende a ser um “eterno bebê”. E sendo um “eterno bebê”, não desfralda, não se alimenta sozinho, não escolhe a roupa que deseja vestir, tampouco as atividades que mais lhe interessam.

Sem amigos, privada da experiência comum na qual a sua sexualidade, afetividade, cognição, linguagem e socialização precisariam contar com oportunidades comuns para que fossem construídas em harmonia com as suas reais capacidades, essa “criança **com** deficiência” tende a se isolar e a ter como alternativa para “a vida adulta”, a institucionalização em um ambiente especial no qual possivelmente continuará sendo subjetivada para que permaneça sendo um “eterno bebê”.

O estudo do caso e o seu acompanhamento neste contexto, tendem a se centrar **na** “deficiência”, que poderá ser “minimizada” caso intervenções pontuais e locais sejam feitas “**na** criança”. Neste sentido, a escola enquanto ambiente no qual uma criança constrói suas relações pessoais, seus conhecimentos e suas aprendizagens, pouco se mobiliza para que ela própria - a escola - receba intervenções que a tornem mais acessível a cada um dos seus alunos.

Dito isso, acredito ser relevante pontuar que não sou avessa a intervenções que podem ser feitas “com a criança”, como por exemplo, uma experiência com aparelhos auditivos e o acompanhamento fonoaudiológico. Retomo a necessidade de nos libertarmos da lógica das oposições binárias que produzem “o surdo” e “o ouvinte”.

Não acredito que o acesso a aparelhos auditivos e o acompanhamento fonoaudiológico por si só, garantem as oportunidades mais adequadas de desenvolvimento a uma criança com surdez. Com intensidade semelhante, não creio que uma escola que identifica algumas barreiras que se colocam a uma criança com surdez, atua para eliminá-las, e ao mesmo tempo se coloca contrária ou indiferente a intervenções que possam ser realizadas diretamente “com essa criança”, tenha muitas chances de hospedar as melhores situações de formação e de ensino a um aluno com surdez.

Defendo que uma harmonia pode ser construída entre práticas que consideram intervenções aplicáveis à escola, e intervenções realizadas diretamente com uma criança que tem surdez. Estou convicta de que esse trabalho pode ser construído quando consideramos a “diferença em si”, que vive e se atualiza constantemente no interior de cada aluno. Ao considerar a “diferença em si”, uma escola pode se sentir convidada a se atualizar e se renovar constantemente.

A audiometria de Vitor não “me revelou” a maneira mais adequada para “trabalhar com ele”. A audiometria de Vitor me ofereceu novos subsídios, que

somados aos subsídios que eu já tinha, compuseram um novo repertório conceitual e prático que não me afastaria de alguns dos percursos comuns pelos quais uma criança se desenvolve.

Eu incluí os dados auditivos de Vitor no estudo do caso e no delineamento das proposições que seguia construindo com as suas professoras regente e de Libras, no grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, porém, jamais deixei de considerá-lo uma criança.

O diagnóstico das possibilidades auditivas de Vitor contribuiu para que eu refinasse o meu olhar no estudo desse caso, conforme me ofereceu dados auditivos importantes que passaram a ser considerados na construção de práticas que tornariam acessíveis, alguns sons que segundo o audiograma, não eram ouvidos por esse aluno.

Eu acreditava que todos esses sons, quaisquer sons, poderiam compor o desenvolvimento daquela criança. De que forma? Eu e suas professoras estávamos dispostas a criá-la. Quantas fossem necessárias.

Para mim, o audiograma de Vitor não continha a “sua condição auditiva”. Isso porque compreendo que a audição de uma pessoa “não está pronta”, cabendo numa “condição estática”. A audição, assim como a visão, o intelecto, as habilidades motoras e sociais, os *perceptos* e os *affectos*, são constitutivos e não se rendem a uma “condição estática” criada externamente, por alguém sedento de identificação e de categorização.

Eu acreditava que o audiograma de Vitor continha “um retrato” de como ele havia ouvido os sons que lhes foram apresentados na realização do exame que avaliou parte da sua audição. Penso que esse audiograma não continha todas as formas de ouvir - periféricas, centrais e cognitivas - de Vitor. Isso porque essas formas são **construídas**, logo, elas se modificam e se aperfeiçoam ao longo da vida.

Para Francisco, um caso de 39 anos em estudo nesta tese, o diagnóstico das suas possibilidades auditivas também interferiu na maneira como seus familiares e mais tarde seus professores, o consideravam.

Logo mais, compartilharei um trecho de uma entrevista que com ele realizei no ano de 2016. Antes disso, narrarei como essa entrevista aconteceu.

4.2. Encontro e Acaso

Na cidade onde resido as tardes de janeiro (2016) costumam ser quentes. Em um fim de semana qualquer recebemos em nossa casa a visita do querido Francisco. Nestes tempos em que o trabalho, o doutorado e as afetividades perpassam a minha vida, e também a daqueles que comigo convivem, encontrar livros dispostos sobre mesa, no sofá e no criado-mudo, tornou-se algo bastante comum. Pela casa, os risos e brincadeiras da pequena Luísa, minha filha, colocam em xeque a capacidade que tenho de me concentrar, ao mesmo tempo em que me enchem de entusiasmo e alegria.

Eu e Francisco conversávamos sobre muitos assuntos até que passamos a compartilhar os tipos de textos com os quais mais nos afeiçoamos. Livros de romance, poesia, culinária, filosofia e de educação se punham à mesa. Francisco, um pedagogo, tinha interesse pelas obras que tratavam da inclusão escolar de pessoas com surdez e também por romances.

Embora já tivéssemos dialogado, em outras oportunidades, sobre algumas de suas experiências de leitura, eu nunca havia perguntado explicitamente, como ele havia aprendido a escrever na Língua Portuguesa. Minha curiosidade e interesse o levaram a narrar algumas de suas experiências enquanto se alfabetizou.

Ao amigo pedi permissão para gravar em *áudio* a nossa conversa, pois senti que dali em diante muitos dados importantes poderiam ser coletados, e posteriormente analisados neste doutorado. Permanecemos por volta de duas horas conversando sobre o seu processo de alfabetização. O tempo passou depressa.

O encontro e o acaso me favoreceram. Quando ouvi a gravação feita, me certifiquei, mais uma vez, de que os propósitos desta tese são consistentes. Os dados transcritos e analisados foram coletados em encontros como esse, nos quais Francisco gentilmente compartilhou comigo suas memórias relacionadas ao seu processo de alfabetização.

Durante todo o encontro nos comunicamos oralmente. Os diálogos foram gravados em *áudio* em meu *smartphone*, pois era o equipamento que eu dispunha naquele momento para fazer o registro.

No trecho que compartilharei a seguir, Francisco falou sobre o diagnóstico da sua especificidade auditiva e sobre a sua inserção na escola comum. Seus pais e irmãos sabiam que ele não escutava todos os sons da fala, pois Francisco havia sido

avaliado por especialistas. Ele e sua família residiam na zona rural de um município do interior do Estado de São Paulo. Diante disso, Francisco foi matriculado pela primeira vez em uma escola comum, quando completou a idade adequada para fazer parte de uma turma de primeiro ano – na época sete anos. Ele não fazia uso de aparelhos auditivos porque sua família não dispunha de meios para adquiri-los.

Eliane: Na sua escola tinha outras crianças com sete anos, da mesma idade?

Francisco: Tudo da mesma idade no primeiro ano. Não tinha pré. Eu comecei observando a lousa... Copiando, copiando...

Eliane: Você não escutava o que a professora falava?

Francisco: A chamada... Eu tô lá... A professora chamava todo mundo... E eu? Ela foi percebendo depois (percebendo que Francisco não escutava todos os sons).

Eliane: A sua família não falou para a professora que você não escutava a fala?

Francisco: Não. Minha mãe era muito simples, trabalhava na roça, acho que ela tinha vergonha de falar com a professora. Meu pai também era muito simples. Eles não conheciam as letras, não sabiam ler e escrever.

Eliane: Você não escutava os seus amiguinhos... o barulho da escola não incomodava você?

Francisco: Ficava quietinho. Que nem o piiiiiiii (som do sinal da escola) não tinha o som. Não percebia. Eu ficava lá, perdido. Só ia acompanhando os colegas. Ficava olhando e fazia o que eles faziam. Eu acostumava com a professora. Se ela faltava eu ficava mais "quietinho". Eu chegava na escola e a professora perguntava meu nome completo e eu não entendia o que ela falava.

4.3. A Microgênese

Para compor a análise microgenética dos percursos de construção da escrita alfabética na Língua Portuguesa de Vitor e de Francisco, estudei textos de Jean Piaget, Inhelder Barbel, Guy Cellérier, entre outros autores. Nas atividades realizadas com Didier, descritas na obra "O Desenrolar das Descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas (1996)", encontrei inspiração.

Nessas atividades, cabia a Didier criar alternativas para que encaixasse as partes das bonecas russas que estavam desmontadas. As possibilidades de encaixe eram limitadas. Para montá-las era preciso que Didier estabelecesse relações entre as bonecas menores e as bonecas maiores - atividade essa caracterizada pela ordem. Mesmo que ele pudesse brincar livremente, as bonecas com as quais interagia, por si só, ofereciam-lhe possibilidades reduzidas de invenção.

O material que analisei microgeneticamente nesta tese é muito distinto do coletado nas atividades realizadas com Didier. Um deles (material), foi coletado nas entrevistas que realizei com Francisco, que ocorreram de forma espontânea, e não foram orientadas por um roteiro ou “coisa parecida”. Trata-se de um material coletado em situações caracterizadas pela imprevisibilidade.

Outros materiais em análise nesta tese são atividades escolares aplicadas pelas professoras de Vitor, das quais eu não participei. Compõem ainda essa tese, registros de acompanhamento desse aluno. Alguns foram escritos por mim, outros feitos por professoras comuns, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais atuantes no caso.

Lembro que o caso Vitor foi inserido nesta tese após o exame de qualificação, quando me certifiquei de que ele havia se alfabetizado na escola comum. Desse modo, reforço que nenhum dos materiais analisados foi produzido para que compusesse esse doutorado.

Quando Francisco respondeu às perguntas que lhe fiz sobre como aprendeu a escrever na Língua Portuguesa, buscou os dados que comigo compartilhou em sua memória. Dados esses que não revisitava há tempos e que, conforme foram sendo concatenados, ganharam os sentidos que lhes eram possíveis naquele momento.

Didier era uma criança que evoluía nas suas estruturas cognitivas macrogenéticas no momento em que participou das situações propostas por Inhelder. As atividades escolares de Vitor em análise neste doutorado, também foram aplicadas enquanto ele evoluía nas suas estruturas cognitivas macrogenéticas, porém não pretendo analisá-las neste estudo.

Francisco é um adulto que apresenta condutas cognitivas formais. Ao analisar microgeneticamente os seus relatos, não me detive às suas estruturas macrogenéticas, mas às minúcias do seu processo de alfabetização. Um processo que só poderia ter sido conhecido por mim, se ele mesmo o narrasse.

Para Miskulin, Martins e Mantoan (1996, p. 6):

Os macrodesenvolvimentos cognitivos definem uma psicologia estrutural da inteligência, cujo interesse está em identificar o que subjaz à construção do conhecimento no sujeito epistemológico, virtual, e apontam para os processos de equilíbrio geral da inteligência, definindo o CONSTRUTIVISMO EPISTEMOLÓGICO.

É certo que dados rememorados me colocaram diante de incertezas. Como saberei se o conteúdo narrado por Francisco corresponde ao que ele viveu enquanto se alfabetizou na Língua Portuguesa? A resposta que encontro para este questionamento que me faço, permanece marcada por incertezas. Porém, a escrita que Francisco é capaz de produzir, evidencia que ele se alfabetizou. Os processos pelos quais todas as pessoas passam (crianças ou adultos) até que se alfabetizem são conhecidos, isto porque foram teorizados por estudiosas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Diante disso, a análise microgenética das condutas cognitivas de Francisco “flertou” com o percurso de alfabetização de Vitor ao longo desta tese. Tal análise, foi elaborada conforme estudei o conteúdo que transcrevi, defini recortes sequenciais e os interpretei, articulando-os às fases pelas quais uma pessoa passa até que se alfabetize.

Francisco, diferentemente de Vitor, não frequentou uma escola comum na Educação Infantil. A sua especificidade auditiva foi conhecida pela sua família de forma distinta da família de Vitor, porém, a importância do diagnóstico na maneira como cada um desses casos foi sendo considerado por suas respectivas famílias, é inegável.

Na escola, sem conhecer alguns dados auditivos de Francisco, sua professora seguia ensinando a turma toda do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em pouco tempo, essa mesma professora parece ter notado que Francisco não escutava todos os sons. Neste período, ela entrou em contato com a sua família.

Francisco: Eu fiquei até o meio do ano na escola. **Eu não fui para segunda série. Eu só copiava. Copiava certinho.** Escrevia com letra de forma e letra de mão. A diretora e a professora disseram que eu estava **com dificuldade de acompanhar a sala de aula... que eu estava com dificuldade.** Eu saí da escola no meio do ano. Elas falaram para minha mãe que eu precisava fazer fono para ver se eu conseguia ouvir bem... ganhar um aparelho. Meus pais falaram que infelizmente eles não tinham condições porque trabalhavam na roça, ganhavam salário mínimo, “pouquinho”... O aparelho era caro! **Eu fiquei fora da escola.**

Francisco se comunicava com seus irmãos e com seus pais apontando, gesticulando e produzindo alguns sons que pouco se aproximavam de palavras

faladas na Língua Portuguesa. Neste cenário, a comunicação entre Francisco e seus familiares era precária.

Quando ingressou na escola comum, aos sete anos de idade, ele seguiu se comunicando de maneira precária. Sem entender o que as pessoas diziam, professora e colegas, ele convivia com alguns impedimentos que os afastavam de certos sons, dentre eles os da fala, e dos possíveis sentidos que poderia criar ao viver uma experiência sonora.

Entendo que o seu aparelho auditivo biológico, inoperante na escuta dos sons da fala, pode ser entendido como um impedimento de natureza orgânica, biológica. Já um ensino que considerou que todos os alunos da turma de Francisco estavam ouvindo todos os sons da fala, produziu um impedimento de natureza social, que igualmente ao impedimento de natureza orgânica, biológica, barraram o acesso aos sons da fala, dentre outros sons, por Francisco.

Antes que ele entrasse na escola, seus irmãos o ensinaram a escrever algumas letras, especialmente as letras do seu nome. Tal ensinamento parece ter contribuído para que Francisco realizasse cópias na escola.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), uma criança deve ter a oportunidade de construir espontaneamente as suas hipóteses escritas para que compreenda a lógica do sistema alfabético. Quando realiza cópias, essa criança é impedida de construir por si mesma, conhecimentos que a levarão a escrever e a ler na Língua Portuguesa, por exemplo.

Sem que apresentasse avanços significativos no seu processo de alfabetização, a professora e diretora da escola de Francisco concluíram que ele seria beneficiado caso fizesse uso de aparelhos auditivos. Compartilho da indicação feita por elas, porém, a inserção de Francisco na escola comum não poderia depender da aquisição dos referidos equipamentos. Isso porque ele, por ser na época uma criança em idade escolar, tinha o direito de permanecer na escola comum e de ter ganhos.

A conduta da professora e da diretora de Francisco pode ser entendida na lógica em que uma “deficiência” é produzida e fixada em certa criança. Neste caso, ele **possuía** a deficiência”. A única intervenção que caberia ser feita, a fim de minimizar os efeitos excludentes dessa “deficiência”, tinha a ver com o acesso e com o uso de aparelhos auditivos.

Raciocínios semelhantes a esse têm sido formulados na condução de alguns casos matriculados em escolas comuns ainda hoje. Atualmente, compreendo que a

escola deve agir no sentido de produzir situações acessíveis para que cada um dos alunos possa se conectar aquilo que lhe interessa e faz sentido. Essa compreensão não é compatível com a defesa de que algumas crianças não devem frequentar o ensino comum.

Nesse sentido, não existem “casos” a serem encaminhados a instituições especiais, pois cada uma das crianças em idade escolar deve ser inserida na escola comum, e contar com as melhores oportunidades para que se desenvolva.

Inseri no subtítulo desse item a composição dos cantores e compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil, que diz: “É preciso estar atento e forte”. Por que a inseri? Porque neste caminho de convicções e incertezas, caso não fortalecêssemos o nosso grupo de estudos e a equipe escolar que trabalhava com Vitor, cederíamos por completo a condutas inapropriadas, algumas vezes já praticadas e até legitimadas, porém, que produziram a segregação e a exclusão desse aluno com surdez. Acompanhando este caso, lutei para que a deficiência produzida diariamente na escola e na família, não fosse nele fixada.

4.4. Impedimentos de natureza biológica e impedimentos de natureza social

Os estudos de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky se referem aos percursos de construção da escrita alfabética traçados por crianças que não encontram impedimentos biológicos para escutar a fala. Nesse sentido, essas respeitadas pesquisadoras, não fazem menção aos processos pelos quais uma criança vai atribuindo sentido aos sons que ouve desde bebê, e aos sons que passa a compreender mesmo que não os ouça, como aconteceu com Vitor e com Francisco.

Na “reta final” da escrita desta tese fui tomada por uma “dor que ardia” no ombro direito. Tive de parar de digitar ao computador por alguns dias, pois o excesso de trabalho e os tantos outros afazeres que desenvolvo haviam exigido demais do meu corpo. Foi quando retomei a leitura do livro “Psicogênese da Língua Escrita (1999, p. 26), de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky”. Nele encontrei os seguintes dizeres:

Não faremos pouco do problema do recorte da fala nos seus elementos mínimos (fonemas); porém, o apresentaremos de maneira diferente: não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer. Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o

mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo. E o que estamos dizendo a respeito das oposições fonêmicas, é válido para todos os outros aspectos da linguagem.

Vitor não parecia saber que alguns sons específicos produzem a fala na Língua Portuguesa. Ele não dava sinais de que havia entendido o que é a fala. Vitor não falava, não ouvia todos os sons da fala. Essa criança seguia olhando para os lábios dos falantes e buscava imitá-los, espontaneamente, fazendo-me enxergar que desejava entender “o que é a fala”. Seus olhos brilhantes e sua infância pulsante orientavam o meu pensamento, que foi se convencendo de que não poderíamos omitir a pauta sonora àquela criança.

Algo semelhante parece ter acontecido com Francisco. Observo tal aproximação quando ele relatou, “A chamada... Eu tô lá... A professora chamava todo mundo... E eu?”. Nesta situação, Francisco deu indícios de que a fala não fazia sentido para ele.

Desse modo, penso ser oportuno reconsiderarmos o que Emília Ferreiro e Ana Teberosky afirmaram, sobre uma criança já conhecer os sons da fala antes mesmo que inicie a sua vida escolar.

Grande parte das crianças com aproximadamente quatro anos já teve a oportunidade de aprender a falar, e já faz uso desse importante canal de comunicação para interagir e se fazer entender. Vitor e Francisco não se enquadravam nesse grupo de crianças, mostrando-me mais uma vez que a criação de categorias e o agrupamento de nossos alunos, opera na lógica da produção de padrões de normalidade que desconsideram o que é próprio de cada ser humano, no seu curso da vida.

Era preciso que uma pessoa, consciente de que para falar são necessários sons específicos, e de que cada um de nós pode atribuir alguns sentidos à fala, ensinasse Vitor sobre o que é a fala. Um ensino que só poderia ser realizado em um meio no qual essa fala pudesse acontecer de maneira espontânea entre aqueles que a dominavam, logo, em uma escola comum.

Ao estudar essa necessidade de trabalhar com a pauta sonora nas turmas de Vitor, nos deparamos com um ensino difícil de ser realizado, pois a fala nos parecia “natural”, quase que “inata”. Atribuo essa nossa tendência de “naturalizar” os processos constitutivos da fala, especialmente os cognitivos, ao fato de que essa construção para muitos dos ouvintes acontece sem muitas intervenções

especializadas durante a infância. Defendo que investigar e conhecer os processos pelos quais a fala é construída em termos cognitivos e de linguagem se fez necessário, pois essa sensação de “naturalidade” não nos favorecia no planejamento de ações que oportunizassem o entendimento do que vem a ser a fala por Vitor.

O item 4 desta tese, ao qual me reporto à fase pré-silábica vivida por Vitor e a alguns relatos feitos por Francisco, se estendeu, pois busquei explicitar a importância do trabalho com a pauta sonora no ambiente escolar, quando um professor deseja construir um ensino que alfabetize crianças que não escutam os sons da fala, em turmas comuns.

Conforme fui redigindo essa tese, tomei consciência de que quando não trabalhamos devidamente com a pauta sonora durante o ensino que pretende alfabetizar e letrar, promovemos a construção de conhecimentos lacunados por alunos que não escutam os sons da fala e seus colegas ouvintes, contribuindo para que a pergunta de Francisco - E eu? - permaneça em todos os seus anos de escolarização.

Entre os registros de acompanhamento que escrevi sobre o caso Vitor, encontrei aquele que se refere ao primeiro encontro que realizei com a sua mãe na escola comum que ele frequentava, no dia 23 de fevereiro de 2012, após a confirmação do diagnóstico que trazia informações sobre a especificidade auditiva dessa criança. Eu o compartilho a seguir.

Eliane e Patrícia dirigiram-se à escola para realizar uma reunião com a mãe do aluno Vitor, pois chegou-nos o **diagnóstico de surdez condutiva** registrada no exame BERA e na imitanciometria curva tipo B. Estavam presentes a coordenadora pedagógica da escola e a diretora.

Vitor tem 2 anos de idade e **produz poucas palavras**. Para se comunicar faz uso predominante de gestos. Gosta de assistir desenhos na televisão da escola. Para isso, faz uso de **volume intenso e presta atenção nos lábios quando alguém está falando**.

Insegura, a mãe da criança que é aparentemente bastante jovem, revelou-nos que teve uma gestação tranquila até o 6º mês. Após este período teve sangramentos para os quais foi necessário fazer uso de medicação e repouso até o final da gestação. A criança nasceu por meio de parto normal e não há registro de intercorrências. Aos três meses de idade Vitor realizou o **“teste da orelhinha”, e passou**.

Os relatos da mãe narram a história de **uma criança tranquila**, que se desenvolveu adequadamente até quando estava próxima do seu primeiro ano de vida. **Foi quando Vitor teve uma otite e, segundo ela, adquiriu uma surdez condutiva**. Insatisfeita com a abordagem dos médicos consultados, ela disse ainda não ter se recuperado do desequilíbrio que a envolveu após o diagnóstico.

Sem muitas explicações, o médico prescreveu um medicamento, que segundo ele, fará com que o "catarro" presente na orelha média da criança seja absorvido. Não há indícios de que após o tratamento a audição chegará a limiares normais, Vitor, porém, realizará novo exame BERA dentro de seis meses (agosto de 2012).

Eliane (assessora) apresentou a proposta da rede municipal de educação para crianças que têm algum tipo e grau de surdez, falou sobre o Programa de Educação Inclusiva, o trabalho realizado como assessora na área de Língua Brasileira de Sinais/Libras e surdez, e a abordagem defendida. **A mãe de Vitor em um primeiro momento desconhecia a Libras.** Na medida em que Eliane foi esclarecendo suas dúvidas, ela disse que em seu local de trabalho há pessoas com surdez que se comunicam por sinais. Ela foi orientada sobre os **direitos de seu filho** principalmente no que se refere ao **acesso a um tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa no ensino comum.** Em seguida essa mãe fez vários questionamentos sobre **como poderá aprender a Libras para comunicar-se com seu filho.**

A equipe pedagógica da escola presente, bem como Eliane e Patrícia sinalizaram algumas possibilidades como: adquirir histórias sinalizadas, jogos, CD's, DVD's e **frequentar o Atendimento Educacional Especializado/AEE** para estudantes com surdez, assim que o mesmo tiver início. Outra possibilidade dialogada foi a de procurar membros da comunidade testemunha de Jeová, que realiza um trabalho em Libras, porém, com foco na evangelização. Destacou-se que o mais importante é que **ela acredite nas potencialidades de seu filho, manifeste carinho por ele, ensine-o, eduque-o e não o veja "como um coitado".** Ressaltou-se que **Vitor poderá ter acesso a uma educação de qualidade, construir a sua emancipação, tornar-se adulto e realizar as atividades relacionadas à vida pessoal e laboral com dignidade e respeito. Para isso, será necessário que ele aprenda limites, regras e siga a rotina da escola.**

De acordo com o relato da equipe pedagógica da escola, Vitor tem apresentado **comportamentos inadequados diariamente, mostrando-se impaciente, inquieto e desobediente.** Eliane enfatizou a necessidade de **inserirmos uma língua** para que a comunicação seja efetiva entre os adultos da escola e a criança, bem como **a urgência de iniciar o trabalho com a Libras.** Enfatizou também que estas são as atribuições da escola, pois a criança deverá continuar sendo acompanhada por médicos e fonoaudiólogos que futuramente analisarão as possibilidades de desenvolvimento de linguagem oral e adaptação de aparelho de amplificação sonora individual.

Em seu relato, a mãe fez menção ao esposo que parece ter reagido mais positivamente após o diagnóstico. Vitor tem um irmão de sete anos de idade que vive com avó, logo, não convive diariamente com ele.

Acordou-se então, que o município verificará a possibilidade de inserir um tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa na sala de aula na qual está matriculado Vitor, o quanto antes.

Algumas orientações:

- Assim como em outras situações já vivenciadas pela escola, a equipe pedagógica deverá **acolher** o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa como membro da escola, a fim de que este possa ser orientado e colaborar com o processo de construção de recursos didático-pedagógicos adequados para o trabalho com Vitor e demais alunos da turma.

- **Averiguar** quais os tipos de linguagem que Vitor utiliza (oral, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre educadores, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (quando este iniciar o trabalho junto à escola) e o aluno com surdez.
- Ao obter dados sobre a perda auditiva de Vitor, a escola deverá **orientar os membros da família** para que providenciem **aparelhos auditivos** e que estes sejam utilizados diariamente na escola.
- Durante as atividades, **os educadores** deverão fazer suas explicações sempre **de frente** para a criança, falando **nem muito rápido, nem muito devagar, com movimentos labiais adequados, articulando corretamente os fonemas (sons da fala)**. Nunca dar explicações de costas e escrevendo na lousa (por exemplo), bem como, evitar caminhar pela sala enquanto realizam explicações.
- Na sala de aula, combinar com a criança para que se sente bem próxima às educadoras.
- **Ao explicar temas das aulas de forma expositiva, utilizar recursos gráficos e visuais, como: cartazes, gravuras, fotos e outros. A visão é considerada a principal via de aprendizado e informação de alunos com surdez, e o uso de materiais concretos poderá favorecer a construção das suas aprendizagens.**
- Procurar **incluir a criança** sempre que houver trabalhos em grupos, pois, ela pode se sentir, muitas vezes, envergonhada e rejeitada perante os demais.
- **Criar estratégias diferenciadas para avaliar, possibilitando à criança expressar-se por meio de sinais, gestos, mímicas, Libras, desenhos, entre outros. A avaliação pode ser diferenciada dos demais alunos ouvintes.**
- Ao utilizar recursos áudio - visuais (TV, Vídeo, DVD), apresentar preferencialmente àqueles que contam com a interpretação em Libras, pois a criança apresenta pouca percepção auditiva, necessitando de apoio visual.
- Ao chamar a atenção da criança **não realizar sons drásticos** (batidas na mesa e na lousa) para evitar fadiga auditiva. Assim, se precisar falar com a criança, deve-se chamar a sua atenção **tocando levemente o seu ombro**.
- Procurar demonstrar **interesse pela sua dificuldade, porém, jamais facilitar, dispensar das atividades ou não cobrar suas obrigações.**
- O intérprete ou tradutor de Libras/Língua Portuguesa (no caso de haver) atuará como mediador entre o docente e o aluno. O intérprete é importante para o acompanhamento de um aluno com surdez, porém, a **comunicação entre o docente e o aluno com surdez sempre deverá ocorrer.**
- **Quando não entender o que Vitor estiver falando, solicitar a repetição e se for preciso escrever, desenhar e/ou mostrar gravuras e objetos concretos. O mais importante é que haja comunicação!**
- **Para uma melhor comunicação, utilizar expressão facial e corporal "significativas".**
- Na presença de Vitor nunca falar dele, já que não pode escutar, prestará muita atenção aos gestos que poderão organizar conclusões errôneas.
- **Estimular para que todos os alunos falem com a criança objetivando sua maior integração com os colegas.**
- **Integrá-lo nas atividades escolares juntamente com os demais alunos.**
- Observar se a criança está atenta antes de iniciar uma comunicação oral com ela, caso contrário chame sua atenção, **tocando-a levemente.**

Boa parte do conteúdo registrado neste relatório me parece ainda hoje adequado aos propósitos de uma escola acessível e inclusiva, mesmo após seis anos de sua elaboração. Destaco a inadequação do termo *“estratégias diferenciadas para avaliar”*.

Em 2012, eu não tinha a compreensão que tenho hoje sobre as implicações educacionais, pedagógicas e sociais, de orientações que propõem quaisquer condutas “diferenciadas” a um aluno específico. Avalio que expressões como essa, contribuem significativamente para que determinado aluno - surdo - passe a ser considerado “o diferente” entre os “demais alunos” de uma turma comum. Quando registrei essa orientação, recaí sobre as “ciladas da diferença” as quais se refere o autor Antonio Flavio Pierucci (1999), em sua obra. Creio que a construção de práticas acessíveis e inclusivas por vezes, pode desdobrar-se em condutas equivocadas como essa.

Sugerir em um relatório que um professor lance mão de *“estratégias diferenciadas”* enquanto avalia determinado aluno porque ele “tem surdez”, pode induzir esse professor a compreender que deve “fazer algo diferente enquanto avalia” **esse** aluno, exclusivamente. Essa ideia pode (facilmente) se propagar entre os docentes de uma rede de ensino, principalmente quando se trata de uma rede relativamente pequena, como a que eu assessoro.

Atualmente (2018), uma professora regente que faz parte do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez me disse que sempre se sentiu “incomodada” com a minha orientação de que “algumas coisas” deveriam ser “diferenciadas” para um aluno com surdez, porém, ela, por motivos particulares, não havia se manifestado até então. Segundo essa professora, *“um aluno tende a rejeitar uma atividade quando ela é diferente das que os outros alunos da classe estão fazendo”*.

Concordo com essa professora e lamento que ela, assim como tantas outras professoras com as quais trabalhei, não tenham encontrado os meios mais oportunos para que se colocassem na ocasião em que eu utilizava, equivocadamente, o termo *“estratégias diferenciadas”*, para me referir a uma estratégia que tivesse potencial para tornar uma atividade mais acessível a um aluno com surdez, e seus colegas de turma.

Entre o que penso, intenciono e faço, podem existir “abismos”. Por vezes o meu pensamento constrói um raciocínio compatível com as tantas defesas que venho

fazendo nesta tese, porém, ao materializá-lo na linguagem falada ou escrita, esse pensamento se subverte, distorce e se afeta por palavras e expressões com as quais estou em contato num dado momento.

Buscamos realizar um estudo de caso que se alinhasse à perspectiva inclusiva de educação, por isso consideramos os impedimentos de natureza biológica, no caso as possibilidades auditivas de Vitor, e os impedimentos de natureza social que iam sendo produzidos, identificados e conhecidos, conforme investigamos o potencial de acessibilidade do meio escolar, familiar, e das proposições feitas na escola comum.

As saídas acessíveis desejadas foram construídas quando identificamos e melhor conhecemos os impedimentos de natureza biológica e social. Procuramos nadar “pelo meio” nesse rio. Quando resvalamos para uma das margens, desperdiçamos a experiência vivida na construção de uma escola inclusiva. Nessa trajetória, quase “afogamos”, mas também nadamos de “braçada”.

Tanto os impedimentos de natureza biológica como os impedimentos de natureza social se afetaram e se transformaram nos vários processos constitutivos que foram criados por Vitor, enquanto se desenvolvia. Defendo que um estudo de caso seja constantemente alimentado com novos elementos que são observados, coletados e produzidos pelos professores comuns, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela família, bem como por outros profissionais que trabalham com o caso em questão.

Ao elaborar esse e tantos outros registros escritos me expus a alguns riscos. Sem esses registros dificilmente eu conseguiria resgatar aspectos que por vezes impulsionaram, em intensidades distintas, fazeres educacionais e pedagógicos que “diferenciaram” e que ainda hoje “diferenciam” Vitor, em detrimento das suas possibilidades auditivas.

Essa discussão nada tem de inocente. Uma palavra. Apenas uma palavra - “*diferenciadas*” - após ter sido proferida e registrada em um relatório feito por mim, uma assessora, foi povoando o pensamento das professoras regente e de Libras de Vitor, que em alguns momentos passaram a excluí-lo e a privá-lo durante as atividades avaliativas do ensino comum.

Um pensamento similar parece ter imperado no raciocínio da professora e da diretora de Francisco, quando orientaram os seus pais para que não mais o levassem à escola. Acredito que elas, assim como eu quando sugeri algumas “estratégias

diferenciadas para avaliar Vitor”, foram tomadas pela ideia equivocada de que a inclusão prevê a “*diferenciação*” do ensino apenas para alguns alunos.

Quando conseguiremos, de uma vez por todas, reconhecer os processos pelos quais a deficiência vai sendo produzida na e pela sociedade, e deixar de fixar essa deficiência **na** pessoa?

De novo: “É preciso estar atento e forte!”

4.5. Conexões entre as primeiras emissões vocais de um bebê ouvinte segundo Jean Piaget, e as primeiras sinalizações de Vitor

Considero oportuno recorrer aos estudos de Jean Piaget quando trata da maneira como as primeiras emissões vocais de um bebê ouvinte se dão, pois, ao melhor compreendê-la, ampliei as minhas possibilidades de oportunizar experiências que equivaliam à essa construção, no caso de um bebê que tem surdez como Vitor.

Para Piaget (1966), a construção do conhecimento se dá quando vivemos desequilíbrios. Tal construção implica em dois processos complementares e por vezes simultâneos: a assimilação e a acomodação.

De acordo com esse autor, a assimilação é a capacidade que temos de incorporar elementos de um novo objeto ou ideia às nossas estruturas cognitivas. A acomodação por sua vez é a tendência de nos ajustarmos a um novo objeto ou ideia, fato este que modifica os esquemas que já adquirimos.

Tanto a assimilação quanto a acomodação são processos muito importantes na obra de Piaget, por isso optei por defini-los antes mesmo de referir-me à construção da imitação vocal pelo bebê ouvinte.

Piaget quando trata dos processos pelos quais uma criança ouvinte se torna capaz de emitir sons sistematicamente, recorre às fases da imitação, pois considera necessário retornar à sua fase reflexa para que a partir dela, sigamos estudando sem cortes arbitrários, as condutas que podem culminar na produção da fala.

Em seu livro “A formação do símbolo na criança” (1964), Piaget cita M. P. Guillaume para quem a imitação não é uma técnica instintiva ou hereditária, mas algo a ser aprendido, construído pelas pessoas.

A imitação para Piaget é o ato pelo qual um modelo é reproduzido por ser simplesmente “percebido”, sem que isso implique em uma representação. A imitação

pré-verbal nos estudos piagetianos, é concebida como uma manifestação da inteligência.

Assim sendo, torna-se possível estabelecer uma relação estreita entre as fases da imitação e as fases do desenvolvimento da inteligência sensório-motora. Inteligência esta que tem início no nascimento e vai até (aproximadamente) os dois anos de idade. Vitor, um aluno com surdez caso em estudo neste doutorado, quando foi matriculado em uma escola comum da rede assessorada por mim, aos 11 meses de idade, se encontrava nesta etapa da construção da inteligência.

Piaget afirma que nesta etapa as crianças ouvintes produzem as suas primeiras emissões vocais e passam a se comunicar pela fala, fato este que muito me interessa no desenvolvimento deste doutorado.

A inteligência sensório-motora pareceu-nos ser o desenvolvimento de uma atividade assimiladora tendente a incorporar os objetos exteriores aos seus esquemas, ao mesmo tempo que acomoda esses últimos àqueles (PIAGET, 1964, p. 8).

Na primeira fase de desenvolvimento da imitação, denominada “A Preparação Reflexa”, o bebê ouvinte ouve o choro de outro bebê e tem o seu reflexo vocal reforçado por indiferenciação ou confusão, o que o leva a chorar também. Nesta situação não se observa a imitação, mas um despertar do reflexo vocal do bebê por um excitante externo, no caso, o choro de outro bebê.

Para Piaget, na fase da “Preparação Reflexa” desponta o momento em que o exercício reflexo de chorar, começa a dar lugar a uma assimilação reprodutora, pois o bebê passa a incorporar elementos exteriores ao seu próprio esquema reflexo, tornando possível as primeiras imitações.

Um bebê que não escuta os sons da fala como Vitor, pode não desenvolver a assimilação reprodutora nesta mesma situação, pois não dispõe de um aparelho auditivo biológico necessário à escuta do choro do bebê que está ao seu lado. Porém, ele poderá fazê-lo quando visualiza uma pessoa produzindo um sinal de uma Língua de Sinais, e se movimenta como se estivesse incorporando ao seu esquema reflexo, dados da sinalização com a qual entrou em contato pela visão.

Nesse sentido, tenho compreendido que um bebê com surdez também “balbucia” quando pessoas se comunicam com ele sinalizando desde os seus primeiros meses de vida. Suas mãozinhas e corpinhos vão sendo afetados pelos

sinais da Libras, até que as primeiras tentativas de os imitar vão sendo construídas pelo bebê com surdez.

Na segunda fase das atividades sensório-motoras, chamada “Imitação Esporádica”, os esquemas reflexos seguem assimilando elementos exteriores, porém é possível observar uma ampliação desses esquemas em função das experiências vividas pelo bebê ouvinte.

Um bebê surdo como Vitor possivelmente vive experiências que impulsionarão a ampliação dos seus esquemas, porém, quando não tem a oportunidade de adquirir uma língua, tal ampliação encontra impedimentos para que aconteça.

Diante disso, as equipes escolares não devem hesitar em inserir um profissional, seja ele um tradutor e intérprete de Libras que tenha concluído o Ensino Médio, ou um professor de Libras, como é o caso da rede que assessoro, no cotidiano escolar desse bebê com surdez, pois é preciso que ele tenha acesso, o mais rápido possível, a uma Língua de Sinais, no Brasil, à Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Essa equipe escolar esperará desse bebê respostas semelhantes a que um bebê ouvinte de mesma idade realiza quando está em contato direto e intenso com a Língua Portuguesa. Esperará que ele seja afetado por essa língua sem que ele tenha de corresponder com a mesma habilidade daquele que já construiu a fala e daquele que já aprendeu a sinalizar.

Quando não houver possibilidades para contratar um tradutor e intérprete de Libras ou um professor de Libras, pois sei que o número de profissionais aptos para realizar esse trabalho não é suficiente pelo Brasil afora, a equipe escolar deve buscar na comunidade uma pessoa que conheça a Libras, e que possa ensiná-la durante as atividades escolares a todos os alunos, especialmente ao bebê com surdez.

A Libras enriquece a experiência cognitiva, microgenética de uma criança ouvinte que convive com uma criança que tem surdez, porém, para essa última criança, o acesso à Libras passa a ser condição para que ela se desenvolva em termos microgenéticos-linguísticos.

Piaget ressalta duas condições necessárias para que a imitação continue sendo construída pela criança pequena. A primeira delas refere-se ao fato de que os esquemas por ela já adquiridos, ou seja, as diferentes formas que ela constrói para interagir com o mundo que a cerca, devem ser suscetíveis à diferenciação sempre que entrarem em contato com dados da experiência vivida. A segunda condição

implica que o modelo seja percebido pela criança, a fim de que ela tenha a possibilidade de assimilá-lo à um esquema que tenha adquirido anteriormente.

Das duas condições apresentadas por Piaget, os bebês que têm aproximadamente dois meses e que têm surdez, ficam impedidos de viver plenamente aquela que se refere à percepção dos sons emitidos pelo outro, ou seja, à percepção do modelo sonoro. Tal impedimento biológico, acaba por comprometer os processos de diferenciação da experiência sonora deste bebê surdo, e conseqüentemente, dificulta o aprimoramento dos esquemas por ele já adquiridos, decorrentes dessa experiência (sonora) especificamente.

Com relação à imitação vocal que é própria da fase da “Imitação Esporádica”, Piaget descreve três características. A primeira delas diz respeito ao fato de que a voz do outro (choro, outros sons e entonações distintas) excita a voz do bebê ouvinte, tornando-o capaz de construir condutas que neste caso, são o resultado da experiência sonora vivida e a tentativa de reproduzi-la. Piaget denomina tais condutas como reações circulares relativas à fonação.

Para que a voz de um bebê ouvinte se excite pela voz do outro, é preciso que os sons e entonações aos quais tem acesso lhes sejam familiares. É preciso ainda que esse bebê ouvinte se interesse pelo som que ouve para que seja levado a produzir os seus próprios sons, em um contágio que nada tem de automático, mas que se apresenta como uma reação circular. Uma reação que é o resultado da escuta dos sons emitidos pelo outro, e da percepção de que este outro não é a sua própria extensão. Os sons produzidos pelo bebê ouvinte, que ainda não são a imitação precisa dos sons que escuta, constituem a reação circular propriamente dita.

Desse modo, o contágio vocal pode ser entendido como uma excitação da voz de uma criança ouvinte pela voz do outro, sem que ela consiga imitar precisamente os sons que ouviu. Como bebês com surdez desenvolverão o interesse pelos diferentes sons do meio, incluindo alguns sons da fala, e serão instigados a imitá-los?

Não ouvir todos os sons da fala, necessários à construção do contágio vocal, é o que dificulta a aquisição da fala por um bebê que tem surdez. Porém esse mesmo bebê poderá ter a oportunidade de viver o contágio quando estiver em um ambiente no qual uma pessoa sinaliza com ele. Ao viver tal experiência, um bebê com surdez não substitui a experiência do contágio vocal, porém, tem a chance de se desenvolver microgenética e linguisticamente, por meio do contágio sinalizado, sem que tenha o seu desenvolvimento impedido e limitado.

Na segunda característica da fase da “Imitação Esporádica” um bebê ouvinte quando escuta outra pessoa produzindo sons que ele próprio emitiu momentos antes, segue a reproduzir tais sons sem que tenha de se adaptar ao que ouviu, mas simplesmente seguir conservando esses sons.

Já a terceira característica da fase da “Imitação Esporádica” descrita por Piaget, se refere àquelas situações nas quais um bebê ouvinte produz um novo som sem que ele mesmo o tenha emitido ou experimentado anteriormente. Piaget considera essa emissão vocal um comportamento excepcional e episódico, pois nessa fase a *“criança jamais procura imitar um novo som como novo”* (PIAGET, 1964, p. 17a).

Diante do exposto, para Piaget, o contágio vocal é efetivamente o início da imitação fônica para um bebê ouvinte. Para um bebê surdo, o contágio sinalizado seria efetivamente o início da imitação motora-sinalizada? Para Piaget, a imitação em seus primórdios é o *“prolongamento da acomodação no seio das reações circulares já em funcionamento, isto é, das atividades complexas de assimilação e acomodação reunidas”* (PIAGET, 1964, p. 17b).

Piaget conclui que a conduta perceptiva auditiva inicial se manifesta em um bebê ouvinte não como um ato simples, mas como uma atividade assimiladora suscetível de exercício ou de repetição e, por isso mesmo, de reconhecimento e de generalização pela própria criança ouvinte.

A acomodação dos órgãos dos sentidos, como é o caso do sistema auditivo, não pode se constituir como um dado primordial, pois permanece sempre relativa à assimilação do objeto à sua própria atividade. É por isso que a criança e o objeto começam por ser apenas um, ao ponto de a consciência primitiva não distinguir o que pertence a um e o que provém do outro.

Se a assimilação e a acomodação de um aparelho auditivo não são suficientes para que todos os sons da fala, por exemplo, sejam ouvidos por um bebê que tem surdez, essa situação não deve ser entendida como um dado primordial, pois é preciso considerar os processos pelos quais esse bebê surdo assimila um objeto enquanto age sobre ele.

Nesse sentido, o que parece definir as condutas cognitivas de um bebê que tem surdez, são as oportunidades que ele tem de viver plenamente a experiência sensório-motora, que inclui a experiência de adquirir uma Língua de Sinais, e não a sua especificidade auditiva.

Ao viver esta etapa da construção da inteligência, um bebê surdo se abre às possibilidades de representar aquilo que até então vivia exclusivamente na atividade cognitiva prática. Se para esse bebê com surdez não é possível acessar devidamente todos os sons da fala, a fim de que os reproduza e posteriormente os produza espontaneamente, é preciso oferecer a esse bebê surdo outro canal de comunicação que lhe chegue de maneira inteira, sem lacunas, esse canal é a Língua de Sinais. Ferreira (2010, p. 11) afirma que:

Estudos nas áreas de Psicolinguística e de Aquisição da Linguagem revelaram a importância da aquisição de uma língua em tempo hábil pela criança, desde sua mais tenra idade. A privação desse desenvolvimento linguístico na criança conduz prejuízos de ordem comunicativa e cognitiva. O desenvolvimento cognitivo afetado pode acarretar danos irreparáveis no desenvolvimento global do indivíduo surdo.

Ao observar o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais vivido por Vitor, um aluno com surdez, verifiquei considerável semelhança entre o que uma criança que escuta a fala faz, em termos imitativos à luz de Piaget, e o que ele fazia enquanto adquiria os sinais da Libras. A imitação não se deu pela fonação, mas pela sinalização. Defendo a existência de uma equivalência cognitiva entre a imitação fonatória e a imitação sinalizada. A palavra falada, nesta etapa do desenvolvimento de um bebê surdo, equivale a um sinal da Libras, em termos cognitivos.

Ressalto que ainda assim, não excluímos a pauta sonora das palavras e dos demais sons que devem no ambiente escolar, durante o ensino ministrado nas turmas de Vitor. Ao contrário, por meio da Libras buscamos construir situações de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e de convivência mais adequadas para que esse aluno com surdez se desenvolvesse cognitivamente e na linguagem, conforme adquiria a Libras e a Língua Portuguesa numa concomitância que ao invés de excluir, adaptar, adequar e hierarquizar, oferecia e levava cada aluno a pensar sobre as nuances das duas línguas, concomitantemente.

Um bebê ouvinte quando balbucia percebe um som que deseja manter ou repetir. Como essa percepção faz parte de um esquema global de assimilação simultaneamente fônico e auditivo, ele passa a reproduzir esse som, dependendo, assim, a acomodação auditiva da assimilação vocal reprodutora.

Construirei a seguir esse mesmo raciocínio teórico exposto no parágrafo anterior, só que dessa vez, me referirei ao sinal da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

“Um bebê com surdez, quando “ensaia” os primeiros sinais de uma Língua de Sinais, percebe na outra criança (seja ela ouvinte ou também surda) um sinal que deseja manter e repetir. Como essa percepção faz parte de um esquema global de assimilação simultaneamente sinalizado e visual, ele passa a reproduzir esse sinal, dependendo assim a acomodação visual, da assimilação sinalizada reprodutora”.

A evolução na maneira como um bebê imita não se dá exclusivamente pela audição, porém precisamos considerar que quando uma criança não tem acesso à uma língua, se vê diante de uma desvantagem sem tamanho no que tange ao seu desenvolvimento cognitivo e de linguagem.

É tempo de médicos e fonoaudiólogos compreenderem esse aspecto do desenvolvimento infantil, a fim de que não mais confundam pais e professores quando afirmam que uma Língua de Sinais impede o desenvolvimento da fala. Ao contrário, quando têm preservadas as suas possibilidades de seguir se desenvolvendo cognitivamente e na linguagem, por meio da aquisição de uma Língua de Sinais, uma criança surda, construirá boas condições para que aprenda a falar.

Para mim, um profissional que orienta pais e professores para que não ensinem uma Língua de Sinais à uma criança surda, compreende a fala como uma construção estritamente fonética, fonológica, esquecendo-se de considerar quão específicas são as exigências cognitivas para aqueles que a adquirem.

Ferreira (2010, p. 29) afirma que:

Há algumas décadas, acreditava-se que os sons constituíam uma parte essencial da linguagem propriamente dita. Neste caso, não haveria danos no processo se os sons fossem substituídos por sinais visuais, o que acontece com as línguas de sinais, canal natural de comunicação e expressão para os surdos.

Desejo que um bebê com surdez tenha acesso à uma Língua de Sinais o mais rápido possível na escola comum. Desejo ainda que esse acesso seja devidamente qualificado. Porém, não medirei esforços enquanto estiver assessorando uma rede pública de ensino, para que as condições cognitivas, microgenéticas, de linguagem, afetivas, sociais e de acesso a aparelhos auditivos, sejam as melhores para cada aluno que tem surdez possa se desenvolver de acordo com as suas possibilidades.

Quando considero os processos cognitivos relacionados à construção da imitação de um bebê com surdez, baseada no que pode significar para ele entrar em contato com uma Língua de Sinais e adquiri-la, não busco privá-lo da experiência

auditiva cognoscente, tampouco da experiência auditiva periférica e central. Para mim, devemos investir, para além de todas as defesas que venho fazendo nesta tese, para que um bebê surdo possa aprender a ouvir, conforme se beneficia de aparelhos auditivos.

A história da educação de pessoas com surdez nos ensinou que a oralização não pode substituir a sinalização, pois elas não concorrem, são simplesmente diferentes. É tempo de nos libertarmos dos malefícios desta história e não mais colocarmos a sinalização como substituta à oralização, caso contrário, a meu ver, incorremos no mesmo erro daqueles que um dia defenderam a oralização e a não-sinalização.

Estamos em pleno século XXI. Não é possível que ainda hoje evitemos o uso de tecnologias como a dos aparelhos auditivos. Não é possível entendermos que o trabalho com uma Língua Sinais se fragiliza porque um aluno surdo, concomitantemente, se beneficia dessa tecnologia.

É tempo de não mais privar um aluno surdo de se desenvolver cognitivamente e na linguagem, pela aquisição de uma Língua de Sinais, do mesmo modo que não mais se deve privá-lo de se beneficiar do uso de aparelhos auditivos, de acompanhamento fonoaudiológico, e de uma possível aquisição da fala.

Tenho consciência de que as técnicas adotadas pela grande maioria das fonoaudiólogas brasileiras também precisam ser revistas. Não compreendo como uma fonoaudióloga pode atender uma criança com surdez e desconhecer, em pleno 2018, a Língua Brasileira de Sinais. Se uma fonoaudióloga deseja contribuir para que uma pessoa com surdez desenvolva a linguagem oral, deve aprender a se comunicar com ela pela Libras, caso contrário, seu trabalho se reduzirá à promoção de um treinamento auditivo empobrecido e desconectado da vida vivida por aquele que atende.

Quando conhece uma Língua de Sinais e uma Língua Oral, a própria criança com surdez decide quando e como irá acessá-las para aprender, ensinar e conviver. À escola caberá seguir construindo o ensino no qual as duas línguas são trabalhadas concomitantemente.

Vitor está hoje no terceiro ano do Ensino Fundamental. Ele afirma que a Libras o ajuda a entender alguns conteúdos quando não são entendidos na Língua Portuguesa, porém, boa parte daquilo que é compartilhado e ensinado em sua turma,

ele compreende pela Língua Portuguesa, ou seja, pela leitura orofacial, pela escuta da fala, e pela leitura dos textos escritos nesta língua.

Ainda sobre as primeiras emissões vocais de um bebê ouvinte, para Piaget, quando ouve outra pessoa vocalizar sons que a própria criança ouvinte é capaz de emitir, ocorre que a acomodação a esses sons se torna inseparável de um esquema de assimilação em plena atividade que acaba por resultar em imitação. Defendo que o mesmo processo constitutivo se dá com relação aos sinais de uma Língua de Sinais.

A acomodação e a assimilação são tão indiferenciadas nessa fase que a imitação poderia muito bem ser conhecida como derivada quer da segunda, quer da primeira. (...) a imitação de novos modelos desenvolve cada vez mais a própria acomodação. Logo, somente quando a imitação fica limitada à reprodução de sons ou gestos já executados espontaneamente pela criança é que a distinção se torna difícil (PIAGET, 1964, p. 18).

Na terceira e última fase das atividades sensório-motoras denominada “Imitação Sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança”, a imitação se torna mais sistemática, porém, segundo Piaget (1964), continua limitada. Nesta fase, a criança ouvinte não realiza a coordenação mútua dos esquemas e não vive a acomodação precedendo a assimilação.

A imitação vocal para a fala de uma Língua Oral e sinalizada para uma Língua de Sinais, nesta fase, é então essencialmente conservadora, sem tentativas de acomodação aos novos modelos, diferente do que ocorrerá nas fases seguintes. No entanto, posso afirmar apoiada em Piaget, que o contágio vocal e sinalizado, bem como a imitação esporádica dão lugar a uma imitação sistemática e intencional de cada um dos sons conhecidos por uma criança ouvinte e dos sinais conhecidos por uma criança surda. Mas, ainda não veremos se manifestar nesta fase uma aptidão para imitar os novos sons e novos sinais propostos pelo modelo.

Em cada uma das fases anteriormente explicitadas é possível identificar situações desfavoráveis para que crianças que não escutam os sons da fala retirem das diferentes experiências sonoras o melhor que elas podem oferecer, a fim de que sigam se desenvolvendo.

Nestes casos, existem especificidades no sistema auditivo que acabam por criar uma barreira entre os diferentes sons do meio e o bebê surdo, que se vê impedido de acessar todos eles. Porém, mesmo quando nos referimos a bebês com surdez, é preciso levar em conta as possíveis experiências sonoras que vivem, bem como as

oportunidades que tais experiências lhes oferecem para que evoluam em seu desenvolvimento cognitivo. É preciso considerar que um bebê surdo não vive no silêncio.

4.6. Uma língua oral-auditiva /VITOR/FRANCISCO/ Uma língua espaço-visual

Seis meses após o último acompanhamento feito no ensino comum, retornei à escola de Vitor novamente acompanhada da coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, Patrícia. Eu pretendia coletar dados sobre o seu processo de inserção na escola, bem como dialogar com a equipe pedagógica. Vitor tinha dois anos e 10 meses.

Compartilho a seguir o registro feito por mim e pela coordenadora Patrícia, em 16 de agosto de 2012, quando Vitor tinha dois anos e dez meses.

Eliane e Patrícia foram **acolhidas** por Flora. Em seguida dirigiram-se ao parque onde havia areia tratada, tingida de azul. A professora, as educadoras e a intérprete acompanhavam **as** crianças e **as** orientavam durante as brincadeiras.

Por meio do acompanhamento feito, coletou-se os seguintes dados sobre o desenvolvimento de Vitor:

- Apresentou **comportamento adequado** durante as brincadeiras na areia. Nos momentos em que agiu de maneira inapropriada (quando jogou areia nos amigos, por exemplo), a professora de Libras o orientou sinalizando que aquela ação não deveria ser realizada novamente. Observou-se que a criança **testa os limites e as regras disponibilizados pelos adultos**, pois jogou areia outras vezes em outras crianças, porém, acolheu as orientações da professora e minimizou o comportamento **sinalizado** como inadequado. Ressalta-se a adequação da intervenção da professora de Libras e a necessidade de ser mais enfática em algumas situações vivenciadas com Vitor.

- **Vitor se comunica** por meio de alguns **sinais isolados** da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, pois está em **processo de aquisição** da mesma. Desse modo, recomenda-se que as oportunidades para que ele **amplie o seu vocabulário**, sejam cada vez mais intensificadas. Ex: Sempre que a professora de Libras e a professora regente notarem que **ele deseja se comunicar**, devem perguntar: “O que você quer?”, “Está tudo bem?”, “Você quer aquele brinquedo?”, pois é fundamental que **ele perceba que suas solicitações estão sendo cada vez mais consideradas no contexto escolar**.

- Durante a brincadeira na areia, observou-se que Vitor mantém **um bom relacionamento** com as demais crianças de sua turma, o que revela **um comportamento social adequado**.

- Verificou-se que a professora de Libras é referência para Vitor, isto porque sempre que ele solicita autorização para a realização de alguma ação ou aprovação, se reporta a ela **por meio do olhar**.

- Ao término da atividade na areia, Vitor atendeu às solicitações da professora regente **calçando seus tênis e dirigindo-se à fila**. Na merenda, **alimentou-se adequadamente e**

pediu, por meio de gestos, para que a professora separasse a carne, pois ele não queria comer este alimento. A professora sinalizou que eles teriam banana na sobremesa. Quando a mesma foi servida, ele a chamou produzindo alguns sons, a fim de ter a sua atenção, e fez o sinal na Libras da fruta de maneira correta. Esta situação e outras vivenciadas durante o acompanhamento realizado revelam **boas condições cognitivas, neurológicas e de linguagem que sendo estimuladas, seguirão o seu percurso natural, resultando em um desenvolvimento sem muitas intercorrências.**

- Atualmente a criança está sob os cuidados do pai, muito atencioso com o filho. Há relatos de que a criança se dirigiu até o hospital para realizar um procedimento cirúrgico, porém este não foi realizado devido à hipótese de má-formação em alguma parte da orelha, levantada pelos médicos.

Eliane e Patrícia dialogaram **separadamente** com a professora de Libras e também com a coordenadora-pedagógica da escola, com o intuito de verificar se havia **alguma dúvida ou questionamento** sobre o trabalho educacional realizado com Vitor e sua turma. Algumas orientações foram feitas durante esta conversa. São elas:

- A professora de Libras em **parceria** com a professora regente, deve continuar estimulando o **desenvolvimento da linguagem pela criança por meio de oportunidades nas quais ele sinalize o que deseja, faça questionamentos e seja apoiado quando manifestar algo, mas não encontra os sinais da Libras para fazê-lo.** Além disso, **deve continuar sendo apoiado** quando estiver brincando, interagindo, ou produzindo alguma atividade escolar **em parceria** com outras crianças, pois é preciso que entre elas o diálogo seja intensificado.

- **O foco do trabalho educacional relacionado à aquisição da LIBRAS deve voltar-se, neste momento, para a ampliação de vocabulário, a fim de que Vitor passe a sinalizar frases e, aos poucos, agregue elementos gramaticais que enriquecerão a sua comunicação.** Há situações de interação pela linguagem que se diferem e por isso exigem habilidades também diferentes da criança. Diálogos em que são apresentadas as orientações feitas pela professora e intervenções que tenham como objetivo a realização da atividade proposta à sua turma, requerem um tipo de atenção, concentração e compreensão pela LIBRAS. Nestas situações a criança terá maiores oportunidades de manifestar o que não compreendeu, ou que não deseja realizar o que lhe foi solicitado. Estes momentos de comunicação tendem a ser mais curtos, objetivos e claros, logo, colaboram para que sejam compreendidos com mais facilidade pela criança. Nas **situações em que a professora de Libras sinaliza**, Vitor desenvolve uma atividade de **leitura do sinal** que está sendo materializado no corpo da mesma. Considera-se este exercício de **leitura** fundamental para o **desenvolvimento da linguagem e para a aquisição da LIBRAS pela criança.** Situações de **contação de história** exigem, porém, maior atenção, concentração e habilidade de **leitura** de Vitor. Isto porque tendem a ser mais longas e a envolver contextos que deverão ser conectados e compreendidos pela criança. Indica-se que estas **situações de ensino e de aprendizagem sejam sempre acompanhadas de recursos visuais como: ilustrações (as próprias do livro que está sendo lido), miniaturas dos personagens, cenários, fantasias que possam ser vestidas pelas crianças,** entre outros. A inserção de tais recursos colaborará para que Vitor não tenha de ficar olhando por muito tempo para a professora que sinaliza a história sem interrupções, e contribui para que ele associe ilustrações e outras formas de representação visual à LIBRAS.

Considera-se este um importante exercício não apenas linguístico, mas também intelectual.

- Vitor, segundo suas professoras, não consegue realizar alguns movimentos necessários para que sinalize adequadamente a LIBRAS. Tal experiência deve ser entendida como parte de um processo de desenvolvimento motor e cognitivo, que na medida em que se aperfeiçoar colaborará com a realização dos sinais de maneira mais próxima do adequado ou daquilo que o adulto é capaz de fazer.

- Outra habilidade importante a ser desenvolvida por Vitor, diz respeito à leitura dos sinais impressos. A professora de Libras socializou alguns recursos didático-pedagógicos, considerados Tecnologia Assistiva, que auxiliam Vitor no processo de construção de conhecimentos na escola. Em alguns deles, há presença de sinais que podem se associar a ilustrações, figuras, fotos contribuindo para que a criança construa sentidos a partir das experiências vividas. Ressalta-se a adequação do trabalho da professora de Libras e a necessidade de ampliação destes materiais, pois é preciso que Vitor tenha a oportunidade de relacionar diferentes formas de representação impressa à LIBRAS, colaborando para a organização de um ambiente de letramento. Recomenda-se ainda, que os espaços pelos quais a criança transita na escola sejam sinalizados. Ex: mesa, armário, cadeira, porta, janela, lousa, entre outros.

- No cotidiano escolar é importante que Vitor tenha a oportunidade de ser esclarecido sobre quando estamos sinalizando na LIBRAS e quando estamos falando em Língua Portuguesa. Ex: Quando uma criança solicita algo por meio da Língua Portuguesa. Sempre que pertinente, deve-se comunicar a Vitor que é possível entender o que cada criança fala por meio da Língua Portuguesa. Da mesma maneira, quando ele emite sons aleatoriamente, é preciso alertá-lo para o fato de que não é possível compreendê-lo, por isso deve procurar sinalizar. Pontuar as diferenças entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa é fundamental para que futuramente ele construa conhecimentos sobre a escrita na Língua Portuguesa.

- Vitor está melhor compreendendo a rotina escolar e já demonstra antecipar algumas atividades. Ex: Lavar as mãos pode significar dirigir-se à merenda. É fundamental que ele continue tendo a oportunidade de atribuir sentido às atividades que são desenvolvidas na escola e seja capaz de prever algumas delas (aquelas que se repetem diariamente), colaborando para a construção do sentimento de pertença e de segurança.

- Todas as sugestões mencionadas, podem colaborar significativamente não apenas com o desenvolvimento de Vitor, mas também de todas as crianças de sua turma. Portanto, materiais produzidos a partir da inserção de Vitor na escola, devem ficar disponíveis também aos demais da classe.

- Avanços devem continuar sendo comemorados pelos membros da equipe pedagógica da escola. Dentre os aspectos observados durante o acompanhamento, destaca-se o comprometimento e a qualidade do trabalho que está sendo realizado pela professora de Libras e pela professora regente, bem como pelas educadoras.

Encaminhamentos: Diálogo com o pai de Vitor, a fim de obter dados mais precisos sobre a situação auditiva atual da criança. Verificar se há encaminhamento para a realização de novo BERA. Avaliação e acompanhamento fonoaudiológico, pois Vitor pode/deve ser estimulado a desenvolver também a linguagem oral em ambiente terapêutico.

Esse registro contém dados que evidenciam o interesse de Vitor pela Libras, bem como o seu interesse pela fala na Língua Portuguesa. Como a Libras era conhecida pela professora de Libras e desconhecida pela professora regente, ele tendia a se reportar mais vezes à professora de Libras. Situações como essa são esperadas em um cenário no qual ocorre a inserção da Libras em uma turma. Na ocasião, observei que todas as crianças passaram a se reportar à professora de Libras, porém, Vitor por não dispor da fala na Língua Portuguesa, o fazia com maior frequência.

Tomávamos alguns cuidados para que a professora de Libras não se tornasse a única ou a predominante interlocutora desse aluno, porém, neste momento em que ele iniciava a aquisição da Libras, a busca por essa professora durante a rotina escolar se intensificou.

Vitor iniciou o processo de aquisição da Libras de maneira muito semelhante a que uma criança ouvinte inicia o processo de aquisição da Língua Portuguesa. Ele construía sinais isolados para se comunicar, assim como uma criança ouvinte fala palavras isoladas quando começa a se comunicar oralmente. Diante disso, conforme explicitado no registro a pouco compartilhado, as professoras regente e de Libras foram orientadas a intensificar o trabalho de troca e de compartilhamento das experiências vividas por todas as crianças da turma de Vitor na Libras, a fim de que cada uma delas, especialmente ele, avançasse na aquisição dessa língua. Desejávamos que Vitor, bem como seus colegas de turma, passassem a construir frases simples na Libras.

As professoras de Vitor foram orientadas para que sinalizassem na Libras a ele, que os sons que produzia “imitavam” a fala na Língua Portuguesa, porém, não formavam palavras inteligíveis. Vitor parecia acreditar que estava “falando” adequadamente. Eu defendia que ele deveria ter a oportunidade de compreender que para falar, uma pessoa deve produzir palavras que têm sons específicos.

As professoras de Vitor expressavam preocupação e cuidado com ele nos momentos em que o orientavam sobre o fato dele “não estar falando” na Língua Portuguesa. Eu percebia que elas sentiam “pena” dele, pois Vitor externava que desejava falar, assim como a maioria dos seus colegas e adultos da escola (e da sociedade) faziam.

Em minha trajetória profissional conheci pessoas surdas adultas que não sabiam que para falar na Língua Portuguesa era preciso produzir sons específicos.

Outras ainda desconheciam que um professor pode falar mesmo quando está de costas para uma turma, pois segue escrevendo na lousa.

Experiências como essas me encorajaram a construir uma assessoria que buscava contribuir para que um a um dos alunos com surdez da rede na qual eu trabalho, tivesse a oportunidade de tomar consciência de cada das nuances da Língua Portuguesa e da Libras.

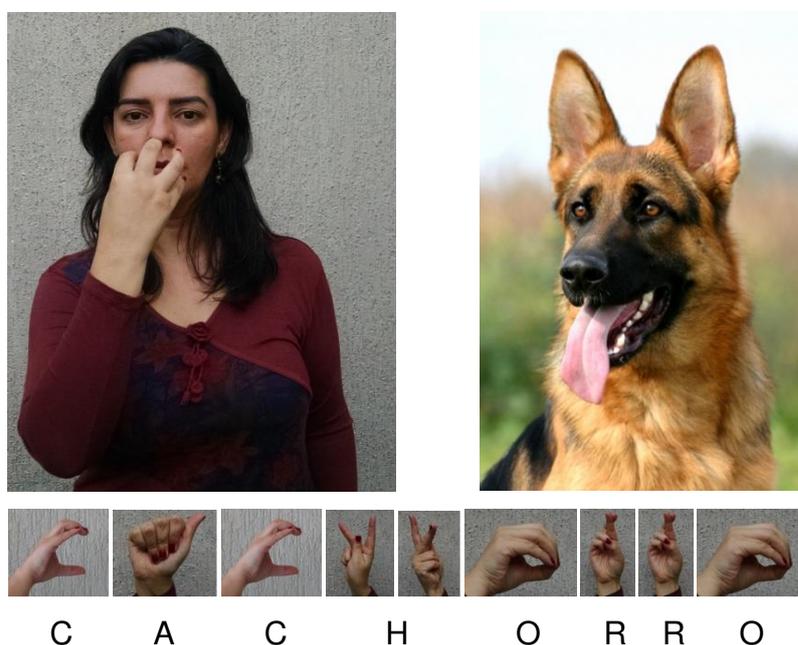
Habilidades motoras são necessárias para o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa. Para reproduzir os primeiros sinais, uma criança seja ela ouvinte ou surda, lança mão de condutas motoras que se ajustam e se aproximam dos sinais feitos pelo adulto sinalizador, no caso, a professora de Libras. Condutas motoras essas realizadas predominantemente pelos braços e pelas mãos da criança.

No caso da Língua Portuguesa, as condutas motoras são desempenhadas de maneira predominante pelos lábios (superior e inferior) e pela língua. Porém, tanto a Língua Portuguesa como a Libras requerem que uma criança desenvolva condutas motoras para que sejam adquiridas. Até que alcancem a precisão fonética e fonológica de um adulto sinalizador ou falante, uma criança constrói vários níveis de sinalização e de fala, nos quais tanto o sinal quanto a palavra falada, por vezes assumem formas “distorcidas”, porém necessárias ao processo constitutivo de aquisição de uma língua.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) quando abordam os “erros constitutivos” na construção da escrita alfabética, afirmam que encontraram muitos “erros” no processo de conceitualização vividos por cada criança que participou dos seus estudos. Essas estudiosas nos alertam para o fato de que quando o professor procura “evitar” que a criança incorra sobre um “erro constitutivo”, esse professor “evita” que a criança pense. Essa mesma consideração pode ser feita com relação à aquisição de uma língua, seja ela a Libras ou a Língua Portuguesa, pois uma criança deve ter a oportunidade de “errar constitutivamente”, até que chegue à forma mais adequada de produzir sinais na Libras e palavras faladas e escritas na Língua Portuguesa.

O conhecimento de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua constituída por sinais que são signos, e que se organizam em uma gramática diferente da gramática da Língua Portuguesa, me influenciou e me levou a hipotetizar que a sinalização poderia culminar na apropriação do sistema alfabético da Língua Portuguesa por Vitor.

Os textos que li sobre o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos, dissociavam a alfabetização do letramento. Esses textos, ao abordar exclusivamente o letramento, e por vezes passar “rapidamente” pela alfabetização, me induziram a construir relações entre um sinal de cachorro, por exemplo, a figura/imagem correspondente a esse sinal, e a palavra escrita equivalente da Língua Portuguesa. Relações essas que, de acordo com os autores que eu estava estudando, sendo oportunizadas a um aluno com surdez, o levariam a construir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua.



Na imagem acima, Eliane – autora dessa tese, foi fotografada realizando o sinal de “cachorro” na Libras. Nessa foto, ela aparece com uma blusa marrom de manga longa e cabelos soltos. Ao fundo, uma parede com textura bege. Ao lado dessa foto, está uma foto de um cachorro pastor-alemão. Ele está sentado, parece atento “olhando para o horizonte”, sua “língua está fora da boca”, que se encontra aberta. Abaixo dessas duas fotos, que foram expostas lado a lado, está a palavra “cachorro” digitalizada na Libras e grafada na Língua Portuguesa.

Atividades como essa eram desenvolvidas com Vitor, porém, eu orientava as professoras para que não omitissem a pauta sonora da palavra “cachorro”, por exemplo. Nem sempre eu realizava essa orientação com a autenticidade necessária, pois não estava segura e suficientemente esclarecida sobre os impactos dessa orientação no processo de alfabetização de Vitor, e de outros casos com surdez da rede.

A ele e à sua turma, a professora regente dizia na Língua Portuguesa, enquanto a professora de Libras sinalizava: “Esse é o sinal de ‘cachorro’ na Libras” – elas

apresentavam o sinal de “cachorro” à turma. “Essa é a palavra ‘cachorro’, falada na Língua Portuguesa” – elas apresentavam a palavra ‘cachorro’, falada à turma. “Essa é a palavra escrita ‘cachorro’, também na Língua Portuguesa” – elas apresentavam a palavra ‘cachorro’ escrita à turma de Vitor. “Podemos falar ‘cachorro’ na Língua Portuguesa, e escrever ‘cachorro’ nessa mesma língua”?

O que verificamos ao aplicar atividades como essa na turma de Vitor? Ele foi gradativamente ampliando o repertório de sinais da Libras que conhecia e aos quais atribuía um sentido. Além disso, Vitor foi tomando consciência de que suas professoras, seus colegas de turma e ele mesmo, se comunicavam tanto na Língua Portuguesa como na Libras, e que essas línguas eram diferentes.

Ele fazia parte de um ambiente no qual duas línguas compunham meios de comunicação, de instrução, de ensino e de aprendizagem. Nesse ambiente, ele imitava alguns sinais da Libras, investigava a fala de algumas palavras na Língua Portuguesa, porém, o fazia sem que apresentasse uma compreensão mais ampliada a respeito das nuances dessa experiência linguística, cognitiva e social.

Vitor parecia “fazer sem muito compreender”, ou seja, parecia não “tomar consciência” da experiência linguística e gramatical vivida tanto na Libras como na Língua Portuguesa. Ressalto que ele tinha entre dois e três anos nesta fase do seu desenvolvimento.

Aos poucos, Vitor passou a “tomar consciência” dos elementos que diferenciavam a Libras da Língua Portuguesa e vice-versa, e foi intensificando um processo investigatório constante desses elementos, enquanto adquiria a Libras e entrava em contato com a Língua Portuguesa, adquirindo-a.

Em outros casos com surdez que acompanhei nesta mesma rede de ensino, as professoras desses alunos também intensificaram a produção “falada” de uma palavra na Língua Portuguesa enquanto alfabetizaram, porém, não fizeram este investimento para que um aluno que não escuta os sons da fala, fosse compreendendo o que vem a ser a fala, bem como a sua presença na Língua Portuguesa e a sua ausência na Libras, sendo que essa última língua se constitui de sinais e não de palavras.

Diante disso, considero oportuno pensar que a Língua Portuguesa pode ser uma língua “natural” para uma pessoa, mesmo quando ela não escuta alguns sons da fala. Porém, não vou me aprofundar nesta questão durante essa tese.

Enquanto acompanhava Vitor na escola comum, realizando atividades em que suas professoras lhe apresentaram um sinal da Libras, uma imagem/figura que o representasse, e a palavra escrita na Língua Portuguesa, constatei que ele associava essas três informações, porém, com relação à escrita na Língua Portuguesa, ele tendia a memorizar tal escrita e a reproduzi-la, antes mesmo que tivesse compreendido que aquilo “era uma palavra escrita na Língua Portuguesa”.

Era como se Vitor estivesse vendo “um desenho” e o reproduzisse. Um “desenho de letras” que se aplicava a sinais e imagens específicos. Ao estudar o caso, eu e as professoras de Vitor entendemos que ele estava estabelecendo relações locais, microgenéticas entre o sinal que aprendia e significava, e o “desenho da palavra “cachorro” (por exemplo), que ele estava memorizando, pois o viu escrito de maneira “completa e adequada”, nas fichas que acompanhavam o sinal e a imagem do conteúdo trabalhado.

Tempos depois, ainda na Educação Infantil, Vitor passou a solicitar que a professora de Libras soletrasse as palavras que correspondiam ao sinal ou à imagem/figura apresentada, fazendo uso do alfabeto manual da Libras. Tal conduta desse aluno me levou a buscar alternativas que sendo incorporadas à prática docente tanto da professora regente como da professora de Libras, o retirariam desse processo no qual as palavras na Língua Portuguesa seriam a ele oferecidas de maneira “completa e adequada” por meio do alfabeto manual, impedindo-o de seguir em seu processo de construção da escrita, o que conseqüentemente, poderia impedi-lo de se alfabetizar.

Em uma das entrevistas feitas com Francisco no ano de 2016, ele relatou experiências vividas com seus irmãos que se aproximam dessa tentativa de “memorizar alguns desenhos de palavra” expressa por Vitor.

Eliane: Como você aprendeu a escrever na Língua Portuguesa?

Francisco: Eu **comecei a escrever** junto com meus irmãos mais velhos que já estavam na escola. Eles me ensinavam as letras “a, e, i, o e u” e depois pediam para que eu copiasse meu nome - **F-R-A-N-C-I-S-C-O (soletrou as letras de seu nome)**. **Eu tinha seis anos de idade e não ia à escola. Entrei na escola com sete anos.** Eles me ensinavam porque queriam que eu entrasse na escola. Eu me lembro bem de tudo. **Eu não sabia língua de sinais.** Ninguém da minha família sabia... todos eram muito simples. Eu falava “muito enrolado”, mas os meus irmãos entendiam. As pessoas “riam da cara da gente”... Todos da minha família me entendiam.

Eliane: Quando seus irmãos falavam, por exemplo, a letra "a", você escutava?

Francisco: Não. "A, E, I, O, U" eu percebia pelo "labial" (pela leitura labial). Você lê pelo labial.

Eliane: Você não prestava atenção no som?

Francisco: Não. Não tem som! Como que eu vou ouvir o som?

Eliane: O som não existia... A pessoa falava "a" e o som não existia para você... E outros sons? Você escutava outros sons que não fossem os sons das palavras?

Francisco: Não. Eu percebia a boca das pessoas (falando), mas não sabia que tinha som. Nem barulho... Não ouvia nada...

Eliane: Você não ouvia os sons ou você não prestava atenção neles?

Francisco: Eu sentia só a vibração, mas cadê o som?

Eliane: Como é sentir só a vibração?

Francisco: Na vibração não tem o som. Exemplo, na caixa de som, na televisão, tem vibração. Se tiver muitas pessoas falando não tem vibração, não percebo. (...) meus irmãos ensinavam as letras separadas das palavras. A-RA-RA; PA-PA-GA-IO; BO-LA...

Eliane: Você sabia que aquilo (palavras escritas apresentadas pelos irmãos) eram compostas de letras?

Francisco: Não. Eu só copiava. Eu achava normal. Olhava as "letras" e copiava. Era só copiando.

Eliane: Você não sabia que aquilo era letra, certo?

Francisco: "Ok."

Eliane: O que você pensava quando via aquelas letras?

Francisco: Nada. Não pensava nada. Só copiava. Meus irmãos não faziam desenhos (que acompanhariam as palavras escritas)... eram só letras e eu copiava.

Eliane: Você se lembra de você tentando ler palavras?

Francisco: Não. Nada disso.

Eliane: Nesta época você não usava aparelho auditivo?

Francisco: Não. Comecei a usar com 17 anos.

Eliane: Você entendia as palavras que as pessoas diziam pela leitura labial?

Francisco: Não. Eu ficava observando as pessoas... Pela convivência ali... Só mexendo a boca... Eu ficava olhando a mãe e o pai conversando, mas não sabia o que eles estavam falando.

Eliane: Mas, você percebia pela expressão se eles estavam felizes, tristes?

Francisco: Não. Não sabia de nada.

Eliane: Se eles estivessem brigando você não ia perceber?

Francisco: Não. Por exemplo... Minha mãe fazendo um doce de panela... O fogo estava ligado... Eu coloquei a mão e queimei a mão... **Eu chorava, chorava...** Meu pai me levou para o hospital... Eu chorava... Não sabia porque aquilo aconteceu... **Eu sentia a dor, mas não sabia que aquilo era dor.**

O que faz um professor quando mostra uma palavra escrita na Língua Portuguesa a um aluno com surdez e solicita que ele a copie/escreva? E quando esse mesmo professor disponibiliza uma foto com a imagem de um gato, por exemplo,

apresenta a palavra escrita “GATO”, e pede para que um aluno surdo copie/escreva tal palavra?

Penso que esse professor oferece subsídios para que um aluno com surdez estabeleça conexões cognitivas locais, microgenéticas, entre a imagem desenhada que o aluno surdo visualiza e reconhece, pois tem referências sobre o que vem a ser um gato, e o “desenho da palavra GATO” que lhe foi apresentado. Porém, dificilmente esse aluno com surdez compreenderá que este “desenho de palavra” é uma palavra. Uma palavra composta por letras escolhidas a partir da relação estreita que se dá entre um fonema e um grafema. Uma palavra que pode ser lida e ouvida por aqueles que escutam os sons da fala.

Francisco disse, “Eu sentia a dor, mas não sabia que aquilo era dor”. Acredito que uma criança com surdez que não tem a oportunidade de compreender a pauta sonora dos ambientes pelos quais transita, sente os efeitos da fala, copia certas palavras, porém, tende a permanecer sem saber o que são as palavras faladas e escritas.

Quando perguntei a Francisco o que ele pensava quando via as letras que compunham as palavras que ele era levado a escrever/copiando, disse: “Nada. Não pensava nada. Só copiava”.

Se cremos que a alfabetização se dá em um processo no qual uma pessoa seja ela criança, jovem ou adulta, cria hipóteses escritas, qual o sentido de investir em uma prática docente na qual um aluno com surdez executa a tarefa de copiar uma palavra, porém, a faz sem pensar, sem saber que aquilo é uma palavra?

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 292) são enfáticas ao afirmar que:

O sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define os seus próprios problemas, mas que, além disso, constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los. É o sujeito que reconstrói o objeto para dele apropriar-se através do desenvolvimento de um conhecimento e não da execução técnica. É o sujeito, em suma, que conhecemos graças à Psicologia Genética.

4.7. Vitor, seus colegas e os Alfabetos: uma experiência bilíngue

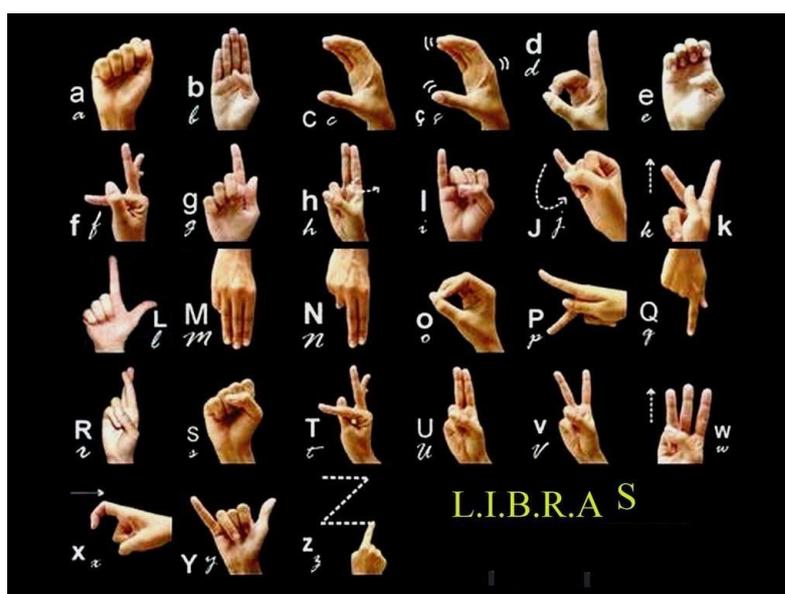
As professoras regente e de Libras da turma de Vitor desejavam que seus alunos, cada um deles, aprendesse o alfabeto na Língua Portuguesa, ou ainda parte

dele. Elas esperavam que cada criança compreendesse que o alfabeto é composto de “letras”, que podem ser utilizadas para escrever.

Com a presença de Vitor nesta turma, essas professoras oportunizaram o ensino do alfabeto manual a todos os alunos. De acordo com Ferreira (2010, p. 29):

A datilologia (soletração manual) é linear. Segue a estrutura oral-auditiva. É um recurso do qual se servem os usuários das línguas de sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, consistindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais. Às vezes, a datilologia é incorporada à estrutura própria dos sinais ou da língua, perdendo seu caráter específico de soletração.

Na imagem abaixo (imagem 3), estão expostas as letras do alfabeto manual na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as letras na Língua Portuguesa. Essa imagem está disponível em “*Surdos on line*”. O fundo da ilustração é preto.



Cada letra do alfabeto na Língua Portuguesa tem uma letra correspondente no alfabeto manual da Libras, conforme visualizamos na figura acima. Esse alfabeto manual é diferente em cada uma das línguas de sinais, assim como acontece nas línguas orais.

Certo dia, uma professora de Libras que faz parte do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, e trabalha em outro período em uma escola da rede estadual de ensino como tradutora e intérprete de Libras, me mostrou

uma foto em seu celular que a intrigou. A foto ilustrava um alfabeto manual que estava exposto na escola estadual na qual ela também trabalhava. Quando vi a foto percebi que as letras daquele alfabeto manual não correspondiam às letras na Libras. Busquei em meu celular e me certifiquei de que aquele alfabeto manual pertencia à Língua Americana de Sinais.

Para que o ensino dos alfabetos, tanto na Língua Portuguesa como na Língua Brasileira de Sinais acontecesse nas turmas de Vitor, as professoras expunham esses alfabetos na sala de aula. Sempre que era possível, tanto a professora regente como a professora de Libras, orientavam cada criança a buscar equivalências entre a letra “A” na Língua Portuguesa, e a letra “A” na Libras, por exemplo, conforme ilustra a imagem (imagem 4) a seguir. Nela, encontram-se lado a lado, a letra “a” na Libras e a letra “a” na Língua Portuguesa. Tal imagem foi produzida por mim enquanto construía essa tese.



Para que uma criança da turma de Vitor compreendesse que esses dois “As” pertencem a línguas diferentes, porém equivalem em significado, ela teria de considerar em que situações essa letra pode ser utilizada na fala, na escrita e na digitalização feita por meio do alfabeto manual da Libras. Diante disso, a professora regente e a professora de Libras questionavam seus alunos dizendo na Língua Portuguesa e sinalizando na Libras: “Com que letra começa a palavra Ana?”. Quando uma criança respondia, “com a letra A”, a professora se dirigia a essa letra representada no alfabeto da Língua Portuguesa e no alfabeto sinalizado, e as destacava, instigando cada aluno a reproduzir essa letra falando e sinalizando.

Ao agir dessa maneira, estas professoras, na minha análise, contribuíram para que seus alunos construíssem relações cognitivas locais, específicas e microgenéticas, entre o som da letra e a letra grafada, e entre a letra na Língua Portuguesa e a letra sinalizada na Libras. As professoras regente e de Libras perguntavam aos alunos da turma de Vitor: “Como é o som dessa letra?”, “Vamos tentar produzir o som dessa letra?”, “Quem está ouvindo o som dessa letra?”, “Eu

posso ‘fazer’ esta mesma letra de outro jeito, sem som?”, “Como essa mesma letra é feita na Libras, no alfabeto manual?”, “Vamos tentar falar essa letra com som e depois ‘falar’ esta letra sem som?”, “Quando tem som, estamos nos referindo a qual língua (Língua Portuguesa)?”, “E quando não tem som, estamos nos referindo a qual língua (Libras)?”

No início deste trabalho Vitor, assim como alguns de seus colegas, brincavam com suas professoras que lhes ensinavam conteúdos relacionados às duas línguas, sempre que o ambiente escolar se abria a esse ensino. Não sabíamos o que cada um dos alunos dessa turma estava aprendendo a esse respeito, porém, eu insistia com as professoras regente e de Libras, para que não deixassem de trabalhar com toda a turma cada traço que diferenciava a Libras da Língua Portuguesa.

Em alguns momentos em que acompanhei a turma de Vitor, assim como participei dos encontros do nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, senti que as professoras tinham algumas reservas com relação a esse trabalho. Um trabalho que estava sendo realizado apenas nesta rede de ensino, e que não contava com um aporte teórico relacionado ao ensino de alunos com surdez, que o embasasse.

Algumas vezes essas professoras se manifestaram, pois consideravam Vitor e seus colegas de turma muito pequenos para que compreendessem as diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras. Ainda assim, eu insistia para que não orientássemos o ensino que estávamos realizando pelo que acreditávamos ser “a aprendizagem” dos alunos. Eu defendia que os interesses, questionamentos e as curiosidades manifestados por cada aluno, surdo e ouvintes, orientariam a construção e a realização do trabalho docente na turma de Vitor.

Penso que o ensino ministrado por cada professora, regente e de Libras, que se responsabilizaram pelas diferentes turmas de Vitor, tem se regulado de acordo com as respostas que ele e seus colegas manifestam durante as atividades escolares. Acredito que as minhas palavras e defesas não seriam suficientes para que essas professoras modificassem a maneira de agir durante a rotina escolar. Penso que elas têm aplicado o que juntas construímos, porque verificam cotidianamente que seus alunos, especialmente Vitor, apresentam avanços em suas aprendizagens.

Quando as professoras das turmas de Vitor instigavam as crianças a produzir os sons das letras, por exemplo, ele assim como seus colegas realizava essa atividade de acordo com os interesses que tinha. Nenhuma dessas crianças era “forçada” a

brincar com os sons das letras, porém, a maioria delas, sempre que atividades como essa eram feitas, incluindo Vitor, deixavam-se envolver pela brincadeira e demonstravam sentir prazer e curiosidade com relação aos sons da fala na Língua Portuguesa.

Enquanto eu estudava a obra de Piaget (1964, pp.71,72) que trata da “correspondência termo a termo”, encontrei a seguinte definição:

(...) comparar duas quantidades, é ou pôr em proporção as suas dimensões ou colocar em correspondência termo a termo os seus elementos (...) esta surge como o instrumento empregue pelo espírito para decompor as totalidades a serem comparadas entre si.

Compreendo que quando Vitor e seus colegas de turma foram orientados para que observassem e interagissem com as letras do alfabeto, expressas tanto na Língua Portuguesa quanto na Libras, tiveram a oportunidade de buscar “uma correspondência termo a termo entre elas”.

Até que conhecessem a letra do alfabeto na Língua Portuguesa, que correspondia à letra do alfabeto manual da Libras, cada criança explorava os sons que eram emitidos em cada uma dessas letras, a sua representação gráfica, bem como a representação sinalizada nas mãos das suas professoras e das crianças que se comunicavam tanto na Língua Portuguesa, quanto na Libras, com todos os alunos das turmas.

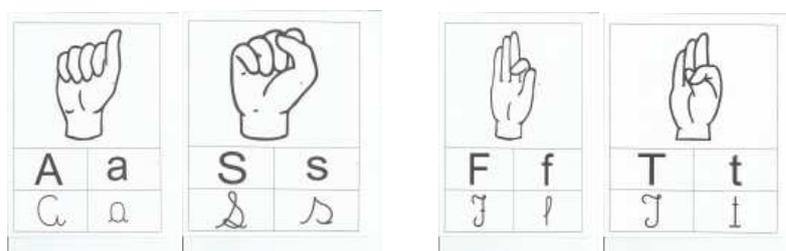
Durante o trabalho com os alfabetos nas turmas comuns de Vitor, suas professoras observaram que ele, por vezes, se confundia quando estava aprendendo algumas letras do alfabeto manual da Libras. Ressalto que assim como as letras do alfabeto na Língua Portuguesa têm traços distintivos mínimos, as letras do alfabeto manual também se diferenciam por terem esses traços.

Na Língua Portuguesa, algumas letras costumam “confundir” certas crianças ouvintes, por terem apenas a sonoridade (surdas ou sonoras) diferenciada. São elas: /p/ e /b/; /t/ e /d/; /s/ e /z/, dentre outras. Tal “confusão” faz com que essas crianças ouvintes falem e/ou escrevam /bato/ para /pato/; /tente/ para /dente/, dentre outros exemplos.

Com relação à aquisição do alfabeto manual por Vitor, ele apresentou “confusão” semelhante a já conhecida pelas crianças ouvintes quando sinalizou as letras /a/ e /s/; /f/ e /t/, dentre outras. Ao observar as imagens das letras sinalizadas a seguir, é possível observar que os traços que distinguem essas letras são mínimos,

sutis, locais, e têm a ver com a configuração de mão daquele que sinaliza. Todavia, a letra /a/ sinalizada é muito semelhante à letra /s/ sinalizada, assim como a letra /f/ sinalizada é muito semelhante à letra /t/ sinalizada. Penso que essas semelhanças e distinções podem ter levado Vitor a apresentar dúvidas nos momentos em que ele se apropriou de cada uma delas, chegando a se confundir.

Nas imagens abaixo, as letras “a” e “s” estão dispostas lado a lado, a fim de que o leitor observe as semelhanças na realização das mesmas na Libras. As letras “f” e “t”, também foram dispostas lado a lado nas imagens a seguir.



Desse modo, o trabalho com os dois alfabetos parece ter contribuído para que as crianças das turmas de Vitor construíssem relações de “correspondência termo a termo”, e elucidassem dúvidas que lhes ocorriam sobre os traços mínimos, especialmente os fonéticos e fonológicos, que diferenciavam as letras tanto na Língua Portuguesa, como na Libras.

Durante a construção dessa concomitância no ensino, na qual a Libras e a Língua Portuguesa convivem e são trabalhadas sem hierarquias, fugi à tendência de enquadrar essa experiência em uma das filosofias educacionais para o ensino de alunos com surdez. Para mim mesmo o Bilinguismo, enquanto tendência mais atual e que subsidia os documentos orientadores para o ensino de alunos com surdez no Brasil, tem se constituído um “bilinguismo diferenciado para surdos”. Um bilinguismo que define o tempo e o local no qual um aluno com surdez primeiro terá a oportunidade de aprender a Libras, para que depois seja ensinado a escrever na Língua Portuguesa, sem que passe pelos conhecimentos que versam sobre o que significa falar.

Esse “bilinguismo diferenciado para surdos” tem subsidiado a criação e a manutenção de escolas exclusivas para alunos com surdez, ou ainda a criação e a manutenção de classes exclusivas para esses alunos, em “escolas comuns”.

Proponho que reflitamos se esse “bilinguismo diferenciado para alunos surdos”, pode ser o “causador” de uma escrita insuficiente e deficitária construída por alunos com surdez, que têm sido levados a memorizar um grande “banco de palavras”, porém, sem que se apropriem da gramática da Língua Portuguesa.

Boa parte dos conhecimentos que Vitor foi construindo sobre a Língua Portuguesa falada e escrita se tornaram a ele acessíveis porque buscamos conciliar um ensino que priorizava a construção de uma concomitância, na qual as duas línguas eram adquiridas, investigadas e comparadas entre si, por todas as crianças. Como teria sido se ele frequentasse uma escola exclusiva para alunos com surdez? Ainda hoje alguns pesquisadores, professores, terapeutas e familiares, conseguem encontrar alguma consonância entre a defesa de escolas exclusivas e a defesa pelos direitos humanos? Por que a defesa pela manutenção e pela criação de escolas exclusivas ainda faz sentido para algumas dessas pessoas?

Finalizo este tópico com a citação de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 24):

Nenhum conjunto de palavras, porém, por mais vasto que seja, constitui por si mesmo uma linguagem: enquanto não tivermos regras precisas para combinar tais elementos, produzindo orações aceitáveis, não teremos uma linguagem. Precisamente, o ponto crítico no qual os modelos associacionistas fracassam é este: como dar conta da aquisição das regras sintáticas? Hoje em dia, está demonstrado que nem a imitação nem o reforço seletivo – os dois elementos centrais da aprendizagem associativa – podem explicar a aquisição das regras sintáticas.

4.8. A soletração na Libras e a memorização das palavras escritas na Língua Portuguesa

Há pouco mencionei que quando a professora de Libras soletrava à Vitor, por meio do alfabeto manual uma palavra que seria escrita por ele na Língua Portuguesa, que tal conduta estava contribuindo para que esse aluno “memorizasse desenhos de palavras escritas”, sem que tivesse a oportunidade de pensar, enquanto criava suas hipóteses na escrita da Língua Portuguesa.

Nesta etapa do nosso trabalho, solicitei às professoras das turmas de Vitor, especialmente à professora de Libras, que nas situações em que ele deveria criar uma hipótese escrita para determinada palavra, que ela não soletrasse a mesma. Isso

porque nesta fase do desenvolvimento de Vitor, ele estabelecia “correspondência termo a termo” entre todas as letras dos dois alfabetos, logo, ele conhecia todas as letras e sabia quais delas equivaliam entre os alfabetos da Libras e da Língua Portuguesa.

Era preciso oferecer a Vitor novos desafios, caso contrário, eu sentia que ele poderia se manter numa dinâmica na qual a professora de Libras soletrava uma palavra utilizando o alfabeto manual, e ele a escrevia de maneira “correta” em um registro escrito. Nessa dinâmica, ele tenderia a memorizar um número de palavras escritas cada vez maior, e se afastaria do processo de alfabetização no qual uma criança deve criar hipóteses escritas espontaneamente, e ter a oportunidade de ser questionada e orientada por seu professor sempre que oportuno for, até que alfabetize.

Durante esses anos de trabalho, acompanhei casos de alunos com surdez que eram considerados alfabéticos, pois escreviam de maneira “correta” as palavras que a ele eram ditadas. Um ditado que acontecia por meio da sinalização na Libras daquilo que deveria ser representado na escrita, e que era acompanhado da soletração manual feita pela professora de Libras.

Nestas situações, a professora regente desconhecia os processos pelos quais uma criança surda associava os alfabetos da Libras e da Língua Portuguesa, que por contar com esse conhecimento construído, era capaz de “escrever corretamente” as palavras ditadas, sem que estivesse criando uma hipótese escrita.

Eu havia acompanhado outros casos de alunos com surdez que se envolveram na lógica da soletração e, tendo passado o período em que se alfabetiza na escola comum (os dois primeiros anos do Ensino Fundamental), esses alunos não chegaram a se apropriar do sistema alfabético. Eu temia que isso acontecesse com Vitor.

Solicitei às professoras desse aluno que nas atividades de escrita na Língua Portuguesa, o orientassem para que **pensasse** sobre como gostaria de escrever a palavra ditada via sinal da Libras, porém sem que realizassem a soletração feita pelo alfabeto manual. As professoras faziam o sinal na Libras da palavra que desejavam que ele escrevesse, e ofereciam uma imagem/figura correspondente ao sinal. Nem sempre as professoras falavam a palavra na Língua Portuguesa, porque naquele momento, não estávamos convictas de que tal procedimento seria adequado no trabalho com um aluno com surdez.

Nesse período, Vitor passou a desenhar quando era desafiado a escrever uma palavra na Língua Portuguesa. Tal manifestação nos trouxe certo conforto, pois parecia-nos que ele estava trilhando os caminhos já conhecidos da alfabetização. Porém, como ele passaria a escrever utilizando letras?

O que eu conhecia sobre a gramática da Língua Portuguesa e da Libras parecia insuficiente para que traçássemos novos caminhos. Havíamos vivido uma experiência de ensino na qual os mínimos traços que diferenciam as letras nos dois alfabetos contribuíram para que as crianças da turma de Vitor, inclusive ele, aprendessem os dois alfabetos. De que forma Vitor poderia continuar se apropriando desses traços mínimos, a fim de que criasse hipóteses escritas?

Retomei o estudo do livro “Por uma gramática de Línguas de Sinais” de Lucinda Ferreira (2010, p. 11), e dediquei horas de estudo a esta obra que logo no início, apresenta a seguinte afirmativa:

(A Libras) É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês etc. surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam (...)

O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas.

Ferreira faz menção a pesquisas na área da Neurolinguística voltadas à predominância do lado esquerdo do cérebro para questões relacionadas à linguagem. Sabemos que quando nos referimos às línguas orais-auditivas, como a Língua Portuguesa, o hemisfério esquerdo atua de maneira predominante na construção da linguagem.

Porém, ao acompanhar alunos com surdez adquirindo a Libras, uma língua espaço-visual, passei a considerar que essa lateralização poderia ser menos acentuada nestes casos, pois quando uma pessoa realiza um sinal, ela constrói uma intensa atividade cognitiva, de linguagem e motora. Tal fato tem caracterizado a Libras como uma língua visual-motora.

Ferreira (2010, p. 24) citou Klima e Bellugi (1979) que estudaram aspectos estruturais das Línguas de Sinais. Para esses autores, a estrutura lexical de uma língua de sinais como a Libras é constituída a partir de parâmetros que se conectam

durante a sinalização. São eles: a Configuração de Mão (CM), o Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA). Um quarto parâmetro é a Orientação (O), porém, segundo esses autores, este ainda requer novos estudos.

Enquanto Vitor sinalizava explorava as três dimensões do espaço que são o comprimento, a largura e a profundidade. Para que um sinal da Libras fosse realizado por ele de maneira “adequada”, teria de acrescentar outros aspectos que extrapolam essas três dimensões, à sua sinalização. São aspectos como a expressão facial, corporal, a intensidade em que um sinal é feito, e a velocidade em que as diferentes partes do corpo, especialmente as mãos, se movimentam.

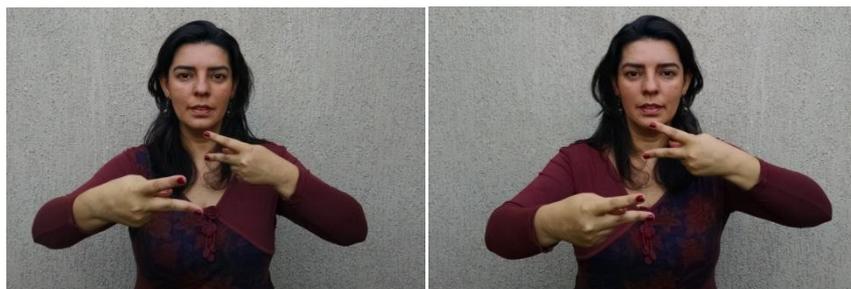
Considero que, embora a variação da velocidade em que se dá um mesmo sinal possa ser considerada em termos matemáticos irrelevante, que a variação da velocidade no momento em que um sinal é realizado, pode produzir uma variação na atribuição de sentido ao sinal feito, por parte daqueles que se comunicam nesta língua.

Analisemos o sinal de “FALAR”. Na figura abaixo temos uma foto que o ilustra, e em seguida, outra foto que ilustra o sinal de “FALAR-SEM-PARAR”. O que diferencia as duas sinalizações?

Na segunda imagem/abaixo o sinal é feito com as duas mãos, o que pode ser entendido como um traço de intensidade, logo, um indicativo de que determinada pessoa “fala muito”. Além disso, esse sinal possivelmente será feito com movimentos circulares das mãos mais rápidos, do que no sinal de “FALAR”. A velocidade em que se dá o sinal fica maior quando uma pessoa quer expressar que alguém “fala muito”. Além disso, as expressões, especialmente as faciais, também se modificam, se intensificam.



FALAR



FALAR SEM PARAR

Com isso, apoiada em Ferreira (2010), encontrei subsídio para defender que ao sinalizar, Vitor explorava o espaço multidimensional, o que contribuiu para que ele possivelmente desenvolvesse uma simultaneidade hemisférica/cerebral, pouco característica naqueles que falam apenas línguas orais-auditivas.

Acompanhar o caso do Vitor em escolas comuns durante tantos anos, me fez acreditar e defender que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e de linguagem de uma pessoa com surdez. Ela contribui ainda para que uma criança surda, desde a Educação Infantil, não fique alheia aos processos de letramento e alfabetização. Porém, acredito que não há como uma pessoa se apropriar do sistema alfabético da Língua Portuguesa sem que construa relações entre os sons das letras, e as letras grafadas. Nesse sentido, de que forma a Libras poderia contribuir com o processo de alfabetização de uma pessoa com surdez?

4.9. A Língua Brasileira de Sinais, Vitor e os sons das letras na Língua Portuguesa

No longo item quatro desta tese, estou narrando e analisando algumas situações que ocorreram durante a construção da fase pré-silábica por Vitor. Além disso, tenho “flertado” com alguns relatos de Francisco, sempre que julgo ser oportuno.

Em 2005, eu trabalhava como tradutora e intérprete de Libras num curso de Pedagogia, pois nele havia uma aluna com surdez. Durante uma das aulas que interpretei, a professora de Filosofia apresentou certa defesa de Paulo Freire (1987) no que tange à leitura. Para esse importante educador e teórico brasileiro, a leitura acontece *“da leitura do mundo para a leitura da palavra”*.

A ideia equivocada de que uma pessoa surda “vive no silêncio”, pode levar familiares, professores e terapeutas a desconsiderar, e até mesmo a omitir a pauta sonora do cotidiano dessa pessoa surda. Ouvir “tudo”. Não ouvir “nada”. “Tudo ou Nada”.

Conforme já mencionei, a sociedade contemporânea nos convida a usar as lentes da lógica das oposições binárias para visualizar e compreender algumas produções sociais. De um lado são definidos e categorizados aqueles que ouvem/tudo - os ouvintes, e do outro lado, estão aqueles que não ouvem/nada - os surdos, Vitor e Francisco.

Acontece que enquanto alguns definem, categorizam e até privam certos alunos de conviverem entre si na escola comum, esses mesmos alunos seguem convivendo (quando não são impedidos), enquanto compartilham de espaços comuns como a casa que habitam, a escola, o ônibus, o metrô, as calçadas... Surdos e ouvintes, brancos e negros, homens e mulheres, pobres e ricos. Cada um e cada uma segue extrapolando os limites dessas categorizações.

Itamar Assumpção canta que “entre o sim e o não existe um vão”. Acredito que entre um surdo/Vitor/Francisco e uma ouvinte/Eliane, um branco e um negro, um homem e uma mulher, um pobre e um rico, também existe “um vão”, “um meio”.

É como um rio com suas margens e um “centro-meio” que hospeda a água que nele corre e se transforma. A água “do meio do rio” difere em temperatura, em velocidade daquela água que corre mais próxima das margens direita ou esquerda. Tanto a água que corre pelas margens e pelo meio, nada têm de estáticas, de acabadas, pois elas se movimentam e se transformam constantemente.

Quando construímos relações de oposição binária para agrupar pessoas em determinadas categorias, desprezamos o que se movimenta, vive e se atualiza, e que habita o curso central do rio.

Os sons, as imagens, as percepções, os afetos, tocam cada pessoa de forma muito particular. Somente essa pessoa pode sentir os efeitos desse toque. Para Deleuze (1992) os *perceptos* e os *afectos* são os “rastros” unívocos que se imprimem no corpo de uma pessoa quando ela é afetada por uma percepção e um afeto. “*O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos (DELEUZE, 1992, p. 193)*”.

Como saberemos “o que tem ficado” para Vitor, das experiências sonoras que ele tem vivido? Que “rastros” os sons que ele ouve e os sons que ele não ouve têm

deixado em sua vida? O que teríamos feito se acaso “desprezássemos” os *afectos* e os *perceptos* que ele tem produzido, enquanto experimenta a sonoridade inerente à vida humana? Tal “desprezo” teria impedido que oportunidades apropriadas de alfabetização, de letramento e de constituir-se humano e cidadão, fossem acessíveis a Vitor e seus colegas de turma?

Um bebê que não escuta alguns sons da fala como Vitor, pode escutar “parte” dessa fala e possivelmente ouvir alguns outros sons. Seria oportuno que esse bebê, para significar tais sons, contasse com um aparelho auditivo biológico que não o impedisse de ouvir parte deles – um impedimento de natureza biológica. Isso porque o ensino ministrado em boa parte das escolas brasileiras, considera que todos os alunos enxergam, ouvem, entendem e sentem - TUDO o que é ensinado, e da mesma forma como o professor que ensina entende. Existe maneira mais autoritária, empobrecida e desumana do que essa de conceber o ensino? – um impedimento de natureza social.

É preciso conjecturar enquanto se ensina nas escolas comuns, que mesmo aqueles sons que não são ouvidos por um bebê que tem surdez como Vitor, são por ele percebidos. Isso acontece porque os falantes da Língua Portuguesa se comunicam pela fala que por sua vez, provoca os mais distintos *perceptos* e *afectos* naquele que ouve, percebe, e atribui um sentido à mensagem que recebeu.

A fala é acompanhada de movimentos, de cenas, de comportamentos e de emoções. Ela se constitui de sons, fonema por fonema, mas está muito longe de ser “apenas” um conjunto de sons articulados com determinada precisão fonética e fonológica. Defendo que é preciso considerar o processo constitutivo cognitivo e de linguagem da fala enquanto planejamos um ensino que pretende alfabetizar e letrar um grupo de crianças.

Um bebê que não escuta todos os sons da fala como Vitor, enxerga os movimentos, as cenas (...), provocados pelo conteúdo da mensagem falada, porém, falta-lhe o dado sonoro “completo” para que associe a sua experiência sonora à visual e, mais precisamente, à experiência sensório-motora. Esse bebê com surdez pode se ver, constantemente, diante de uma situação de “incompletude”.

Essa possível “incompletude”, desde o início deste trabalho de assessoria numa rede de ensino vem me intrigando. Haveria algo a ser feito no ensino comum, que pudesse enriquecer o ambiente no qual Vitor e seus colegas de turma pudessem

conviver, aprender, ensinar, se diferenciar e se singularizar, a fim de que a pauta sonora, mesmo não sendo “completamente” ouvida, se tornasse a ele acessível?

Insisto no acesso à pauta sonora das palavras e dos “sons do mundo” porque compreendo que uma pessoa só se alfabetiza quando estabelece relações entre um som e a sua letra correspondente. Essa minha insistência nada tem a ver com a intenção de “normalizar” uma pessoa surda, ou de forçá-la a construir conhecimentos relacionados à fala e a escrita na Língua Portuguesa. É por considerar cada uma das pessoas surdas seres cognoscentes, capazes de aprender, de ensinar, de conviver e de se atualizar, que não me convenço de que elas não são capazes de compreender a lógica do sistema alfabético da Língua Portuguesa.

Para Smith citado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 286) “*é possível sustentar que a linguagem escrita não representa primariamente os sons da fala, mas sim que provê índices sobre o significado*”. Quando buscava oportunizar a criação de relação entre os sons da fala e as letras que poderiam representá-las por Vitor, perseguia esses “índices sobre o significado” que poderiam ser construídos por ele mesmo que não ouvisse todos os sons da fala.

Quando me dirigia à escola comum frequentada por Vitor, eu era sensível à essa “incompletude” que ele parecia viver. Percebia em seus olhos, gestos, expressões e modos de interagir com seus colegas e professores, que ele desejava compreender o que significava falar na Língua Portuguesa. Eu não vislumbrava que ele aprendesse a falar, mas me empenhava na realização de um trabalho que considerava esse seu desejo de compreender o que significa falar, a fim de que tal desejo não fosse desconsiderado pela nossa equipe de trabalho.

Nesta etapa da escolarização de Vitor, eu me deixei afetar por alguns textos que abordavam a “alfabetização na Libras”. Ao analisar os registros de acompanhamento das atividades no ensino comum que eu elaborei, identifiquei aspectos interessantes sobre essa temática. Compartilharei a seguir parte de um relatório escrito por mim em abril de 2013, quando Vitor estava na Educação Infantil e tinha três anos e seis meses.

Durante as atividades de leitura e de escrita: Vitor terá de se alfabetizar primeiramente na Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS. Como isto acontecerá? Na medida em que ele entrar em contato com a LIBRAS e passar a atribuir sentido aos sinais realizados. Considera-se que uma criança está alfabetizada na LIBRAS quando ela é capaz de conversar por meio desta língua, de fazer seus questionamentos, de

expressar suas vontades e desejos, de compor narrativas, de ler uma história conforme um professor de Libras a sinaliza e a ela atribui sentido. Atualmente Vitor não conta com o apoio de um professor de Libras o que **dificulta** o aprendizado desta **língua de sinais**, e conseqüentemente os processos de **letramento e alfabetização**. Diante disso, recomenda-se que a professora selecione um repertório que seja possível de ser sinalizado em LIBRAS durante cada dia de aula. Ex: Está prevista uma atividade com animais, portanto, a professora aprenderá os sinais de alguns dos animais trabalhados e os ensinará a Vitor e também aos demais da classe. Estes sinais devem compor as atividades de leitura do aluno. Ex: Foram selecionados os sinais de cachorro, gato, rato, rã, hipopótamo, zebra e onça. **A folha com atividades de leitura deverá conter estes sinais impressos, a sua digitalização, a palavra escrita em Língua Portuguesa e fotos ou ilustrações muito próximas dos animais que representam.** Espera-se que Vitor olhe para a professora que sinaliza cada animal separadamente e o encontre na folha de atividades. **Se ele conseguir realizar esta atividade concluiremos que ele já possui a habilidade de ler sinais da LIBRAS feito de maneira isolada.** Espera-se que Vitor se desenvolva até que seja capaz de **olhar o sinal impresso e reproduzi-lo atribuindo sentido ao mesmo, sem que seja necessário a professora sinalizar.** Durante a avaliação diagnóstica, a professora deverá oferecer oportunidades em que ela realiza alguns sinais já trabalhados durante as aulas, e solicita que Vitor os identifique em uma folha que conterá o sinal impresso, uma foto ou ilustração do mesmo, a sua digitalização e a escrita na Língua Portuguesa. Caberá à professora registrar os sinais identificados corretamente por Vitor e os que ele não conseguiu fazê-lo. **Ressalta-se que o ensino e a avaliação realizados com crianças que têm surdez não podem desconsiderar a relação peculiar que as mesmas estabelecem entre o fonema (som) e o grafema (letra).** Por não termos acesso a elementos de como esta relação se dá, **as fases da escrita não devem ser verificadas com crianças que têm perdas auditivas como é o caso de Vitor.** Isto significa que não há como afirmar que uma criança que tem surdez está na fase pré-silábica ou silábica sem valor sonoro, pois não há indícios de que esta relação esteja sendo possível de ser feita pela mesma. Recomenda-se ainda que a professora realize atividades nas quais Vitor e seus colegas tenham a oportunidade **de relacionar** o alfabeto da Língua Portuguesa ao alfabeto digitalizado, ou seja, aquele realizado nas mãos do sinalizador.

Como Vitor poderia se alfabetizar na Língua Brasileira de Sinais se esta não é uma língua alfabética? Como pude me deixar afetar por um conteúdo inconsistente e superficial como esse?

Retomar os registros de acompanhamento de Vitor tem sido uma experiência intensa e gratificante. Durante o meu trabalho como assessora tenho procurado agir com cautela e consistência, porém, não me penalizo quando identifico e reconheço os equívocos que cometi. Neste caso, equivoquei-me quando fiz uso da expressão “alfabetização” de maneira indevida, pois hoje entendo que uma pessoa não pode se

“alfabetizar na Libras”, porque essa língua não compõem um sistema alfabético. Logo, a Libras existe e se faz completa sem que a pauta sonora a constitua.

O trecho compartilhado ilustra minhas reservas com relação à aplicação das categorias de construção da escrita na Língua Portuguesa, descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em atividades produzidas por Vitor. Foi preciso muito estudo e reflexão para que eu, por mim mesma, me convencesse de que ele, assim como quaisquer outros alunos que não escutam a fala, podem se alfabetizar. Para isso, precisam ser autores de cada uma das fases de construção da escrita descritas por essas autoras. Precisam “pensar sobre a escrita das palavras”.

Conforme descrevi no relatório compartilhado, a turma de Vitor não contava nesse momento, com o trabalho de uma professora de Libras, pois a profissional que se destinava a essa atividade não pode assumi-la.

O trabalho realizado com Vitor em suas turmas comuns se caracteriza por convicções incertezas e também por equívocos. Nestes anos de assessoria, fomos atingidos por inúmeros fatores que comprometeram o andamento das atividades que vínhamos construindo. A falta de professores de Libras dispostos a trabalhar no ensino comum, o uso inadequado dos aparelhos auditivos, dentre tantos outros aspectos “dificultadores” perpassaram o nosso caminho.

A professora comum da turma de Vitor seguiu as minhas orientações e fez o possível para manter a Libras “viva” nas atividades escolares, mesmo quando não contava com o trabalho de uma professora de Libras. Não sei ao certo em que medida a ausência de uma professora de Libras comprometeu o desenvolvimento do trabalho que estávamos construindo nas turmas de Vitor. Só sei que tal ausência comprometeu o andamento do trabalho, e isso basta para que eu siga defendendo a presença de um professor que conheça a Libras nas turmas que têm ao menos um aluno com surdez.

Em agosto de 2013, realizei um novo acompanhamento na turma de Vitor, que contava com o qualificado trabalho de uma professora de Libras. Ele tinha três anos e 10 meses nessa época. Compartilharei esse relatório a seguir:

Inserção da professora de Libras/Língua Portuguesa no ensino regular: Elisa está sendo bem acolhida pela equipe pedagógica da escola. Observei bom entrosamento entre as profissionais (diretora, coordenadora e professoras) que estão se empenhando para que o cotidiano escolar da turma de Vitor ofereça boas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Orienta-se: a) **A inserção do cargo e das atribuições do professor de**

Libras/Língua Portuguesa na Proposta Político Pedagógica da escola; b) Que Elisa **continue fazendo parte** dos encontros pedagógicos com as demais professoras da escola, pois são importantes momentos de formação continuada em que essa professora passa a conhecer de maneira mais aprofundada as linhas teóricas trabalhadas pelos profissionais da rede municipal de educação. Nesses encontros pedagógicos Elisa deve **continuar produzindo recursos didático-pedagógicos que incluam a Língua Brasileira de Sinais/Libras, como língua de instrução;** c) Que a equipe pedagógica da escola continue trabalhando a fim de que Elisa seja **compreendida** como mais uma professora da classe de Vitor. Deve-se evitar que ela seja entendida como uma professora exclusiva do aluno que tem surdez. Aos poucos todos os alunos da classe devem reportar-se a ela como uma professora que auxilia a professora regente e os alunos ouvintes na interação com Vitor.

Atribuições da professora de Libras: a) **Auxiliar a professora regente, crianças ouvintes e funcionários da escola na interação com o aluno surdo;** b) **Interpretar** na Língua Brasileira de Sinais/Libras os diálogos e conteúdos que forem compartilhados e construídos na turma de Vitor, **mesmo que esse aluno ainda não compreenda todos os sinais;** c) Colaborar com a construção de **recursos didático-pedagógicos** que incluam a Libras e outras alternativas que colaborem para que **Vitor e seus colegas de turma aprendam a Libras;** d) Trabalhar a fim de que os alunos, a professora regente e os demais profissionais da escola a compreendam como uma professora auxiliar da turma de Vitor, rompendo com uma possível **concepção equivocada** de que **ela é uma professora exclusiva do aluno com surdez;** e) **Contribuir para que não apenas a turma de Vitor se torne bilíngue, mas toda a escola;** f) Colaborar com a professora regente compartilhando dados sobre o desenvolvimento de Vitor, principalmente aqueles que se relacionam ao aprendizado da Libras e suas conexões com a Língua Portuguesa; g) Colaborar com a professora regente durante a escrita dos registros que tratam do desenvolvimento de Vitor (avaliações).

Parceria entre a professora regente e a professora de Libras: **Contar com professores que têm formação especializada na Libras e no ensino de pessoas surdas é algo que a Secretaria Municipal de Educação vem perseguindo nos últimos anos. Acreditamos que para atuar no campo educacional não basta ser tradutor e intérprete, é necessário ser também professor.**

Diante disso, espera-se que a parceria entre a professora regente e a professora de Libras: a) Continue sendo **construída** dia após dia na escola. Espera-se que a professora regente siga **compartilhando o planejamento de suas atividades**, a fim de que a professora de Libras possa **colaborar** com a inserção de estratégias, procedimentos e recursos especializados que contribuam para que Vitor, **na relação** com seus colegas de classe, construa as suas aprendizagens; b) Seja desenvolvida a cada dia, a fim de que essas professoras **reúnam-se** para dialogar sobre a **construção de um cenário educacional que ofereça oportunidades de construção de aprendizagens pelos alunos tanto na Língua Portuguesa como na Libras, pois é assim que um ambiente bilíngue se dá;** c) Considere as especificidades tanto da Língua Portuguesa quanto da Libras no **planejamento e na realização das atividades escolares**, pois essa consideração já no planejamento evitará que muitas adequações tenham que ser feitas. Além disso, devemos pensar em um contexto bilíngue não apenas para Vitor, mas para todas as crianças que constituem

a sua turma; d) Promova situações de ensino e de convivência em que ambas as professoras (regente e de Libras) deem visibilidade aos elementos que **diferenciam a Libras da Língua Portuguesa. Uma atividade que se faz necessária, é mostrar ao aluno Vitor que quando ele emite alguns sons aleatórios que não está sendo compreendido, pois ainda não fala na Língua Portuguesa. É muito importante que ele compreenda o que é a fala na Língua Portuguesa e o que é a fala na Libras.**

Registros - avaliação: Recomenda-se que os registros feitos sobre o desenvolvimento do aluno Vitor destaquem: a ampliação de vocabulário na Libras, a iniciação de frases simples na Libras (quando elas ocorrerem), as intervenções que Vitor faz na Libras (momentos em que faz questionamentos ou expressa suas preferências na Libras) e as relações (**diferenciações**) que faz entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado/AEE: Vitor **começará** a frequentar o **AEE** que será realizado pela professora Ariana. Orienta-se que os materiais utilizados tanto pela professora de Libras quanto pela professora de AEE sejam comuns, evitando criar situações de aprendizagem da Libras em que o aluno se **confunda** com as variações linguísticas.

Encaminhamentos: a) Entrar em contato com a avó ou com o pai de Vitor, a fim de verificar possíveis encaminhamentos relacionados à condição auditiva do aluno; b) Atendendo a um pedido da professora Elisa, promover encontros periódicos entre as professoras que estão trabalhando como tradutoras e intérpretes de Libras, a fim de que compartilhem suas experiências e atualizem seus conhecimentos.

Conforme explicitiei anteriormente, Vitor e sua turma permaneceram um período do ano letivo de 2013 sem que contassem com o trabalho de um professor de Libras. Neste cenário, as crianças ouvintes construíram estratégias que acabaram por “compensar” a necessidade que tinham de se comunicar com o colega que tem surdez. Elas gesticulavam, apontavam e acabavam fazendo uso do repertório na Libras que já conheciam.

Já Vitor, por viver experiências escolares nas quais havia um perceptível esforço por parte das professoras regente e de Libras para que ele acessasse os conteúdos compartilhados oralmente, via língua de sinais, se incomodava e inquietava nas situações em que percebia que havia “perdido algo”. Como dispunha de alguns recursos cognitivos e de linguagem, se comunicava com seus colegas e com a professora regente, porém nem sempre compreendia e se fazia compreender.

Essa experiência me faz defender enfaticamente que é necessário contar com o trabalho de um professor de Libras em turmas da Educação Infantil, pois nesse período do desenvolvimento humano, as crianças são muito sensíveis a construções no campo da linguagem e à aquisição de uma língua.

Elisa era uma professora muito competente e que conhecia profundamente a Libras. Diferente das outras professoras de Libras com as quais havíamos trabalhado na rede, ela conhecia referenciais teóricos que se apoiavam na ideia de que existe uma única “identidade surda estática” e que propunham o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez.

Como a turma de Vitor era composta de crianças pequenas, e na Educação Infantil as “expectativas de aprendizagem” não pressupõem que essas crianças se alfabetizem, ela seguia sinalizando com a turma toda, a fim de ensinar Libras.

A percepção que tenho desta etapa do desenvolvimento de Vitor, é que ele evoluiu significativamente com relação à aquisição da Libras, porém teve pouco acesso a estratégias de comunicação na linguagem oral que o auxiliariam na compreensão do que significa falar.

Quando estávamos reunidos em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, assim como no acompanhamento feito no ensino comum, a professora Elisa demonstrou incômodo quando eu abordei a necessidade de explicitar as diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras na turma de Vitor, sempre que isso fosse possível. Eu sentia que essa prática lhe era estranha e parecia não fazer muito sentido. Ainda assim, sei que ela buscou realizar um trabalho de excelência com essa turma. Aplicada, centrada, cuidadosa e afetiva com todas as crianças, ela se empenhou diariamente para que cada aluno aprendesse a Libras.

As experiências que estávamos vivendo nesta rede pública de ensino evidenciavam que a nossa aposta na inserção de professoras que conhecessem a Libras no ensino comum, substituindo as tradutoras e intérpretes que não eram professoras, favorecia o trabalho articulado entre a professora regente e a professora de Libras.

Elisa participava dos encontros pedagógicos realizados pela equipe da escola, e tinha a oportunidade de se apropriar e de contribuir com a construção do trabalho docente, coletivamente. Caso não fosse professora, sua participação se restringiria aos aspectos referentes à sinalização na Libras, sem que esses aspectos se conectassem ao ensino ministrado nas turmas de Vitor.

Os relatórios que tenho compartilhado nesta tese mostram que as mudanças na construção do trabalho educacional e pedagógico, motivadas por mudanças de ordem estrutural em uma rede de ensino, precisam de tempo para que ganhem contornos que se alinhem à perspectiva inclusiva de educação.

Para que um professor deixe de ser tradutor e intérprete de Libras e passe a ser um professor de Libras, que trabalha de maneira articulada com um professor regente que não conhece essa língua, é preciso alimentar o raciocínio pedagógico dessas profissionais, a fim de que abandonem uma possível ideia de que o professor que conhece a Libras deve apenas traduzir e interpretar aquilo que se fala no ensino comum, e que tem a ver com o ensino de conteúdos escolares.

Em alguns momentos do registro compartilhado, eu afirmei que a professora de Libras deveria sentar ao lado de Vitor, a fim de orientá-lo com relação à leitura de uma história, por exemplo. Essa minha afirmativa demonstra que a concomitância no ensino que pretendia ter a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução, de comunicação e de produção de conhecimentos por cada criança, estava em construção. Na assessoria que eu realizava, havia ainda uma tendência de que a Libras fosse trabalhada predominantemente com Vitor e não com a turma toda.

Vitor sempre foi considerado uma criança “muito esperta” nas turmas das quais fazia parte. Tal consideração pode ser entendida como algo positivo, pois ele tinha a sua capacidade de aprender e de se desenvolver reconhecida pela equipe escolar. Porém, eu me questionava constantemente sobre as suas construções no campo cognitivo e da linguagem. Eu me perguntava: A capacidade de narrar fatos do dia a dia, de questionar e de se comunicar de Vitor, na Libras, era compatível com a capacidade apresentada pelos seus colegas ouvintes, na Língua Portuguesa?

Eu percebia que a equipe escolar se sentia satisfeita com o desempenho escolar de Vitor, pois ele realizava satisfatoriamente todas as atividades que eram propostas às suas turmas. Porém, eu me referia a questões próprias do campo cognitivo e da linguagem às quais poderia ter mais consciência a professora de Libras, pois ela conhecia profundamente essa língua e teria condições de evidenciar e de analisar o processo de aquisição dessa língua por Vitor.

No registro que compartilhei, solicitei que as professoras regente e de Libras investissem em práticas que contribuíssem para que Vitor avançasse na aquisição da Libras, porque observei uma tendência da equipe escolar em “acomodar” as expectativas relacionadas ao seu desenvolvimento, pois ele “acompanhava a turma” e até se sobressaía.

Como eu acreditava que a fluência na Libras oportunizaria a construção de elaborações na linguagem mais aprimoradas, desejava que Vitor sinalizasse de

maneira mais fluida, mais intensa, conhecendo e reconhecendo a gramática de Libras conforme sinalizada adequadamente.

Em nossa sociedade, há menos interlocutores sinalizadores do que interlocutores falantes. Tal fato, coloca crianças como Vitor em desvantagem com relação à aquisição da Libras. Sua família não estava adquirindo essa língua, porém, ele permanecia na escola todas as manhãs e tardes de segunda a sexta-feira (período integral). Tempo que considero suficiente para envolvê-lo em uma dinâmica intensa de comunicação e de aquisição da Libras.

Com isso, penso ser necessário considerarmos que mesmo nos casos em que a família de um aluno com surdez não aprende a sinalizar, esse aluno pode se desenvolver expressivamente na construção de uma língua de sinais, na escola comum. Além disso, quando uma criança com surdez estuda em uma escola comum que fica próxima à sua casa, ela encontra seus colegas em parques, supermercados e praças que lhes são comuns. Nestes locais, essas crianças têm a oportunidade de brincar e de se comunicar na Libras. Temos relatos de pais de crianças ouvintes que, ao encontrarem com Vitor e seu pai em um destes locais, se surpreenderam com a capacidade de se comunicar na Libras dos seus filhos ouvintes. Caso Vitor estudasse em uma escola exclusiva para alunos com surdez, distante da sua residência, essa experiência dificilmente aconteceria.

Constantemente eu problematizava se Vitor poderia sinalizar com ainda mais fluência do que o fazia. O que fica dessa “problematização” é que a sua capacidade de adquirir a Libras, na minha percepção, tinha muito mais a ver com as solicitações do meio que tendiam a uma certa “acomodação”, pois ele se fazia entender, do que com a sua capacidade de adquirir a Libras.

Diante disso, considero que a escola comum pode se tornar, cada vez mais, um ambiente adequado e propício ao ensino da Libras a cada um dos seus alunos sejam eles considerados ouvintes ou surdos. Para isso, penso ser necessário superarmos o entendimento equivocado de que a Libras é uma língua “do surdo”. Enquanto esse pensamento prevalecer, essa língua terá poucas chances de ser uma língua “de todos aqueles que nela desejam se comunicar”.

Em certo momento do registro em análise, fiz menção à Libras como se ela pudesse ser “falada”. Acredito que agi dessa forma, pois desejava que Vitor se comunicasse na Libras com uma fluidez semelhante à dos seus colegas ouvintes, quando falavam na Língua Portuguesa. Eu busquei naquele momento, “contagiar” as

professoras de Vitor para que elas também desejassem que ele alcançasse essa fluidez, e não se “acomodassem” com relação às expectativas de desenvolvimento para aquele aluno, em detrimento das suas possibilidades auditivas.

Quando analisei esse registro para a escrita desta tese, notei que as atribuições da professora de Libras estavam sendo construídas naquela rede de ensino. Em certo momento eu afirmei que ela “*auxiliaria a professora regente*”. Em outro momento escrevi que ela “*realizaria a interpretação das atividades escolares*”. Em outro momento, afirmei que a professora de Libras contribuiria para que os recursos didático-pedagógicos incluíssem essa língua nas atividades a serem realizadas com todas as crianças da turma de Vitor.

Uma concomitância sendo construída.

4.10. Vitor estava desenhando-escrevendo

A hipótese pré-silábica foi ganhando “forma”

Vitor havia compreendido que para escrever poderia fazer uso de desenhos que muito se aproximavam do conteúdo que desejava representar. Era preciso oferecer a ele oportunidades para que passasse a escrever fazendo uso de letras.

Se o avanço nas hipóteses escritas de uma criança se dá conforme ela ajusta a percepção dos sons das letras, às letras escritas que compõem uma palavra, era preciso que eu melhor conhecesse os processos pelos quais uma criança, qualquer criança, vai aprendendo a ouvir e a atribuir sentido aos sons que ouve. Foi quando retomei os textos da obra de Jean Piaget já mencionados nesta tese, que tratam das primeiras emissões vocais construídas por um bebê ouvinte.

Os estudos que tratavam dos processos pelos quais a fala é construída, e que se baseavam exclusivamente nas construções sociais, especialmente os pautados em Lev Vygotsky, desconsideravam a construção interna, cognitiva e de linguagem, necessária para que uma criança chegue a falar adequadamente.

Uma criança ouvinte não começa a escutar, exclusivamente, os sons da fala. Isso porque há quase sempre um som que acompanha essa fala. Um som emitido por outra pessoa que fala ao seu lado, da água que sai de uma torneira enquanto se enche uma vasilha, de um calçado que percute determinado som ao se deslocar nos pés de alguém, de uma buzina acionada pela motorista de uma moto que transita pela rua, dentre tantos outros sons. A fala na Língua Portuguesa é o resultado de processos

biológicos, cognitivos e de linguagem, que se dão na concomitância dos fenômenos sociais.

Desse modo, Vitor um bebê com surdez, estava em contato constante com uma fala articulada (movimentos do rosto, da boca e da língua) que ora se “completava” com os sons (a voz), e ora se lacunava pela ausência de alguns deles, porque não conseguia ouvir todos eles. Vitor parecia estar sendo afetado pelos efeitos do que essa fala, reunida em um discurso, provocava entre os seus interlocutores, sem que pudesse acessá-la de maneira “completa”.

Vale ressaltar que uma pessoa surda, assim como Vitor, dispõe de todos os componentes cognitivos e de linguagem necessários à construção de sentidos dos conteúdos que podem ser comunicados pela fala, porém, lhe “escapam” alguns sons. Mesmo que Vitor estivesse matriculado em uma escola exclusiva para alunos com surdez, ao sair desta escola ao final do período letivo, ele se depararia com situações semelhantes a essa nas quais a fala lhe chegaria, porém, seus sentidos lhes seriam omitidos pela falta de acesso aos sons que constituem essa fala, e que não teriam chance de serem trabalhados em outros espaços da nossa sociedade.

Diante disso, tenho me dedicado a um estudo da escuta e da compreensão da fala que extrapola a compreensão limitada de que essa construção envolve exclusivamente a capacidade de ouvir, via equipamento auditivo biológico. Aos estudos que tenho realizado, tenho acrescentado essa escuta cognitiva que vai muito além da escuta de cada som que compõe a fala, e que o considera durante o ensino nas escolas comuns, mesmo quando ele não é ouvido por um aluno como Vitor.

Ao acompanhar esse caso em uma rede pública de ensino, intuí que Vitor só transitaria para a fase na qual faria uso de letras para escrever, quando compreendesse que essas letras representam sons específicos da fala.

Antes que compreenda os sons da fala especificamente, uma criança ouvinte vive inúmeras situações nas quais entra em contato com diferentes frequências, intensidades e melodias. Um processo constitutivo auditivo que se inicia ainda na vida intrauterina em meio aos que não têm impedimentos para ouvir alguns sons.

Os que têm tais impedimentos, também vivem experiências sonoras, porém, quase sempre lhes ausentam alguns dados sonoros dessas experiências, que não são acessados por não ser possível ouvi-los (impedimento de natureza biológica), e também porque tais dados quase sempre são excluídos das interações vividas na

escola comum e nos atendimentos terapêuticos feitos por fonoaudiólogos, quando estes sons acontecem (impedimento de natureza social).

Quando uma criança ouvinte olha para determinado personagem de um desenho infantil, assistido por parte daqueles que compõem uma mesma geração, ela comumente diz o nome desse personagem. É assim que uma criança ouvinte vai compreendendo que aquele personagem pode se tornar presente, mesmo quando ela não está diante dele. Para isso basta que a criança ouvinte o nomeie.

Aos poucos essa criança ouvinte vai entendendo que existem formas de representar esse personagem. Formas como o desenho, o logotipo deste desenho, até que ela chega à compreensão de que o nome do desenho pode ser escrito com letras, lido, e que essa escrita nada se assemelha visualmente, ao personagem que ali se encontra representado.

Vitor havia compreendido que poderia representar um personagem, por exemplo, por meio de um desenho, porém, teria de seguir em seu percurso de alfabetização até que fosse capaz de escrever fazendo uso de letras. Estávamos apreciando a construção da fase pré-silábica por Vitor, mas não sabíamos ao certo que caminhos poderiam levá-lo a outros avanços nessa construção.

Uma criança surda que não fala e não sinaliza não realiza a atividade de nomeação. Quando isso ocorre, ela vive uma situação de desvantagem para que construa as relações necessárias, até que compreenda e se aproprie das diferentes formas de representação, dentre elas a escrita alfabética da Língua Portuguesa.

Vitor teve a sua possibilidade auditiva melhor explicitada quando a equipe escolar notou que ele não percebia alguns sons que ganhavam a atenção de outras crianças, dentre eles o som do seu nome. Aos 11 meses de idade, ele emitia sons. Acontece que esses sons não foram se lapidando até que se tornassem palavras mais próximas daquelas faladas pelos adultos. Vitor demonstrou que desejava adquirir a fala, porém seus recursos biológicos auditivos não foram suficientes para que ele lapidasse o seu balbúcio até que formasse palavras faladas inteligíveis. Ainda assim, ele seguiu investindo na aquisição da fala, pois permanecia observando os lábios daqueles que falavam e tentava imitá-los produzindo sons que às vezes se aproximavam da palavra emitida pelo seu interlocutor.

Os profissionais que convivem e trabalham com crianças muito pequenas, conhecem quão rápido e surpreendente costuma ser o processo de aquisição da fala por crianças ouvintes. Desse modo, não é preciso que se passem muitos meses de

interação diária com uma criança pequena, para que um professor **comum** note que ela possa estar convivendo com algum impedimento que dificulte a aquisição da fala.

Quando defendi que cada turma comum que tem um aluno surdo passasse a contar com um professor regente e com um professor de Libras, movia esforços para que os conteúdos que não pudessem ser ouvidos por uma criança surda, se tornassem a ela acessíveis via Língua de Sinais. Mas para isso, eu precisaria convencer esses professores de que era necessário valorizar e trabalhar com o som de uma cadeira e de uma carteira que se arrastam pela sala de aula, quando os alunos de uma turma se organizam antes que façam uma atividade em grupo; por exemplo.

Ao acompanhar as turmas de Vitor, eu verificava que tão importante quanto o conteúdo específico a ser trabalhado na atividade previamente planejada pelos seus professores, era também o momento em que a professora regente e a professora de Libras convidavam a turma toda a se atentar para o ruído de cada cadeira e de cada carteira, que se arrastam pela sala de aula. Bastava que essas professoras dissessem e sinalizassem, com entrosamento e clareza, respeitando a gramática das duas línguas, o seguinte conteúdo: “Turma, que barulho é esse?”; “De onde ele vem?”; “Como podemos evitá-lo?”; “Todos vocês estão ouvindo esse barulho?”; “Pergunte ao seu colega se ele está ouvindo esse barulho?”; “O que o seu colega sente quando ouve esse som?”; “O que o seu colega sente quando não ouve esse som, mas percebe que o ambiente está se ‘reconfigurando’?”

Algumas crianças que escutam os sons da fala enquanto a adquirem, não constroem conhecimentos suficientes para que se alfabetizem. Isso porque não basta falar para escrever de maneira alfabética. Com isso quero enfatizar que a tomada de consciência (Piaget, 1977) para os sons da fala é muito importante para cada criança que está em processo de alfabetização, caso contrário, pode ser que não chegue às relações específicas entre os sons e as letras, necessárias para que escrevam de maneira alfabética na Língua Portuguesa.

Nas palavras de Emília Ferreira e de Ana Teberosky (1999, p. 29):

Algo que temos buscado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a

ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Nesse sentido, observei que atividades que tornavam os sons do ambiente e os sons da fala objetos de estudo e de investigação pelas crianças ouvintes e por Vitor, vinham contribuindo significativamente para que cada uma delas, construísse o seu processo de apropriação do sistema alfabético da Língua Portuguesa.

Quando bem trabalhadas no ensino comum, essas atividades se caracterizavam pela espontaneidade e leveza de cada aluno que se sentia desafiado a escrever de maneira alfabética.

Nesta etapa do desenvolvimento de Vitor, o meio efetivo de comunicação com ele, bem como o meio por ele utilizado para que se comunicasse na escola, era a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Eu acreditava que quanto mais ele se apropriasse dessa língua, maiores seriam as nossas possibilidades de dialogar a respeito do que são os sons do mundo, dentre eles os sons da fala, além de outros assuntos que lhe interessavam e que eram trabalhados na escola comum pelas professoras regente e de Libras.

Assim sendo, era preciso que eu me certificasse de que estávamos proporcionando um ensino adequado da Libras a Vitor e seus colegas de turma. Quando Ferreira (2010, p. 37a) trata dos estudos linguísticos específicos das Línguas de Sinais, ela ressalta que esses estudos podem oferecer dados para que essas línguas sejam ensinadas e aprendidas por pessoas com surdez e ouvintes, desejosas de uma comunicação eficiente.

Para isso, essa autora destaca alguns aspectos a serem considerados no ensino de uma Língua de Sinais. Ressalto que Ferreira se referiu ao ensino exclusivo de uma Língua de Sinais. O que venho defendendo nesta tese, é que esse ensino aconteça na concomitância dos eventos também construídos e significados na Língua Portuguesa, em escolas comuns, em turmas formadas por alunos ouvintes e alunos surdos.

Ao melhor conhecer os aspectos relacionados ao ensino de uma Língua de Sinais descritos por Ferreira, verifiquei que esses aspectos têm sido contemplados durante o trabalho que temos realizado com as turmas de Vitor, um aluno com surdez. O primeiro deles, *“explicitar regras gramaticais próprias da língua de sinais”*, tem sido

trabalhado da seguinte forma pelas professoras regente e de Libras da rede que assessoro.

Ao perguntar para a turma, “Todos vocês estão ouvindo esse barulho?”, a professora regente fala na Língua Portuguesa, enquanto que a professora de Libras sinaliza. Ao sinalizar, essa última professora constrói a seguinte frase: “OUVIR-BARULHO?” Nesta situação, boa parte das crianças respondia ao questionamento feito pelas professoras falando e sinalizando. Na Educação Infantil, ocorria com frequência que Vitor respondia sinalizando porque às crianças ouvintes parecia ser mais confortável e rápido falar, enquanto que para ele o mesmo acontecia, só que com relação à Libras.

Dois aspectos precisam ser considerados nessa situação de ensino. O primeiro diz respeito ao conteúdo específico: ter ouvido ou não ter ouvido um determinado “barulho/som”. Vitor teve a oportunidade de tomar consciência de um som por ele não ouvido quando essas atividades eram realizadas em suas turmas comuns. Atividades que contribuíram para que ele fosse se apropriando da pauta sonora do ambiente do qual fazia parte, mesmo que não a tivesse escutado.

O segundo aspecto a ser considerado no ensino - concomitante - realizado na Libras e da Língua Portuguesa praticado nas turmas de Vitor, se refere ao processo de apropriação dessas línguas por cada criança da turma. Esse processo acontecia quando as professoras regente e de Libras orientavam as crianças da classe, cada uma delas, a reproduzir a pergunta feita (“Todos vocês estão ouvindo esse barulho?” ou “OUVIR-BARULHO?”), umas para as outras, na Língua Portuguesa e na Libras.

Vitor e seus colegas ouvintes demonstravam estar tomando consciência de que é possível comunicar um mesmo conteúdo falando (articulação e voz) e sinalizando. Mesmo que Vitor não conseguisse falar na Língua Portuguesa, a ele estava sendo garantida a oportunidade de olhar para os lábios daqueles que falam, compreendendo o que significa “falar”. Um “escutar” que extrapolava os limites da sua capacidade auditiva e que alcançava um nível cognitivo-compreensivo-auditivo.

Conforme Vitor passava a “ouvir” cognitivamente a fala, pois buscava compreendê-la mesmo quando não a escutava, e fazia isso por meio da Libras, ele ampliava o seu repertório linguístico, que mais tarde o levaria à construção alfabética na Língua Portuguesa. Nesta etapa do seu desenvolvimento, Vitor buscava aplicar a gramática da Libras, que estava adquirindo, à Língua Portuguesa. Penso que isso

acontecendo porque ele, neste momento do seu desenvolvimento, tinha mais conhecimento na Libras do que na Língua Portuguesa.

Vitor brincava com seus colegas de turma e com suas professoras enquanto colocava suas mãozinhas no pescoço daqueles que falavam. Ele não dava sinais de que ouvia o que os falantes comunicavam, porém parecia coletar dados necessários para que melhor compreendesse o que significava falar. Em algumas dessas brincadeiras, Vitor buscava imitar a fala de colegas e professoras, num ato investigatório e espontâneo que aos poucos o retirava da condição de um aluno que desconhecia o que é a fala.

As perguntas feitas pela professora regente e pela professora de Libras eram, além de faladas e sinalizadas, escritas na lousa. Nesse momento a professora regente dizia, “Vou escrever na Língua Portuguesa a pergunta que faremos para o colega”. “Agora vou escrever os sinais que formam essa mesma frase na Libras”.

Nessa atividade, as crianças entravam em contato com as frases “Todos vocês estão ouvindo esse barulho?” - Língua Portuguesa, e “OUVIR-BARULHO?” - Libras. A professora regente procurava levar as crianças a pensar sobre os elementos que compunham a frase escrita na Língua Portuguesa, e os elementos que compunham a mesma frase (escrita com palavras emprestadas da Língua Portuguesa), na Libras. Essa professora estava trabalhando com a singularidade linguística e gramatical das duas línguas. Nessa atividade, cada aluno da turma de Vitor tinha a oportunidade de identificar o artigo na Língua Portuguesa e a ausência deste artigo na Libras, dentre tantos outros traços que diferenciavam as duas línguas.

A seguir destacarei alguns traços gramaticais que diferenciam a Língua Portuguesa da Libras em uma tabela. São eles:

Quadro 3

	Língua Portuguesa	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Formação de frases	Sujeito + Verbo + Objeto Sujeito-predicado	Sujeito + Verbo + Objeto Tópico-comentário
Verbos	Podem ser conjugados de acordo com os diferentes tempos verbais (presente, passado e futuro); nas três pessoas do singular (eu, tu, ele), e nas três pessoas do	Não são conjugados. As marcas de presente, passado e futuro não se fixam no verbo, elas se dão na construção do discurso sinalizado

	plural (nós, vós, eles)	
Conectivos	São muitos e estão presentes em praticamente todas as frases	Não constituem essa língua
Fala	Ocorre quando uma pessoa produz uma palavra isolada ou frases. A palavra (articulação + voz) é produzida oralmente e ouvida	Não faz parte desta língua
Sinalização	Não faz parte desta língua	Ocorre quando uma pessoa faz um sinal. O sinal é feito motoramente e é visto
Leitura	Se torna possível quando uma pessoa se apropria do sistema alfabético	Se torna possível quando uma pessoa conhece e atribui sentido aos sinais feitos por um interlocutor, em seu corpo
Escrita	Se torna possível quando uma pessoa compreende que pode escrever utilizando letras que correspondem aos sons das palavras faladas. A escrita tem base alfabética	Não é possível escrever nesta língua porque ela não tem base alfabética. Esta língua existe independentemente da fala na Língua Portuguesa. Mesmo no caso em que há representação da Libras por meio do <i>signwriting</i> , essa não é uma construção alfabética

Como já disse, a Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) eram trabalhadas concomitantemente nas turmas comuns de Vitor. As professoras regente e de Libras promoviam reflexões referentes às singularidades gramaticais e linguísticas dessas duas línguas durante o ensino que ministravam. Os traços que as diferenciam foram sendo trabalhados com a turma toda sempre que isso foi possível e oportuno.

Desse modo, o trabalho docente tanto da professora regente como da professora de Libras, parece ter contribuído significativamente para que cada criança da turma de Vitor, fosse construindo condutas cognitivas microgenéticas, locais, sempre que se colocavam a pensar sobre um traço linguístico e gramatical que diferenciava a Língua Portuguesa da Libras, e vice e versa.

A segunda consideração feita por Ferreira (2010, p. 37b), no que se refere ao ensino de uma Língua de Sinais, consiste em “*documentar a língua de sinais para que ela seja aceita enquanto língua*”.

Quando as professoras das turmas de Vitor propunham aos alunos atividades nas quais eles eram levados a comparar a gramática da Língua Portuguesa e da Libras, essas professoras agiam no sentido de promover o entendimento de que as duas línguas, embora fossem muito diferentes, contemplavam a necessidade de comunicar quaisquer conteúdos.

Além disso, enquanto aprendiam as duas línguas, todas as crianças viviam um exercício de cognição e de linguagem intensos, tanto na Língua Portuguesa como na Libras. Com isso, os preconceitos e desprestígios que ainda afetam a Libras no Brasil, não encontravam brechas para que fossem construídos entre os alunos das turmas de Vitor.

A Libras não é alfabética e, portanto, não pode ser escrita, utilizando os mesmos parâmetros da escrita alfabética, porém, durante as aulas, as professoras de Vitor registravam a Libras fazendo “*empréstimos*” da Língua Portuguesa.

Suas professoras faziam uso de palavras na Língua Portuguesa para que representassem a Libras, como fizemos na atividade que há pouco detalhei sobre o “barulho”. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, dialogávamos constantemente sobre os cuidados a serem tomados, a fim de que as crianças das turmas de Vitor, e especialmente esse aluno com surdez, fossem devidamente esclarecidas sobre as especificidades das duas línguas. A principal delas, é que na Libras o som não é necessário. Já na Língua Portuguesa, o som é fundamental para que a fala seja produzida, e para que essa fala seja escrita por meio de letras específicas que formam as palavras.

Já acompanhei casos de pessoas com surdez, que possivelmente não se alfabetizaram, porém memorizaram um considerável número de palavras da Língua Portuguesa. Essas pessoas com surdez, como conheciam a Libras, organizavam as palavras memorizadas da Língua Portuguesa e que sabiam escrever, na gramática da Libras, resultando em um texto diferente daquele que respeita a gramática da Língua Portuguesa. Esse texto parecia se adequar à gramática da Libras.

O que tem contribuído para que essas pessoas com surdez escrevam dessa maneira - utilizando palavras memorizadas da Língua Portuguesa para representar sinais da Libras, palavras essas que são organizadas de acordo com a gramática desta última língua?

Acredito que o ensino no qual um sinal da Libras é trabalhado, uma imagem que o represente e a palavra escrita na Língua Portuguesa, sem que a pauta sonora

da fala seja devidamente trabalhada, contribui para que um aluno com surdez memorize algumas palavras, porém, não se aproprie da gramática da Língua Portuguesa. Isso porque, boa parte dessa “gramática” habita os discursos falados que são representados e que constituem os textos escritos.

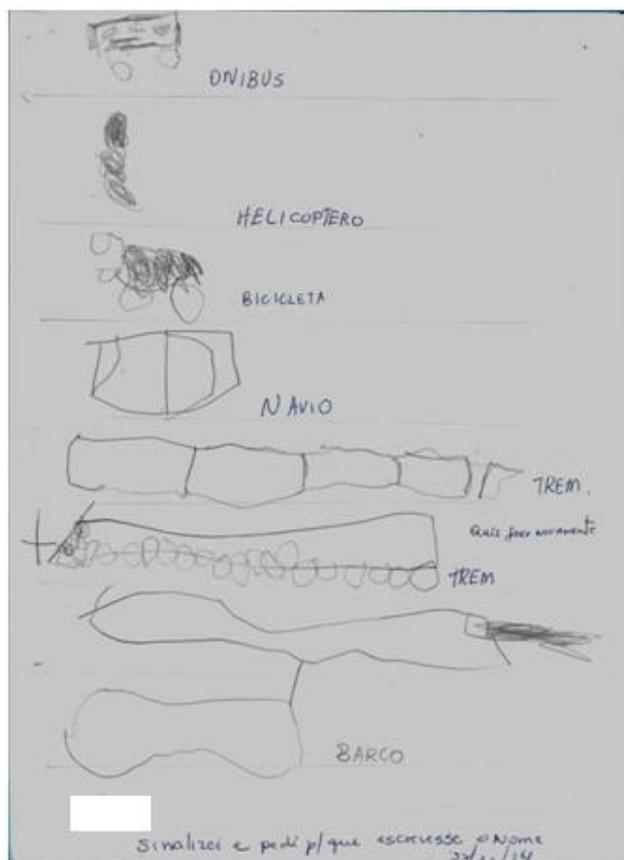
Neste cenário, me recuso a dizer que determinada pessoa surda “escreve mal” porque não faz uso da concordância, dos conectivos, e não conjuga os verbos na Língua Portuguesa. Não posso concluir que ela escreve mal, pois o que penso é que não teve a oportunidade de aprender a escrever fazendo uso da gramática da Língua Portuguesa. Não aprendeu porque não foi ensinada, porque a pauta sonora das palavras, dos discursos, dos “sons do meio”, foi a ela negada.

Considero que viver experiências nas quais a Língua Portuguesa se dá no seu dinamismo, em movimentos nos quais sons e regras vão se articulando e se ajustando, é necessário para que uma pessoa escreva de maneira satisfatória. Para que um aluno como Vitor possa se apropriar desse dinamismo, desses movimentos e dessas regras, era preciso que suas professoras se esforçassem para que estes conhecimentos de ordem gramatical, se tornassem acessíveis a ele, por meio da Libras.

Há especialistas que leem redações de pessoas surdas em concursos como vestibulares, por exemplo. O que fazem estes profissionais? Na grande maioria das vezes, aplicam a gramática da Libras ao conteúdo escrito expresso pela pessoa surda, por meio de palavras da Língua Portuguesa. Neste caso, esses especialistas aplicam a gramática de Libras na correção de textos escritos por meio do empréstimo de palavras da Língua Portuguesa, mas que na realidade, pretendem ser “lidas” como sinais da Libras, e de acordo com a gramática da Libras.

4.11. Desenho-escrita

Compartilharei a seguir uma atividade de escrita feita por Vitor na Educação Infantil. Ele representou desenhando o ônibus, o helicóptero, a bicicleta, o navio, o trem e o barco. Suas hipóteses escritas desenhadas foram feitas com lápis comum. Ele não coloriu as mesmas. A professora de AEE, quando verificou o que ele representou em cada hipótese criada, escreveu, ao lado de cada desenho com caneta azul, a palavra correspondente na Língua Portuguesa.



A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) compartilhou, em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos surdos, que quando realizou essa atividade com Vitor, sinalizou na Libras o objeto que gostaria que ele escrevesse, e pediu para que esse aluno com surdez fizesse o registro escrito em uma folha de sulfite, utilizando lápis preto.

Microgeneticamente, ele entrou em contato com um sinal da Libras, que é visual-motor, acessou o significado deste sinal em seu repertório cognitivo e de linguagem, e o representou por meio de uma hipótese escrita caracterizada por desenhos, a fase pré-silábica. Nela, crianças podem escrever-desenhando (*garatujas*).

Os desenhos feitos por Vitor muito se assemelham aos objetos que ele representou. Com isso constatamos que ele tinha na ocasião, boa compreensão dos sinais da Libras feitos pela professora de AEE, durante o ditado sinalizado.

Além disso, essa criança se aventurou na composição de desenhos próximos aos sentidos que atribuiu a cada sinal ao qual teve acesso durante o ditado sinalizado,

fato este que evidencia que estava compreendendo que era possível representar aquilo que sinalizava, “escrevendo”.

A professora de AEE, nessa atividade especificamente, não falou na Língua Portuguesa a palavra a ser escrita. Por que ela agiu dessa maneira? Essa professora investigava que lugar ocupava a fala na construção escrita de Vitor. Ao sinalizar, pedindo para que ele escrevesse na Língua Portuguesa o nome de cada um dos objetos, ela não falou. Nesta fase, Vitor não solicitou que ela falasse.

Quando realizou essa atividade, ele havia recém completado cinco anos de idade. Como fez uso de desenhos para representar objetos ausentes, numa hipótese escrita pré-silábica, constatamos que ele tinha a capacidade de simbolizar naquele momento.

Embora Vitor estivesse imerso em um ambiente no qual se sinalizava na Libras e se falava na Língua Portuguesa, ele, por não ter solicitado que a professora de AEE falasse as palavras que ditou sinalizando, mostrou-nos que não realizava conexões entre o que era falado e o que era escrito. Tal conduta, apontava para a necessidade de potencializarmos situações no ensino comum, nas quais ele teria a oportunidade de compreender que a referência para a construção de uma escrita alfabética está na fala.

Nessa fase do seu desenvolvimento, Vitor não era capaz de identificar um som comum que ocorresse do lado de fora da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou mesmo na sala comum. Ele fazia uso de aparelhos auditivos, porém as ocorrências com esses equipamentos eram muitas. Ora pareciam funcionar, ora estavam sem pilhas, ora deixavam de ser usados. Todavia, constatamos que nas situações nas quais ele fazia uso dos aparelhos auditivos de maneira adequada, que esse recurso ampliava significativamente as suas possibilidades de identificar um som e a ele atribuir sentido.

Algumas crianças quando constroem a fase pré-silábica, escrevem sem se preocupar em tornar semelhante o desenho que realizam ao objeto a ser representado. No caso de Vitor, observamos grande aproximação entre os desenhos feitos e o objeto que representou.

Quando observamos a escrita da palavra “bicicleta” e a escrita da palavra “trem”, percebemos que Vitor utilizou-se do critério “tamanho do objeto” para representá-lo. Ele desenhou/escreveu uma bicicleta relativamente pequena e um trem “grande”. Vitor construiu duas hipóteses escritas/desenhadas para a palavra trem,

sendo que na segunda hipótese, acrescentou várias “rodinhas” em sua escrita/desenho.

Quando Vitor desenhou o primeiro trem, o fez visto de cima tornando possível a visualização dos vagões. Quando ele desenhou o segundo trem, o fez visto de lado, perspectiva esta que me permitiu visualizar as suas “rodinhas”. A dianteira e a traseira dos trens desenhados são facilmente identificadas na sua composição.

Na representação do barco, observei que ele o fez como se o motor (parte de baixo) estivesse na água e o casco estivesse na superfície. Vitor procurou representar pessoas nos desenhos da bicicleta, do trem, ônibus e no barco.

Nessa atividade, ele não fez uso de letras para escrever, porém escreveu correta e espontaneamente o seu nome, o que mostrou que ele o tem em sua memória.

A construção de um ambiente alfabetizador e de letramento tem sido fundamental para que Vitor e seus colegas de turma construam conhecimentos que os levem à apropriação do sistema alfabético. Encontrei nas palavras de Soares e Batista (2005, p. 53) elementos que são essenciais na construção desse ambiente alfabetizador e de letramento. Os citarei a seguir.

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a linguagem escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação à distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, transmitir informações, divertir, convencer, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita.

4.12. Letramento e Alfabetização: construções indissociáveis

As professoras regente e de Libras da turma de Vitor se empenhavam para que portas, janelas, lousas, banheiros, refeitórios, cardápios, cartazes de chamada, cartazes com regras de uma turma, fossem sinalizados. Para isso, elas pesquisavam

o sinal correspondente ao conteúdo a ser representado, tiravam cópias, recortavam e o colavam em todos os locais nos quais essa sinalização pudesse fazer sentido às crianças e adultos da escola. Atividades como essa são muito trabalhosas.

No registro anterior fizemos menção ao início do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado com Vitor. Esse certamente tem sido um importante atendimento na identificação dos impedimentos de origem social, bem como na construção de um trabalho voltado a não-produção desses impedimentos pela equipe escolar, e pelos membros da família de Vitor.

Compartilharei a seguir um registro feito pela professora de AEE, Patrícia, em 09 de maio de 2014, quando Vitor tinha quatro anos e sete meses.

Eu Patrícia, atuando como professora na Sala de Recursos Multifuncionais, **Atendimento Educacional Especializado (AEE), com estratégias, procedimentos e recursos especializados para o aluno Vitor**, estive na Unidade Escolar com a finalidade de realizar uma **reunião com os familiares da criança**, acompanhar, interagir, complementar e oferecer recursos especializados aos alunos da sala, aprimorar o processo de ensino/aprendizagem, de interação e comunicação de todos os envolvidos no processo educacional inclusivo.

Com os familiares de Vitor (avó paterna e tia), a direção, coordenação da Unidade Escolar e professora de LIBRAS foram discutidos alguns assuntos a respeito de Vitor, **como uso do aparelho auditivo**, orientações, cuidados, **adaptação da criança ao equipamento**, retorno ao especialista que segundo informações da família será no dia quinze deste respectivo mês. Depois do retorno trarão maiores informações sobre o andamento do caso. Em seguida foi realizada uma pesquisa de opinião com os familiares **para futuras reuniões** contendo questões como, **o que conhecem sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado-AEE), o que esperam desse atendimento e do trabalho que será realizado** com as famílias, sugestões de temas, horários para as reuniões, disponibilidade de dias, meses e participação em outra unidade escolar. Também foi informado que a finalidade das reuniões seria para possibilitar o diálogo, a troca de experiências e sanar possíveis dúvidas a respeito de diferentes temáticas, e que após a coleta das respostas dos questionários serão discutidas em reunião com a equipe do AEE, a fim de darmos um retorno às famílias para a continuidade dos encontros.

Após a reunião com os familiares, **foi realizado o acompanhamento e observações a respeito do trabalho com a turma, discutido e orientado o uso de alguns recursos, estratégias e procedimentos especializados à professora da sala, e à professora de LIBRAS.**

Observei que a professora regente e a de LIBRAS **trabalham em parceria**, e de forma a priorizar o melhor desenvolvimento das habilidades e necessidades de todos os alunos da sala.

O ambiente é estimulador e propício para o trabalho com todos os alunos. Observei que na sala há recursos visuais adequados como cartazes da rotina, diversificadas e

rótulos dos mobiliários na sala, escritos na Língua Portuguesa e outros recursos visuais com imagem, sinal e escrita na LIBRAS como o calendário, cartaz de regras, ajudantes do dia, alfabeto e numerais. No refeitório também há indicadores e imagem do cardápio sinalizados na LIBRAS e na Língua Portuguesa.

A professora de LIBRAS relatou que todos os alunos da sala, reconhecem e sabem os sinais da rotina diária na LIBRAS e que algumas crianças já possuem maior familiaridade e conseguem se comunicar com Vitor, utilizando alguns sinais. Apresentou-me alguns materiais, jogos e o caderno com imagens, sinais e escrita digitalizada na LIBRAS e na Língua Portuguesa, dizendo que trabalha diariamente de acordo com o plano de trabalho da professora o "momento da LIBRAS", inserindo dois sinais semanalmente.

Indico como estratégias, procedimentos e recursos especializados que podem complementar e contribuir com o trabalho já realizado com todos os alunos, acrescentar às imagens dos cartões da rotina, rótulos dos mobiliários da sala como, mesa, cadeira, armário, prateleira, assim como outras identificações como janela, porta, lousa, o sinal na LIBRAS, sendo que estes podem ser inseridos gradualmente no plano e socializados com a turma como já realizam no "momento da LIBRAS".

Deixei alguns recursos especializados que elaborei, sendo pranchas temáticas e cartões diversos com imagens diversificadas de "pessoas", "homem", "mulher", "mãe", "pai", "filho", "filha", "bebê", "criança", "menino", "menina", "marido", "esposa", "animais", "meios de transporte", "objetos da casa", "utensílios e alimentos", "arroz", "feijão", "carne", "ovo", "leite", "frutas", "cores", "ações", "sentimentos" com a finalidade de possibilitar a elaboração de material didático-pedagógico, agregar ao contexto e trabalho bilíngue realizado na sala de aula comum com todos os alunos, ampliar o repertório de imagens, signos/significados, a comunicação e interação de todos com a LIBRAS/Língua Portuguesa. Combinamos algumas ações para elaboração de recursos especializados e trabalho de parceria AEE/sala regular, e orientei que no caso de a equipe escolar necessitar de outros recursos especializados na LIBRAS para complementar o trabalho realizado na sala comum, que fizessem o levantamento, registrassem e enviassem com antecedência aos meus cuidados para que pudesse ser elaborado.

Orientei para continuar utilizando diferentes recursos e o que fosse possível na LIBRAS, com o intuito de **antecipar uma atividade** e oferecer ferramentas para que Vitor pudesse se expressar e estratégias, além da LIBRAS, para **favorecer sua comunicação**.

No momento da história: contar com **recursos visuais, material concreto** que colaborem para que Vitor tenha acesso a elementos que o auxiliem na **interpretação e compreensão do contexto; Observar e registrar a forma como ele interage e se comunica** com os colegas e professoras, em que momento ou atividades isto ocorre; Como interage com a turma, **se ele faz mais uso de comunicação gestual e ou da LIBRAS**; como estão suas **habilidades motoras; seu desenvolvimento cognitivo e o seu desenvolvimento emocional**.

Observei que a equipe escolar vem promovendo **ações multidisciplinares e ambiente bilíngue** que possibilitam a efetiva **participação e inclusão** de todos os alunos em qualquer situação e ou contexto, valorizam e respeitam a individualidade, potencialidade, necessidades e condições de cada um, e com este trabalho vem contribuindo e fazendo a diferença na vida de nossas crianças.

Equipe escolar: Continuar desenvolvendo este trabalho de estimulação e intervenções que

favoreçam a construção das habilidades e conhecimentos dos alunos é fundamental, e acredito que o compromisso, a intervenção e atuação adequada de todos, estão contribuindo para esse aprendizado e para um ensino **cada vez mais inclusivo**. Nossa parceria é muito importante para a continuidade nesse processo.

Esse registro ilustra parte do processo no qual o meu trabalho como assessora foi deixando de incluir o acompanhamento das atividades realizadas no ensino comum, e se consolidando na coordenação do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, pois o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município estava se configurando de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Patrícia que antes era a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva assumiu o cargo de professora do AEE.

Eu estava assessorando a partir de 2013, a equipe do Programa de Educação Inclusiva, composto pelas professoras de AEE e pela coordenadora desse Programa, o alinhamento das práticas deste serviço de educação especial à perspectiva inclusiva de educação.

O registro compartilhado há pouco não contém a minha “escrita”, logo, ele foi redigido exclusivamente pela professora de AEE que trabalhava com Vitor. Quando o li e analisei, verifiquei quão próximas foram as orientações feitas por ela daquelas que eu vinha construindo no ensino comum. Essa professora atua nesta rede pública de ensino há mais de 30 anos. Sua formação conceitual, teórica e prática é muito consistente. Além disso, sua disposição para ensinar, aprender e para atualizar o que conhece é ímpar!

Patrícia conhece a teoria Piagetiana e tem experiência como professora que aplicou atividades do Programa de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PROEPRE). Certamente essas características, próprias dessa professora e também dessa rede, muito contribuíram para a construção, estruturação e organização de um trabalho educacional e pedagógico que considerasse um aluno com surdez no ensino comum.

A intenção da professora de AEE ao compartilhar alguns sinais da Libras com as professoras comuns, sinais esses que comporiam a escola, estava pautada na ideia de que a sinalização tornaria o ambiente de letramento mais acessível à Vitor. Nesta composição, a Libras seria acompanhada das palavras na Língua Portuguesa

que tinham o mesmo sentido de cada sinal, fortalecendo o trabalho concomitante com as duas línguas.

Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, entendemos que a inserção do sinal e da palavra poderia contribuir para que cada criança da turma de Vitor, e outras crianças, compreendessem que um sinal e uma palavra são signos, porém cada um deles faz parte de uma língua diferente.

Quando uma criança da turma de Vitor, ou mesmo ele, verificava um sinal impresso na porta de uma sala e buscava reproduzi-lo, essa criança “lia” esse sinal. O mesmo acontecia quando ela tentava “ler” a palavra na Língua Portuguesa, que acompanhava o sinal feito. Dois signos aos quais ela poderia atribuir um mesmo significado.

A seguir, exporei duas fotos nas quais eu realizo o sinal da palavra “verde” em dois movimentos distintos e consecutivos. Ao lado das fotos, existe um quadro pintado na cor verde que pode ser relacionado ao sinal na Libras. Abaixo das fotos está escrita na Língua Portuguesa a palavra “verde” com letras maiúsculas e de forma.



VERDE

O sinal da Libras impresso não é visualmente muito semelhante ao sinal sinalizado. Entendo que a imagem por ser estática, dificulta a leitura do sinal, principalmente quando se trata de uma criança que está construindo algumas noções corporais, orientações temporais e espaciais. Quando um sinal é impresso, seus movimentos, expressões faciais e corporais, dificilmente são compreendidos e reproduzidos adequadamente por uma pessoa que esteja adquirindo essa língua.

As professoras regente e de Libras da turma de Vitor procuravam orientar os alunos, sempre que possível, a fim de que eles aprendessem a ler os movimentos e as expressões presentes na impressão do sinal. Além disso, essas professoras

procuravam alertá-los sobre a necessidade de fazer uso de diferentes expressões corporais e faciais na realização de um sinal da Libras.

Com relação à palavra na Língua Portuguesa, quando escrita, assumia uma forma absolutamente diferente da forma falada. O “desenho” de uma palavra escrita nada se assemelhava à palavra falada. Isso porque essa última se dá pela produção da voz que se molda a uma determinada articulação, resultando na construção de um fonema.

Estávamos dispostas a criar um ambiente de letramento que incluísse as singularidades da Libras e da Língua Portuguesa. Nesse trabalho, as duas línguas conviviam, se afetavam e se preservavam nas suas especificidades. As professoras regente e de Libras de Vitor eram orientadas a produzir materiais e a expô-los para que as crianças tivessem a oportunidade de aprender aspectos como: a leitura na Língua Portuguesa se dá da esquerda para a direita. Assim sendo, os sinais impressos que acompanhavam as palavras da Língua Portuguesa, eram visualmente dispostos de maneira que tivessem de ser lidos por Vitor e seus colegas, também da esquerda para a direita. Dessa forma, introduzíamos noções de orientação espacial da leitura e da escrita na Língua Portuguesa.

O terceiro e último aspecto mencionado por Ferreira (2010, p. 37c) e que trata do ensino de uma Língua de Sinais, enfatiza a necessidade de *“elaborar material didático-pedagógico que possibilitará um ensino sistemático da língua”*.

As professoras regente, de Libras e do AEE de Vitor estudavam as equivalências entre a Língua Portuguesa e a Libras, e produziam recursos didático-pedagógicos que ficavam à disposição de todos os alunos de uma turma, e que eram devidamente trabalhados de acordo com a dinâmica das atividades escolares.

Considero Lucinda Ferreira uma importante referência para aqueles que desenvolvem estudos e pesquisas que têm como objeto de investigação uma Língua de Sinais. Em sua obra, ela tratou exclusivamente das Línguas de Sinais. Eu a mencionei nesta tese porque o trabalho concomitante com a Libras e a Língua Portuguesa no ensino comum, na minha análise, tem contemplado todos os aspectos destacados por essa autora, no que se refere ao ensino de uma língua de sinais.

Defendo, narro e analiso uma experiência de ensino nas turmas comuns de Vitor, na qual os aspectos considerados fundamentais para o ensino de uma Língua de Sinais não foram lesados, ao contrário, se fortaleceram, pois inseriram crianças ouvintes e surdas em um ambiente de letramento, de alfabetização, de ensino, de

aprendizagem e de convivência, no qual uma língua espaço-visual e uma língua oral-auditiva se encontraram, “se esbarraram”, se diferenciaram, e, gradativamente, foram sendo aprendidas por cada criança.

4.13. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as famílias

A equipe do Programa de Educação Inclusiva trabalhava com o intuito de que as famílias dos alunos que frequentavam o AEE, conhecessem ainda mais este serviço de educação especial e se apropriassem dos recursos que têm potencial para promover a acessibilidade. Identificamos que muitas famílias não fazem o melhor uso dos recursos que são trabalhados no AEE, em situações que extrapolam os limites de atuação da equipe escolar.

Diante disso, cada professora de AEE da rede convidou os membros de todas as famílias das crianças que frequentavam esse atendimento, para dialogarem sobre a possibilidade de organizarmos “grupos de famílias” nos quais as professoras de AEE ensinariam como trabalhar com alguns recursos especializados, a fim de contribuir para que essas famílias compreendessem que a deficiência é produzida na e pela sociedade, e que não deveria ser fixada em um aluno.

A realização desses encontros nos “grupos de famílias” foi muito produtiva. Nossa equipe procurou agendar alguns deles no período da manhã, outros à tarde e à noite, pois desejávamos contemplar o maior número possível de famílias.

Nessa rede de ensino não temos uma professora de AEE atuando em cada Unidade Escolar. Com isso, uma professora de AEE atende e acompanha casos de outras escolas. Em um município pequeno, essa “maneira” de implantar o serviço de AEE pode se sustentar durante muitos anos, pois as “arestas” a serem “aparadas” tardam para que ganhem visibilidade. Essa condição tende a se postergar ainda mais quando temos professoras de AEE empenhadas e competentes como as dessa rede, que não medem esforços para que as solicitações de cada Unidade Escolar sejam atendidas prontamente. Temos trabalhado intensamente para que cada escola passe a ter uma professora de AEE, porém, ainda não alcançamos essa meta.

A participação das famílias nos “grupos de famílias” foi pequena. Era preciso que as professoras de AEE dedicassem algumas horas de trabalho para que houvesse maior mobilização. Dos encontros realizados ficaram lembranças de ótimas

experiências de troca, compartilhamento, ensino e aprendizagem. Porém, não foi possível seguir com essa atividade.

Até que tenhamos mais professoras de AEE na rede, esta atividade permanecerá suspensa. Ressalto que as famílias de alunos que não frequentavam o AEE também foram convidadas a participar deste grupo, isso porque desejávamos que esse serviço passasse a ser conhecido por toda a comunidade escolar. Em alguns encontros realizados, havia mais famílias de alunos que não frequentavam esse atendimento, do que famílias de alunos que o frequentavam.

4.14. Vitor: a “escuta” do mundo e a “escuta” da palavra

Paulo Freire

No trabalho que realizamos com as turmas de Vitor, buscamos valorizar a pauta sonora do ambiente escolar que era trabalhada pelas professoras regente e de Libras tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua de Sinais. Essas professoras procuravam evitar que Vitor, e também os demais alunos, ficassem buscando preencher a lacuna sonora que não se preenchia espontaneamente por consequência de algum impedimento que não estivesse permitindo a esses alunos ouvir, identificar a fonte sonora e atribuir um sentido aos diferentes sons do meio.

Conforme nos reuníamos em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, o meu entendimento do que é “ouvir” foi se ampliando. Compreendi que Vitor não ouvia determinados sons e que, portanto, não identificava a fonte sonora dos mesmos. Porém, ele tinha condições de atribuir um sentido à experiência auditiva e cognoscente de ouvir, fato esse que me fazia defender que ele não deveria ficar alheio à pauta sonora do ambiente escolar.

Em certos momentos do nosso trabalho, as professoras comuns de Vitor relatavam que ele não olhava para a sinalização feita pela professora de Libras. Vitor também não olhava para a professora regente que falava. Para onde ele olhava? Para muitas direções e situações. O que ele buscava? Acredito que buscava compreender o meio no qual estava inserido. Um meio em que a predominância dos eventos sonoros era inquestionável, porém com frequência, ainda eram “desperdiçados” durante a prática docente.

Diante disso, nos questionávamos sobre como vinha sendo trabalhada a pauta sonora no ensino comum. A Língua de Sinais não deveria concorrer com a fala na Língua Portuguesa, e com os demais sons e eventos que ocorreriam na escola.

Sei que muitos professores de Libras ou tradutores e intérpretes intervêm para que um aluno surdo olhe para a sinalização que está sendo feita. Esse aluno surdo dificilmente irá corresponder à solicitação feita pela professora de Libras, se a professora regente estiver exibindo, no mesmo instante em que a sinalização está sendo realizada, uma figura disponível no livro didático, ou mesmo no livro que conta uma história infantil.

Acredito que um professor, quando se esforça para que cada um de seus alunos “olhe para ele”, cogita que tal conduta tem mais chances de promover a construção dos conteúdos que estão sendo ensinados, do que uma situação na qual um aluno “lhe parece” distraído e desatento.

Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, diálogos sobre essa questão têm sido recorrentes. Vivemos situações nas quais Vitor, que aos olhos das suas professoras parecia “alheio à sinalização” porque não olhava constantemente para a professora de Libras, lançou mão de um sinal já feito pela professora de Libras. Como ele o aprendeu?

Não sei “exatamente” como Vitor aprendeu esse sinal. Mas sei que se ele não tivesse sido feito durante as aulas, que Vitor não teria a oportunidade de aprendê-lo. Com isso entendemos que o ensino não deve “se regular” pelo que imaginamos estar aprendendo um aluno.

O que de fato tem contribuído com o planejamento do ensino feito pelas professoras que assessoro, é a observação constante das reações, dos comportamentos e das condutas de cada aluno. Observação e consideração de suas perguntas, curiosidades e manifestações, buscando sempre um sentido para elas, sem desprezá-las ou denominá-las “descontextualizadas”, pois há sempre um contexto, um sentido. Eles podem não ser os mesmos contextos e sentidos pensados por nós, professores, porém há sempre um contexto e um sentido para uma manifestação de um aluno!

Aprendemos ainda que a sinalização não deve ser resumida, filtrada, reduzida quando estamos trabalhando com crianças muito pequenas da Educação Infantil. Ao contrário, quanto mais próxima daquilo que está sendo comunicado pela fala for a sinalização, mais rico se torna o ambiente no qual se ensina e se compartilha a vida.

Além disso, uma concomitância só pode ser construída durante o ensino, quando a Libras e a Língua Portuguesa se equiparam em complexidade. Caso a Libras se torne a tradução abreviada e empobrecida da Língua Portuguesa, a sua inserção na escola oferecerá conteúdos também abreviados e empobrecidos a cada um dos alunos de uma turma, especialmente aos alunos com surdez, que estarão impedidos de ouvir o que está sendo comunicado pela fala.

É preciso lembrar que uma criança ouvinte se torna capaz de compreender os conteúdos expressos pela fala muito antes que ela seja capaz de falar com a mesma desenvoltura de boa parte dos adultos falantes. Temos observado que o mesmo acontece com uma criança com surdez, quando demonstra ser capaz de compreender os conteúdos comunicados pela Língua Brasileira de Sinais, muito antes que consiga sinalizar de forma semelhante a um adulto fluente nessa língua.

Diante disso, eu acreditava que as professoras de Vitor não deveriam esperar que ele passasse a sinalizar sistematicamente para que ampliassem a comunicação que proporcionavam a cada um dos alunos nessa língua.

Os textos que leio sobre o ensino de alunos surdos repetidamente marcam a característica espaço-visual da Língua de Sinais. Por que deveríamos insistir em solicitar a atenção de Vitor para uma sinalização, e ao mesmo tempo, seguirmos oferecendo a ele outros elementos que podem “desviar a sua atenção”, elementos esses que o colocariam em uma situação de desconforto perpassada pela sensação (muitas vezes real), de que algo a ele não estava sendo revelado?

Eu acreditava que poderíamos construir um modo de ensinar no qual as práticas escolares cotidianas pudessem esclarecer Vitor sobre o que devém dos lábios do professor que fala, o que devém da sinalização feita, e o que devém dos tantos eventos sonoros, visuais e cinestésicos que ocorrem em uma aula.

Ao acompanhar Vitor em sua trajetória escolar, observei que enquanto ele se apropriava das situações de interação e de ensino na escola comum, se via diante de uma situação de ensino e de convivência mais confortável, segura e favorável, que lhe ofereceria os subsídios necessários para que se orientasse quando tivesse de escolher para “onde ia olhar”.

Vitor realizava todas as atividades com seus colegas de turma. A experiência sensório-motora, à luz de Piaget, é aquela na qual o pensamento evolui conforme uma criança pega, lambe, engatinha, corre, grita, ouve, olha, sobe, desce, anda, corre, se alimenta, faz as suas necessidades fisiológicas etc. Tudo isso em construções

espontâneas, livres, que nada se aproximam de práticas nas quais uma criança é treinada para que apresente uma conduta específica.

Aprendi estudando Piaget, e também nas aulas da querida professora Orly, que uma criança realiza exercícios que a ela revelam dados fundamentais para que siga construindo a sua inteligência. O número de vezes que um mesmo exercício será realizado por diferentes crianças, até que cada uma delas sacie a necessidade orgânica que têm de explorar o meio, é absolutamente incontrolável. Nesse sentido, sou enfaticamente contrária a quaisquer práticas que colocam uma criança em situação de treino.

A experiência prática alimenta o intelecto de uma criança pequena, contribuindo para que ela construa um repertório cognitivo que mais tarde, lhe auxiliará no estabelecimento de conexões que a levarão à representação.

Costuma ser consenso entre professores, terapeutas e familiares que uma criança pequena aprende enquanto brinca. Vitor brincava com a sua turma. Ele vivia a experiência sensório-motora intensamente com seus coleguinhas. Suas professoras regente e de Libras colocavam à disposição de cada um dos alunos a fala, a Libras e o desenho enquanto formas de representação, porém estavam conscientes de que a experiência prática balizaria as condutas de cada criança naquele momento.

A Vitor não faltava elemento algum para que vivesse a experiência sensório-motora. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez nos perguntávamos: Que situações de interação e de ensino contribuirão para que esse aluno surdo avance na construção da sua inteligência, de modo que passe a se apropriar das diferentes formas de representação?

A Língua Brasileira de Sinais é visual-motora. Toda Língua de Sinais acontece no corpo do sinalizador e é vista por outrem ou por ele mesmo. As crianças da turma de Vitor estavam tendo a oportunidade de adquirir a Libras. A cada instante, enquanto ajustavam “seus corpinhos”, “suas mãozinhas”, conforme se olhavam no espelho do “cantinho da beleza” da sala de aula, por exemplo, e exploravam as mais distintas expressões faciais e corporais, essas crianças viviam experiências sensório-motoras, e se abriam para o campo da linguagem e da representação.

Um sinal da Libras é um signo. Um signo pode ser icônico ou arbitrário. Isso quer dizer que um sinal icônico como o de “COMER”, é muito próximo do que ele representa. Já o sinal arbitrário de “ACONSELHAR”, nada se assemelha ao conteúdo que representa.

Nas fotos seguintes, eu realizei em dois momentos distintos e consecutivos, o sinal de “comer” na Libras. Abaixo das duas fotos, inseri a palavra “comer” escrita com letras maiúsculas e de forma, na Língua Portuguesa. Eu fiz o mesmo com relação ao sinal de “aconselhar”.



COMER



ACONSELHAR

Ao viver a experiência de aprender a Libras na espontaneidade das interações que se davam no ensino comum, Vitor vivia um exercício sensório-motor, no qual experimentava a construção de sentidos a um sinal (signo) da Libras. Além disso, ele e seus colegas de turma tinham a oportunidade de relacionar o que construíam em “seus corpinhos” enquanto sinalizavam, à produção da fala que correspondia a tal construção.

Considero que este é um exercício cognitivo, de linguagem, afetivo e social, sem igual. A Libras, enquanto língua disponível a quaisquer alunos de uma turma, tem grande potencial para promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico de uma a uma das crianças. Tal potencial pode ser minimizado quando um professor de Libras ou um tradutor e intérprete sinaliza exclusivamente para “o” aluno surdo, e quando os conteúdos (sonoros, visuais, cinestésicos, acadêmicos) não têm a oportunidade de serem construídos também nessa língua, por cada um dos alunos.

Vitor não falava e o processo de indicação e de adaptação de aparelhos auditivos acontecia de maneira morosa e desajustada. Embora não falasse, emitia sons e se comunicava por meio deles. Suas professoras o ensinavam, a fim de que ele diferenciasse os sons de uma palavra falada, de um som emitido por um pássaro que canta, ou do sinal da escola.

Desejávamos que Vitor compreendesse que os sons são diferentes, e que não basta abrir a boca (articular) e emitir um som (produzir voz) para que esse ato compusesse o que denominamos ser a fala na Língua Portuguesa. Suas professoras, especialmente a professora de Libras, auxiliavam os alunos no ajuste de cada sinal que iam aprendendo, ao mesmo tempo em que brincavam com os diferentes sons da fala, elucidando que tanto um sinal como uma palavra, têm modos específicos de serem produzidos. Assim, a concomitância no ensino da Libras e da Língua Portuguesa foram se constituindo na rede de ensino assessorada por mim.

Esse é um trabalho simples e nem sempre fácil de ser incorporado à prática docente de uma professora regente e uma professora de Libras. Enquanto interagem com os alunos de uma turma, essas professoras podem criar situações – falando na Língua Portuguesa e sinalizando na Libras - como: “Vocês ouvem o que estou dizendo?” - a professora movimenta os lábios como se estivesse falando, porém não produz voz. “E agora, vocês ouvem o que estou dizendo?” - a professora articula e produz voz na mesma palavra. “Por que vocês ouviram dessa vez?”; “Quer dizer que para falar é preciso movimentar o rosto, a boca, os lábios, a língua de um jeito específico, e, além disso, produzir voz?”; “Alguém não ouviu o que eu disse?”; “Que tal pedir para um colega falar enquanto você sente a voz dele vibrar, tocando levemente o seu pescoço?”

Vitor não era capaz de nomear um personagem conhecido de um desenho infantil falando na Língua Portuguesa, mas tornou-se capaz de fazê-lo sinalizando na Libras, assim como as crianças ouvintes de sua turma tiveram a oportunidade de

nomear sinalizando. As professoras regente e de Libras criavam situações nas quais Vitor era instigado a compreender que o sinal do personagem “Mickey Mouse”, por exemplo, equivale às palavras faladas, “Mickey Mouse”.

Essa fase é muito anterior ao período em que Vitor se tornou capaz de fazer leitura orofacial. O papel da Língua Brasileira de Sinais, a meu ver, foi de fundamental importância na vida desse aluno durante a Educação Infantil, pois o inseriu em situações que nos pareciam adequadas para que seguisse se desenvolvendo na cognição e na linguagem, transitando da fase sensório-motora para a fase pré-operatória com a mesma leveza e fluidez que seus amigos ouvintes. Como isso se deu em termos cognitivos?

Seguimos alguns dos ensinamentos de Paulo Freire (1987). Proporcionamos a leitura e a escuta do mundo, para que as crianças, aquelas que escutam todos os sons da fala e Vitor, fossem aprendendo a ler e a “escutar” um sinal da Libras e uma palavra da Língua Portuguesa, em construções que são auditivas, visuais, motoras e fundamentalmente, cognitivas.

A presença de alunos com surdez nas turmas comuns da rede que assessoro tem contribuído para que eu compreenda que a escuta das palavras não antecede a escuta dos diferentes “sons do mundo”. Acredito que um aluno com surdez pode encontrar grandes dificuldades no processo de alfabetização, quando se vê desafiado em atividades escolares que requerem a construção de relações entre os sons das letras e as letras escritas, porém, ele desconhece o que é a fala e como ela é produzida.

Imagino quão enigmático pode ser para um aluno com surdez se deparar com um professor comum, bem-intencionado, que se aproxima e exageradamente movimenta seus lábios e o rosto enquanto fala uma palavra, orientando o aluno com surdez para que a escreva. Tal professor, segue bem-intencionado e aumenta o volume da sua voz, pois deseja que esse aluno com surdez o ouça. Como esse aluno se sente? O que ele compreende dessa experiência?

Ao acompanhar o caso Vitor na escola comum, compreendi que era preciso promover a construção de sentidos aos “sons do mundo” para que ele se tornasse capaz de compreender os sons de uma palavra. Foi na concomitância do trabalho com a Língua Portuguesa e com a Libras que Vitor aprendeu a atribuir sentidos à pauta sonora do ambiente escolar.

Ao contrário do que se possa imaginar, o trabalho com a Libras não excluiu o trabalho com a pauta sonora. Ressalto mais uma vez a importância de nos libertarmos da lógica das oposições binárias que coloca de um lado a fala, a escrita, a Língua Portuguesa e os aparelhos auditivos, e de outro lado os sinais e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e “os surdos”.

4.15. Vitor estava construindo a fase pré-silábica

Eu gostaria de ter um número maior de atividades que ilustrassem a construção da fase pré-silábica de Vitor. Como não pretendia inserir essa experiência neste doutorado, não as solicitei à sua família, a fim de que compartilhasse comigo as produções desta criança antes que as professoras responsáveis pela turma às entregassem aos seus responsáveis ao final de cada ano letivo.

Felizmente Patrícia, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Vitor, arquivou muitas atividades que ela realizou com ele aluno nesse atendimento, e que revelam os seus avanços no que se refere à alfabetização. Enquanto as aplicava, essa professora de AEE não tinha como objetivo primeiro alfabetizar e letrar Vitor. Porém, sempre que trabalhava com uma atividade própria do ensino comum na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o intuito de identificar possíveis barreiras que pudessem impedi-lo de realizá-la, acabava por contribuir, indiretamente, com o processo constitutivo de alfabetização e de letramento dessa criança.

Creio que as qualificadas e oportunas intervenções dessa professora de AEE, que se aventurou na construção de um serviço de educação especial que havíamos desconstruído, pois as diretrizes presentes nos livros e fascículos disponibilizados pelo Ministério da Educação para a sua realização não correspondiam às nossas expectativas e necessidades, têm contribuído significativamente com o desenvolvimento de Vitor.

Patrícia trabalha com muitas histórias no AEE. Ela acredita que as histórias têm possibilitado a Vitor:

- a)** Ampliar o seu repertório tanto na Língua Brasileira de Sinais como na Língua Portuguesa.
- b)** Se apropriar das duas línguas em atividades dinâmicas nas quais a construção gramatical de ambas se dá na composição do discurso.

c) Comparar as duas línguas conforme transita e se apropria de ambas, sendo que para isso ora aplica elementos gramaticais da Língua Portuguesa na Libras e ora aplica elementos gramaticais da Libras na Língua Portuguesa. Nesse exercício intelectual, de linguagem e social, essa professora tem a oportunidade de identificar possíveis barreiras comunicacionais e atitudinais que possam impedi-lo de investigar e adquirir as duas línguas em suas especificidades.

d) Criar, questionar e estabelecer relações entre os diferentes elementos presentes na história, num exercício cognitivo intenso por ele protagonizado.

A professora Patrícia trabalha em parceria com as professoras regente e de Libras que atuam no ensino comum, e age para que essa parceria se ajuste a cada dia. Ela procura receber as professoras de Vitor na Sala de Recursos Multifuncionais (SMR), local onde atende as crianças que são público alvo da educação especial, a fim de incrementar o estudo do caso.

A família de Vitor tem sido convidada a frequentar o AEE, pois gostaríamos que aprendesse a sinalizar. Patrícia realiza esse convite a todas as famílias e alunos que tem surdez, sendo que o convite se estende aos amigos da criança e colegas de turma que manifestarem um desejo de aprender essa língua. Nenhum membro da família de Vitor se propôs a aprender a Libras. O pai justifica que não pode ir ao AEE, pois está no trabalho. A mãe não reside com essa família.

As especificações indicadas por Emília Ferreiro, e que se referem a cada fase da construção da escrita, sendo elas a pré-silábica, a silábica e a alfabética, a meu ver, podem ser aplicadas ao percurso de alfabetização de crianças como Vitor. O acompanhamento desse caso me levou a esse entendimento, pois tive a oportunidade de verificar os passos por ele construídos em cada uma dessas fases.

Quando buscava uma relação entre um sinal da Libras e uma palavra na Língua Portuguesa que equivalesse à relação necessária à alfabetização que se dá entre o som de uma letra e essa letra grafada, eu estava dissociando o processo de alfabetização do processo de letramento.

Citarei a seguir palavras de Magda Soares para encerrar essa sessão:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – , e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em

atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Trecho do artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas, de Magda Soares (Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004).

4.16. Relações entre os recursos didático-pedagógicos e as condutas microgenéticas de Vitor

Vitor estava escrevendo-desenhando. Identificamos em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, que era preciso oportunizar situações de ensino nas quais ele teria a oportunidade de avançar em suas hipóteses escritas. Concluímos que era preciso ensinar que para escrever na Língua Portuguesa, utilizamos letras.

A dinâmica organizada, bem estruturada e fundamentada na teoria Piagetiana do PROEPRE contribuiu para que as atividades próprias do ensino comum, fossem celeiro para a construção de práticas de ensino voltadas ao letramento e à alfabetização, acessíveis a Vitor. A seguir descreverei alguns tópicos que orientaram a construção desse novo passo.

a) Conexões entre o sinal de uma pessoa na Libras e o seu nome próprio

Aqueles que têm alguma familiaridade com as Línguas de Sinais sabem que as pessoas recebem um sinal nessa língua, que corresponde ao nome que têm na Língua Portuguesa. Esse sinal comumente é criado por uma pessoa surda que observa algumas características daquele que o receberá e o “batiza”. Um sinal após ser definido acompanha uma pessoa por toda a sua vida, assim como o seu nome próprio.

Vitor, seus colegas e professoras não tinham sinal. Quando turmas comuns têm um aluno com surdez, todos podem ser “batizados” na Libras. Essa pode ser uma atividade muito interessante, pois as crianças serão convidadas a se olhar, a observar suas características individuais e a pesquisar a inicial do nome de cada amiguinho na

Língua Portuguesa. Vale destacar que alguns sinais que são dados a algumas pessoas, fazem uso da letra inicial do seu nome na Língua Portuguesa, feita no alfabeto manual da Libras.

Aos poucos todas as crianças das turmas de Vitor e suas professoras ganharam um sinal. Feito isso, cada uma delas foi fotografada realizando o seu sinal. Essa foto foi fixada na ficha que contém o nome da criança.

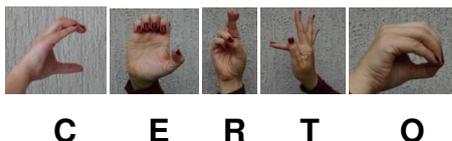
Na rede que assessoro as fichas com o nome de cada criança são inseridas no cartaz da chamada que fica disponível à turma toda durante o período letivo. Neste cartaz são referenciados diariamente com marcadores aqueles que serão os “ajudantes do dia”.

Novas informações foram sendo acrescentadas a esta ficha conforme cada aluno foi evoluindo nas relações que estabelecia entre uma letra do alfabeto manual, e uma letra da Língua Portuguesa, e também entre o sinal de cada pessoa que compunha a turma, e o seu nome.

As professoras regente e de Libras avaliavam quando era oportuno inserir a soletração na Libras do nome de cada criança na ficha. Dessa forma, cada ficha passava a ter o nome da criança escrito na Língua Portuguesa (com letras maiúsculas e de forma), e a sua soletração na Libras. Tal recurso contribuiu para que cada criança estabelecesse uma correspondência termo a termo entre a letra na Língua Portuguesa e a letra manual da Libras.

Na foto que será exposta a seguir eu realizei o sinal na Libras de “certo” em dois movimentos distintos e consecutivos. As fotos estão lado a lado. Logo abaixo das mesmas, a palavra “certo” está digitalizada no alfabeto manual da Libras, e escrita na Língua Portuguesa com letras maiúsculas e de forma.





Ao longo do ano letivo, na medida em que as crianças foram se desenvolvendo, as professoras regente e de Libras avaliavam quais dados seriam retirados de cada ficha, pois acreditávamos que esse recurso deveria corresponder às necessidades das crianças, que construía seus conhecimentos em diferentes intensidades e ritmos.

Uma criança que sabia escrever o seu nome na Língua Portuguesa, o soletrava pelo alfabeto manual da Libras, relacionava o seu nome ao seu sinal na Libras, não precisaria de uma ficha com todos estes dados. Porém, um de seus colegas que não tivesse construído todos esses conhecimentos poderia se beneficiar desses dados caso fossem mantidos na ficha. Diante disso, as professoras regente e de Libras avaliavam constantemente a dinâmica das atividades escolares, a fim de que tomassem as decisões que lhes pareciam mais adequadas para o momento que viviam.

Acompanhando as turmas de Educação Infantil de Vitor, e outras turmas que tiveram casos com surdez, eu e os demais membros do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez tivemos a oportunidade de identificar crianças ouvintes, que espontaneamente, exploravam o alfabeto manual da Libras no momento em que eram desafiadas a pensar sobre as iniciais do nome de um colega, ou um objeto específico. Algumas crianças ouvintes das turmas de Vitor se apropriaram do alfabeto manual da Libras antes que se apropriassem do alfabeto da Língua Portuguesa.

Acredito que quando recursos como esses são inseridos na dinâmica das aulas, as professoras regente e de Libras têm ampliados os diferentes tipos de atividades que podem realizar com a turma toda.

A Educação Infantil da rede que assessoro realiza uma roda no início do período letivo. Neste momento, é feita a chamada, são denominados os “ajudantes do dia” (comumente um menino e uma menina), é realizada a contagem de “quantos somos na turma”, fichas que correspondem aos diferentes momentos do período letivo são organizadas pelas crianças, a fim de que tomem consciência das atividades que realizarão naquele dia (rotina), as professoras regente e de Libras contam uma

história, dentre outras atividades. Agíamos para que a concomitância no trabalho com a Libras e a Língua Portuguesa perpassasse todas essas atividades.

As professoras regente, de Libras e do AEE de Vitor conheciam muitos recursos didático-pedagógicos e estavam dispostas a torná-los ainda mais acessíveis. Tais recursos auxiliavam as crianças na apropriação da rotina das atividades que eram realizadas e contribuía para que todas elas se expressassem, manifestando seus interesses, suas preferências, vontades, questionamentos, facilidades e dificuldades.

Já disse em outro momento nesta tese que essa rede conta também com o trabalho de outra assessora que acompanha o processo de inserção dos recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) no ensino comum, em parceria com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Algumas turmas que têm um aluno com surdez têm também outros alunos que não se fazem entender pela fala, ou que encontram dificuldades para entender a fala. São alunos que não têm como especificidade uma surdez.

Avalio que a associação de diferentes recursos especializados, que no ensino comum se tornam recursos didático-pedagógicos, contribui para que as muitas formas de comunicação sejam construídas pelas crianças e pelos professores. Vitor se beneficiou de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) presentes na sala de aula, assim como seus colegas.

Os símbolos pictográficos utilizados em alguns recursos de CSA oportunizaram a ele e seus colegas estabelecerem outras formas de conexão entre diferentes símbolos e signos. Numa turma na qual se fala e escreve na Língua Portuguesa, se sinaliza na Libras, em que são trabalhados diferentes recursos de comunicação com símbolos pictográficos, as crianças, cada uma delas, vivem desafios cognitivos e de linguagem intensos que as favorecerão no estabelecimento de conexões locais, específicas e microgenéticas, tão caras ao desenvolvimento infantil.

Os materiais com diferentes símbolos e signos não eram trabalhados exclusivamente com Vitor, pois se assim agíssemos, impediríamos que conexões intensas, significativas e desafiadoras fossem construídas por cada aluno da sua turma, à sua maneira.

Aqueles que equivocadamente argumentam que o ensino pode se tornar “fraco” quando hospeda um aluno que é público alvo da educação especial, precisam compreender quão enriquecido pode se tornar esse ensino devido à presença desse

mesmo aluno em turmas comuns. Para isso, é preciso que nos desvinculemos de um “pensamento quase que obcecado” na categorização, classificação, e na previsão de quem irá aprender e quem não irá aprender, bem o que o que cada aluno irá aprender.

b) Antecipação e Adiamento

Grande parte dos alunos brasileiros que têm surdez inicia a escolarização sem que conheça a Libras. Isso faz com que eles vivam situações de desvantagem, pois as orientações feitas pelo professor regente quase sempre são feitas pela fala.

A turma de Vitor contava com uma professora de Libras, ainda assim, considerávamos que ele poderia não compreender as proposições feitas durante o período letivo. Diante disso, éramos favoráveis ao trabalho já realizado pelas professoras comuns com fichas que ilustravam a rotina, e que eram apresentadas a todas as crianças da turma, durante a roda feita no início das atividades escolares.

As fichas da rotina foram analisadas pelas professoras comuns e pela professora de AEE que concluíram que a inserção de símbolos da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), que representavam a atividade a ser feita, acompanhados do sinal da Libras correspondente a esses símbolos, e da escrita na Língua Portuguesa, tornaria o recurso das fichas da rotina ainda mais acessível a quaisquer crianças da turma de Vitor.

A maneira como as professoras regente e de Libras trabalhavam com as fichas da rotina, poderia produzir barreiras que minimizariam o potencial de acessibilidade desse recurso. Compartilharei algumas condutas docentes que foram evitadas pelas professoras comuns de Vitor, pois poderiam minimizar o potencial de acessibilidade dos recursos que estavam sendo produzidos:

- 1)** Desconsiderar o tempo de atenção e de concentração das crianças no momento da roda, o que levaria as professoras a trabalhar com todas as fichas da rotina de maneira automática, pois não haveria tempo hábil para que as crianças estabelecessem conexões entre o que representava cada uma das fichas e a atividade nelas indicadas.
- 2)** Expor as fichas da rotina em um local da sala de aula que não possibilitaria às crianças explorar esse material durante o período letivo.
- 3)** Construir fichas da rotina que eram visivelmente muito “bonitas”, porém os dados nelas presentes não contribuía para que as crianças lessem as imagens, símbolos

e signos que nelas se dispunham. Para selecionar adequadamente os símbolos e signos a serem inseridos em uma ficha da rotina, as professoras regente e de Libras pesquisavam o percurso de construção do símbolo, à luz de Piaget, vivido por cada criança de uma turma comum.

Ao acompanhar o caso Vitor notamos que quando uma criança não encontra no ambiente escolar “pistas” para que antecipe a atividade que irá realizar, tende a ficar mais ansiosa e agitada. Neste sentido, as suas professoras faziam uso de comandos verbais e sinalizados que contribuía para que as fichas da rotina fossem incorporadas às atividades feitas pelas crianças. Além disso, realizavam procedimentos simples que ofereciam marcas de tempo a Vitor e seus colegas. A exemplo desses procedimentos simples, cito que as professoras regente e de Libras viravam as fichas da rotina conforme a atividade nelas representadas havia sido concluída.

Se a turma de Vitor estava no parque e em breve iria lavar as mãos para que se alimentasse, as professoras regente e de Libras levavam ao parque uma toalha de papel, por exemplo, que representava concretamente o ato de lavar as mãos. Essa toalha era exposta às crianças ao lado da ficha da rotina, que se somava à sinalização na Libras feita pela professora de Libras. Quão instigante se tornava uma aula na qual diferentes línguas, símbolos e recursos circulavam, e poderiam ser significados por cada uma das crianças!

Ao compartilhar algumas das atividades que têm sido feitas pela professora regente e pela professora de Libras das turmas de Vitor, busquei destacar aquelas que favoreceram a construção da antecipação e do adiamento pelas crianças, dos afazeres que perduravam um período letivo. Considero essa uma construção de fundamental importância, pois quando uma criança se sente pertencente ao ambiente no qual está inserida, e não é “pega de surpresa” em atividades que começam de maneira repentina, sem que sejam devidamente introduzidas, essa criança vive situações mais adequadas para que se desempenhe bem em cada uma das atividades a ela propostas. Eu poderia afirmar que essa criança tem mais chances de executar de maneira plena cada uma das atividades escolares.

A experiência que tenho vivido nesta rede de ensino tem mostrado que não basta, porém, que esses recursos sejam construídos como resultado de cada estudo de caso feito com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É preciso que as professoras comuns procurem trabalhar com esses recursos de

maneira dinâmica, fluida, a fim de que avaliem os impactos na construção pedagógica, educacional, social e humana de cada uma das crianças da turma pela qual são responsáveis. Um uso protocolar dos recursos oriundos do AEE não produz um ambiente, atividades e intervenções, mais acessíveis.

Assim como a professora regente desconhecia a Libras, a professora de Libras desconhecia a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Felizmente a professora de AEE de Vitor trabalhava articulando ações para que essas professoras passassem a construir estes importantes conhecimentos que poderiam impulsionar práticas mais acessíveis e inclusivas.

O trabalho da professora de AEE era contínuo. Ela atendia Vitor na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de verificar se os recursos trabalhados no ensino comum tinham alguma característica que os tornava inacessíveis; se dispunha a receber as professoras regente e de Libras, com o intuito de juntas avaliarem os recursos, as estratégias e os procedimentos que estavam sendo adotados durante o ensino comum, e que poderiam estar sendo acompanhados de alguma barreira que impedia o acesso por cada um dos alunos, especialmente por Vitor.

Ao atendê-lo, a professora de AEE aplicava algumas atividades que estavam sendo feitas no ensino comum, pois nesse trabalho dava sequência ao processo de investigação do potencial de acessibilidade dessas atividades. Ressalto que o ensino do conteúdo presente nestas atividades não era o foco de atuação da professora de AEE, mas a maneira como Vitor o acessaria.

Pode parecer que esse tipo de intervenção reduz e desqualifica o trabalho de um professor de educação especial. Estou convicta, porém, de que toda atividade feita pelo professor de AEE, voltada à identificação de barreiras que se colocam diante de um aluno com surdez, bem como à construção de caminhos que possam eliminar tais barreiras, têm contribuído dinâmica e sistematicamente para que Vitor avance na aquisição da Libras, na alfabetização e no letramento na Língua Portuguesa.

A professora de AEE da rede que assessoro tem acompanhado os processos de indicação e de adaptação aos aparelhos auditivos, vividos por cada aluno com surdez. Ao longo dos anos, constatamos que quando essa professora mantém contato periódico com as equipes responsáveis pela indicação e pela adaptação dos aparelhos auditivos, bem como acompanha Vitor e seus familiares nas consultas de rotina, que alcançamos melhores resultados do que quando a professora de AEE não atuava neste sentido. Creio que se essa professora não acompanhasse cada consulta

feita com os especialistas, na companhia dos familiares desse aluno, que ele teria abandonado o uso deste equipamento.

Patrícia, durante essas consultas, não só aprendia como este equipamento deveria ser utilizado na escola e no ambiente familiar. Ela compartilhava importantes aspectos do desenvolvimento cognitivo e de linguagem de Vitor aos profissionais que insistiam em defender que o ensino da Língua Brasileira de Sinais “atrapalharia” o desenvolvimento dessa criança.

Com uma argumentação consistente, Patrícia seguiu defendendo o trabalho que vínhamos construindo no encontro externo com especialistas como médicos e fonoaudiólogos. Profissionais esses que com o passar do tempo foram “recuando” na argumentação equivocada que tinham, pois observaram o expressivo desenvolvimento de Vitor.

O AEE na rede que assessoro foi se constituindo um serviço essencial que complementava e suplementava a formação de cada aluno com surdez, bem como o trabalho que estávamos estruturando, organizando e fundamentando nas turmas comuns de Vitor. Um trabalho que tinha como “pano de fundo” a consideração da “diferença em si” de cada aluno e o ensino que se dava tanto na Libras como na Língua Portuguesa, a alunos cognitivamente ativos.

Eu me reunia mensalmente com as professoras de Libras, regente, de AEE, coordenadoras pedagógicas e com a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez. Além disso, realizava acompanhamentos periódicos nas escolas comuns nas quais estavam matriculados alunos com surdez, sempre que essa equipe solicitava. Todavia, eu fui compreendendo que a professora de AEE vivia situações mais apropriadas para realizar esse acompanhamento no ensino comum. Isso porque ela estava mais próxima das professoras comuns, pois também era professora, mais próxima fisicamente, pois pertencia à mesma rede de ensino, e mais próxima das famílias, pois mantinha contato periódico com as mesmas por telefone ou pessoalmente. O trabalho da professora de AEE Patrícia foi se compondo de maneira mais acessível e entrosada à dinâmica escolar, quando comparado ao trabalho de acompanhamento direto dos casos no ensino comum que eu realizava como assessora. Considero este um importante ganho para essa rede de ensino.

No último registro de acompanhamento do caso Vitor compartilhado nesta tese, é possível observar que as professoras regente e de Libras haviam criado com

“momento de Libras” no qual trabalhavam alguns sinais específicos com as crianças da turma de Vitor. Uma iniciativa interessante, porém, que ainda revelava certa dificuldade na construção de um ensino que acontecia na concomitância da Libras e da Língua Portuguesa. A construção de práticas que não priorizavam o trabalho com uma das línguas, mas que se dava no encontro, confronto e na diferenciação entre elas, é o que sustentaria o Bilinguismo que defendíamos.

Patrícia é uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) muito consciente das suas atribuições. Ao trabalhar com ela, observo o seu empenho para que o estudo do caso Vitor envolvesse os membros da sua família, a equipe pedagógica da escola e profissionais externos que trabalhavam com a criança.

4.17. Educação Infantil e Ensino Fundamental: a transição

Vitor estava com cinco anos e este era o seu último ano da Educação Infantil. Ele seguia avançando na hipótese pré-silábica e no momento fazia uso de aparelhos auditivos que tinham o recurso FM. Tal recurso possibilitava a escuta da voz da professora regente via microfone eliminando boa parte dos “ruídos” presentes no ambiente escolar. Esse aparelho foi doado via Sistema Único de Saúde a Vitor.

Certo dia, ele chegou à escola com um aparelho novo. Suas professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora não receberam quaisquer orientações sobre como esse equipamento deveria ser utilizado. A família não soube orientar a escola sobre o uso do novo aparelho e afirmou não “saber do que se tratava”.

Eu fui à escola e logo identifiquei que aquele aparelho tinha o recurso FM. Vitor estava com o microfone “pendurado no pescoço”. Enquanto se movimentava pela escola, esse microfone tocava as mesas onde as atividades escolares eram realizadas, e provavelmente produzia um som intenso que estava sendo “enviado” diretamente à sua orelha. Orientei as professoras comuns e a professora regente passou a utilizar o microfone sempre que fazia as suas explanações falando. A professora de Libras precisou se reorganizar, pois a fala da professora regente chegaria de maneira mais clara aos ouvidos de Vitor. Rapidamente as professoras, Vitor e as crianças dessas turmas incorporaram o recurso FM à rotina escolar. Ele deu claros sinais de que estava se beneficiando do novo equipamento.

Desejávamos que ele compreendesse que para escrever deveria utilizar letras. Além disso, desejávamos que ele compreendesse que cada uma das letras

representa um som específico da fala. Neste sentido, o recurso FM chegou em “boa hora” na vida de Vitor.

No dia 28 de agosto de 2015 eu realizei um novo acompanhamento na turma de Vitor. A seguir, compartilharei o registro que elaborei.

Particpei de algumas atividades que estavam sendo realizadas na sala de aula da qual faz parte Vitor no período da tarde. A seguir destacarei alguns aspectos:

- **Todos os alunos** reportaram-se à professora de Língua Brasileira de Sinais/Libras como **sendo mais uma professora da classe**. Este aspecto é bastante positivo, pois a proposta dessa rede de ensino é que as turmas que têm alunos **com perda auditiva**,⁷ após a realização de **Estudo de Caso**, se beneficiem de **duas professoras**: uma regente e outra de Libras. Estas por sua vez, **devem trabalhar em parceria**, a fim de que as atividades pedagógicas e educacionais sejam planejadas considerando as **especificidades** da Língua Portuguesa e também da Libras. **Nesta perspectiva, tanto os alunos que não têm perda auditiva quanto aquele que tem acessarão os conhecimentos compartilhados, as informações, os conteúdos nas duas línguas**. Assim como a professora regente se comunica verbalmente (falando) durante toda a aula, deverá também a professora de Libras sinalizar durante toda a aula. **Ambas são responsáveis pela sintonia e articulação entre o que está sendo compartilhado nas duas línguas**.

- **Os alunos que não têm perda auditiva procuraram se comunicar com Vitor sinalizando, gesticulando e falando na Língua Portuguesa**. É fundamental que as duas professoras se empenhem para que todos os alunos da classe possam interagir com Vitor **falando** na Libras. **Não basta que alunos e professores aprendam fazer alguns sinais isolados**. É preciso estabelecer como **meta**, a ser atingida durante o ano letivo de 2015, que a comunicação entre as crianças na Libras seja **compatível** com a comunicação que fazem na Língua Portuguesa quando falam/oralizam. Perguntas, inquietações, insatisfações, negociações devem ser feitas **tanto na Língua Portuguesa como na Libras**. Tal aspecto é muito importante, pois é preciso que Vitor viva experiências que mostrem que também é possível se comunicar pela Libras expressando suas vontades, desejos e preferências, negociando e respeitando combinados comuns a todos os alunos. **Um aluno com perda auditiva só compreende que a Libras é um meio eficiente de comunicação, interação e elaboração de pensamentos, quando tem a oportunidade de viver experiências criativas nesta língua**. Se isto não acontecer na escola, provavelmente **perderá o interesse pela língua**, pois não encontrará interlocutores que extrapolem os limites de atuação da professora de Libras.

- Observei alguns **recursos didático-pedagógicos** com sinais da Libras na sala de aula. Esta é uma iniciativa muito importante que deve ser expandida. A **parceria** entre a professora regente e a professora de Libras deve resultar na produção de recursos didático-pedagógicos que **contemplem as especificidades da Língua Portuguesa** e também da **Libras**. **Não é recomendável** que os materiais produzidos para a turma sejam

⁷ Não nos pautamos na deficiência para inserir um professor de Libras em uma turma. É preciso que o Estudo de cada Caso seja feito articulando observações e posicionamentos da classe comum, do Atendimento Educacional Especializado/AEE, de familiares e da SME.

adequados, inseridos sinais da Libras e utilizados **apenas com Vitor**. Ressalto mais uma vez, que os materiais devem estar **à disposição de todos os alunos da turma**, pois todos devem ter a oportunidade de explorá-los e entrar em contato com as duas línguas, **sempre**. A opção pelo trabalho de professoras ensinando Libras se deve ao fato de que a estas cabe **assumir as turmas** das quais são parte alunos com perda auditiva, **enriquecendo os currículos** com as **especificidades da Libras, recursos visuais, tecnológicos** e outros que contribuam para que o ensino seja **inclusivo** e de **qualidade** para todos os alunos. As professoras da classe comum devem contar com a **colaboração da professora do Atendimento Educacional Especializado/AEE**, Patrícia, a quem cabe **compartilhar recursos, estratégias e procedimentos especializados próprios da educação especial**, e que devem ser trabalhados nas classes comuns com **todos os alunos**, especialmente com Vitor. Recomendo que a professora de Libras **continue participando dos atendimentos do AEE**, a fim de que entre em contato com tais recursos especializados, os utilize na classe comum e os compartilhe com sua colega sempre que possível, e sistematicamente com a coordenadora pedagógica da escola.

- A professora de Libras **não deve ser a única interlocutora do aluno com perda auditiva**. Se isto estiver acontecendo (não observei isto durante o acompanhamento), é preciso que as professoras regente e de Libras planejem atividades que promovam a interação entre os alunos da classe priorizando a comunicação pela Libras e outros recursos visuais.

- **Todas as atividades pedagógicas e educacionais devem ser entendidas como possibilidade de valorização e consideração da Libras**. Ex: parque, refeições no refeitório, lavar as mãos, atividades externas.

- **Cabe a professora de Libras enfatizar as particularidades da Libras e da Língua Portuguesa sempre que possível**. Por exemplo: quando estiverem fazendo a chamada, a professora de Libras deverá destacar que o nome próprio só existe na Língua Portuguesa, mas que temos os sinais de cada aluno, sendo estes compatíveis aos nomes na Língua Portuguesa. Outro exemplo: quando uma das professoras solicitar que Vitor escreva deve-se enfatizar que a escrita é feita na Língua Portuguesa e que não temos escrita na Libras. Ou ainda: quando Vitor esboçar fala, oralizar, é preciso sinalizar dizendo que a oralização/fala só acontece na Língua Portuguesa e que quando seus amigos e professoras movimentam a boca estão falando, sendo possível compreender o que cada um fala/comunica. Quando Vitor não for compreendido é preciso que ele seja "avisado", a fim de que desenvolva a consciência do que significa falar na Língua Portuguesa. Ele deve ser encorajado a sinalizar. Conforme perceber que é compreendido na Libras atribuirá sentido à sinalização e se sentirá motivado a aprender mais nesta língua.

- **Vitor não mantém a atenção e a concentração** enquanto a professora sinaliza. **Ele se dispersa e busca realizar outras atividades**. Este aspecto preocupa, pois é preciso que ele adquira fluidez na leitura dos sinais feitos por seus interlocutores. Neste sentido, recomendo que seja uma meta educacional Vitor manter-se atento e concentrado quando a professora sinaliza, seja durante uma história ou uma sinalização espontânea durante a aula. Somente quando uma pessoa se comunica e "lê" na Libras consegue retirar elementos que poderão ser **comparados aos da Língua Portuguesa**, aprendendo a diferenciar ambas as línguas. **Para escrever na Língua Portuguesa será preciso que ele**

conte com elementos retirados da Libras e que subsidiarão seus questionamentos na criação de hipóteses de escrita na Língua Portuguesa.

- Embora Vitor verbalize algumas palavras na Língua Portuguesa, estas não são suficientes para que ele busque elementos fonológicos (sons das letras) para tentar escrever. Suas expressões pela fala na Língua Portuguesa devem ser valorizadas e consideradas, mas as professoras não poderão se apoiar apenas nestes sons na aplicação de atividades de escrita, pois estes sons parecem incompletos e insuficientes. Recomendo que se verifique as condições auditivas atuais de Vitor (audiometria), bem como quando voltará a utilizar o aparelho com o recurso FM na escola. É indicado contato com a fonoaudióloga que o acompanha no momento.

- Atualmente não temos registros de hipóteses criadas por Vitor durante a escrita na Língua Portuguesa da classe comum. Não recomendo que a professora de Libras digitalize as letras do alfabeto, a fim de que ele escreva, pois nesta atividade Vitor estará apenas relacionando o alfabeto da Língua Portuguesa com o alfabeto da Libras. Nesta atividade não há processo criativo relacionado à construção da escrita. Recomendo que ele seja encorajado a escrever espontaneamente. As professoras poderão intervir sinalizando os seguintes questionamentos: **O que utilizamos para escrever? Letras? Que letras você pode utilizar para escrever esta palavra (caneta, por exemplo)? Você pode colocar aí o número 8? Escrevemos palavras utilizando números? E desenhos? Podemos desenhar uma palavra? Não se deve solicitar que ele escreva e não oferecer "pistas" de como as palavras são escritas. Ou seja, é preciso que as professoras sinalizem dizendo que para escrever utilizamos letras; que o tamanho das palavras não tem a ver com o tamanho dos objetos; enfim, aqueles elementos que as pessoas que escutam percebem espontaneamente e lhes servem como base para construir a escrita, devem ser compartilhados pelas professoras, pois as pessoas com perda auditiva não têm como descobri-los espontaneamente. Se as professoras não compartilharem estes elementos/pistas em atividades planejadas para este fim, Vitor permanecerá sem subsídios para sustentar suas hipóteses na escrita. Estas atividades devem ser feitas na grande maioria das vezes com outras crianças, pois terão a oportunidade de confrontar a Língua Portuguesa com a Libras e aprender suas particularidades.**

- Vitor memorizou algumas palavras da Língua Portuguesa e as escreve adequadamente. Estas palavras devem ser evitadas durante as atividades de escrita, pois não contribuirão para que ele **pense e elabore hipóteses espontâneas** sobre esta língua. Ao mesmo tempo, recomendo que as professoras investiguem e procurem quantificar qual é o repertório de palavras memorizadas de Vitor, pois é preciso conhecê-lo. Vale ressaltar que atividades automáticas e mecânicas não contribuem com os processos criativos esperados durante a construção da escrita na Língua Portuguesa.

As recomendações feitas neste relatório devem ser seguidas por todas as professoras que trabalham com turmas das quais faz parte Vitor. Isto porque vislumbramos que ele continue se desenvolvendo e construa conhecimentos importantes para o seu ingresso no **Ensino Fundamental**. Caso considere necessário entre em contato com a coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, a fim de que possamos dialogar pessoalmente.

Vitor não demonstrava estar compreendendo que para escrever utilizamos letras e isso me preocupava. No início desta tese eu mencionei certa rotatividade das professoras de Libras que trabalhavam no ensino comum, pois elas eram contratadas após terem sido aprovadas em processos seletivos temporários ou eram professoras eventuais. Somente três das 17 professoras efetivas dessa rede municipal, que foram formadas para trabalhar como professoras de Libras assumiram turmas que têm alunos com surdez comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com isso, Vitor teve várias professoras de Libras ao longo da sua escolarização na Educação Infantil. Algumas eram fluentes na Libras, outras estavam adquirindo a fluência. Além disso, o entendimento da proposta de um ensino que se dá no trabalho concomitante com a Libras e da Língua Portuguesa precisaria ser construído “do início” por cada uma dessas professoras. Uma construção que não era simples e que precisaria de tempo para acontecer.

Nestes doze anos em que venho acompanhando casos de alunos com surdez em uma rede pública de ensino, verifiquei que algumas condutas equivocadas se repetiram no trabalho feito por diferentes professoras de Libras. São elas:

- a)** Resumir o conteúdo sinalizado, produzindo uma “sinalização filtrada” do conteúdo comunicado na Língua Portuguesa aos alunos da turma.
- b)** Priorizar a sinalização de conteúdos considerados “conteúdos escolares”, e não sinalizar aspectos relacionados à pauta sonora do ambiente escolar.
- c)** Não realizar questionamentos que levassem as crianças da turma a confrontar as gramáticas da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, partindo do pressuposto de que elas eram muito pequenas e não seriam capazes de compreender o conteúdo em discussão.
- e)** Trabalhar com recursos didático-pedagógicos que incluíam a Libras somente com um aluno com surdez.
- f)** “Digitalizar-soletrando” uma palavra a ser escrita na Língua Portuguesa ao aluno com surdez durante um ditado, por exemplo.

Até que todos esses aspectos fossem retomados em nossos encontros mensais do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, estávamos no segundo semestre do ano letivo, como demonstra o registro que compartilhei e analisei há pouco.

Na ocasião em que realizei esse acompanhamento, chamou-me a atenção o fato de Vitor não estar tão envolvido pela sinalização. Eu relatei que ele, por várias

vezes, não olhava para a professora de Libras quando ela sinalizava. Não esperávamos este comportamento neste momento do seu desenvolvimento, pois havíamos trabalhado essa questão durante toda a Educação Infantil feita por Vitor, que chegava ao fim.

O que eu não considerei nessa época, é que Vitor estava compreendendo que a fala é constituída de sons específicos. Ele estava fazendo uso de aparelhos auditivos que contavam com o recurso FM, o que pode ter favorecido a escuta dos sons, dentre eles os sons da fala. Com isso quero dizer que o aparente “desinteresse” de Vitor pela Libras podia estar relacionado ao seu “interesse” acentuado pela fala.

No dia 27 de outubro de 2015, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizou um acompanhamento na turma de Vitor. A seguir compartilharei o registro por ela construído.

Eu Patrícia, atuando como **professora de LIBRAS do aluno Vitor no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, na Sala de Recurso Multifuncional, estive na Unidade Escolar com a finalidade de realizar um **trabalho de parceria (AEE/sala comum), acompanhar, interagir, complementar e oferecer recursos especializados aos alunos da sala.**

A professora da sala retornou ontem de uma licença saúde e somente hoje a **professora de LIBRAS teve contato com o plano de aula**, porém segundo informações das professoras, elas trabalham de maneira colaborativa e compartilham suas ideias a respeito das atividades que vão ser desenvolvidas com a turma toda.

Segundo a professora de LIBRAS, Vitor apesar de ainda apresentar dificuldade para manter-se atento e concentrado nas atividades, tem participado no momento da roda, compreende e reconhece a rotina e os sinais a ela relacionados na LIBRAS.

É **afetuoso** com as professoras e **tem boa interação** com seus colegas. Observei que nas atividades diversificadas como, por exemplo, no jogo de encaixe, Vitor **ficou brincando e encaixando os pinos com facilidade** por alguns minutos, e **esteve atento e concentrado**, porém a **professora de LIBRAS disse que se ele não for estimulado a mudar de mesa, que permanece somente nos jogos que lhe interessa, evitando participar de atividades como por exemplo, de leitura, escrita e desenho.** Na interação com Vitor na mesa do encaixe, sinalizei na LIBRAS o que ele estava construindo, a cor utilizada e **ele respondeu** sinalizando “CASA”, e a cor “AZUL”.

Foi necessário estimulá-lo para que trocasse de atividade. Sugeri que fôssemos para a mesa do jogo das quantidades e observei que Vitor **não tem o hábito de colocar seu nome nas atividades selecionadas**, pois o fez pela primeira vez, depois acabou **esquecendo de trocar sua ficha ao mudar de atividade.** Orientei para sinalizar e reforçar essa necessidade. No jogo das quantidades, pedi para uma colega da sala mostrar alguns números que estavam sobre a mesa e sinalizei na LIBRAS, questionando sobre eles, e observei que **Vitor identificou de 1 a 9 e sinalizou cada número corretamente.**

Na **atividade de escolinha**, hoje foi trabalhado **uma parlenda.** Foi necessário chamar a

atenção de Vitor a todo instante para **que olhasse a sinalização na LIBRAS** realizada pela professora de LIBRAS. Isso ocorreu do momento da explicação, até a execução das atividades.

Na **atividade do desenho** em que a proposta foi desenhar doces, observei que **algumas crianças tiveram muita dificuldade de pensar sobre os desenhos**. Como recurso as professoras poderiam utilizar imagens de diferentes doces para que as crianças pudessem observá-las e buscar referências e inspiração para desenhar. Na roda, com o recurso das imagens dos doces, todos poderiam conversar e explorar sobre os doces conhecidos, como seriam feitos, sobre os ingredientes, dentre outras características.

No momento da merenda, observei que Vitor apresentou **dificuldade de cumprir as regras**. Foi necessário solicitar sinalizando para que ele **cumprisse as regras** como por exemplo, esperar a sua vez na fila, comer o que colocou no prato, limpar o prato após comer, sinalizar sobre o tempo, pois todos já haviam acabado de comer e Vitor se distraía, e necessitou ser constantemente estimulado para que terminasse sua alimentação.

Participei com a turma da **Recreação Dirigida** e fui sinalizando o que a professora regente explicava na brincadeira chamada "HU". Achei interessante a forma com que foi desenvolvida a brincadeira que exigia atenção de todos, e observei que **todos participaram interessados**.

Neste dia as professoras apresentaram as **músicas** que serão utilizadas na **formatura** dos alunos e dialogamos sobre **a sinalização na LIBRAS** da canção intitulada "O Futuro é presente" e adereços que serão utilizados na canção "Mariola" de Marisa Monte.

Em seguida relatei sobre o trabalho realizado no AEE com Vitor, dizendo que as vezes, quando é solicitado a prestar a atenção aos sinais que estou sinalizando, e quando é solicitado a responder o que foi questionado, **ele também tenta desviar o olhar e ou querer realizar uma atividade diferente da proposta apresentada, aparenta desânimo, apatia e ou cansaço**. Em reunião algumas características apresentadas pelo aluno já foram informadas ao seu pai. Contudo, informei que após conversar e combinar algumas regras, Vitor tem participado dos trabalhos realizados no Atendimento Educacional Especializado, e acredito que nossa parceria vem contribuindo e sendo fundamental para que ele cada vez mais aprenda a conviver, compreender, significar e a se comunicar com todos que o cercam.

Informei que com os recursos utilizados no AEE, na maioria das vezes, Vitor consegue fazer a leitura dos sinais enquanto sinalizo uma história e/ou pergunto algo de seu cotidiano. Observo que sua compreensão vem se ampliando, assim como tem se ampliado o seu repertório de palavras e contextos nos quais sinaliza na LIBRAS. Vitor consegue responder na LIBRAS algumas questões relacionadas ao texto, e contar o que compreendeu da história, porém estas geralmente são acompanhadas utilizando-se do recurso de pistas sinalizadas (palavras do seu cotidiano) e ou de recursos visuais (imagem, materiais concretos, dentre outras).

Muitas vezes, **pela falta de atenção e de concentração ao ler e interpretar alguns sinais impressos na LIBRAS**, foi necessário chamar sua atenção para o sinal, o movimento, e para a configuração das mãos. **Temos que nos atentar a isso, pois um sinal realizado de maneira errada, altera a palavra e ou o significado dentro de um contexto**.

Observei que neste ano Vitor, mesmo estimulado a utilizar a LIBRAS a todo instante, ao sinalizar, também fazia uso da oralidade para comunicar-se e quando sinalizava

palavras isoladas às vezes sua fala era compreensível, porém quando tentava falar frases, sua fala era ininteligível.

Na Leitura dos sinais impressos na LIBRAS, **verificar como lê e se sinaliza corretamente os sinais**, pois caso necessário sinalizar corretamente para ele, solicitando que observe e faça novamente o sinal.

Investir no trabalho de leitura escrita utilizando recursos como, as letras móveis, materiais variados, imagens, desenhos e na sinalização de palavras e frases na LIBRAS, com a finalidade de ampliar seu processo de letramento, sua compreensão, comunicação e linguagem.

No calendário: trabalhar sua funcionalidade e questionamentos relacionados ao dia, mês, ano, aniversariantes do mês, datas comemorativas e ou significativas para os alunos, dentre outras.

Nas atividades de Leitura e escrita: explicar o que está escrito na LIBRAS e o que está escrito na Língua Portuguesa.

Informei alguns assuntos discutidos e orientados em reunião no dia vinte e dois deste respectivo mês, com o pai de Vitor e relatei que os detalhes das informações constam em relatório entregue à escola e que poderá ser socializado com as professoras das turmas da manhã e tarde.

Agradeço a atenção dispensada e trabalho realizado junto à turma, e coloco-me a disposição para contato, orientações e ou quaisquer esclarecimentos.

Acompanhamos Vitor na escola comum desde os seus 11 meses de vida. Vibramos com cada uma das suas construções cognitivas, de linguagem, sociais e afetivas. Emocionamos-nos com seu sorriso e travessura.

Preocupava-nos o seu aparente “desinteresse” pela Libras que estava sendo acompanhado de certa dispersão. O que aprendi com essa experiência?

Vitor mais tarde, compreendeu que as palavras são escritas com letras que têm sons específicos. Que esforços cognitivos esse doce menino empenhou para que construísse tal conhecimento?

Acredito que neste momento do seu desenvolvimento, ele “desviou” o seu “interesse” da Libras, pois a conhecia suficientemente para que se comunicasse narrando, questionamento, brincando, negociando etc. Vitor parecia estar empenhando toda a sua atenção à compreensão dos sons da fala. Para isso olhava ao seu redor e buscava referências que lhes auxiliassem a “ouvir cognitivamente” e a “ouvir pelo seu aparelho auditivo biológico e tecnológico”, os sons da fala. Na época, ele nos deu sinais de que não era possível seguir se dedicando à aquisição da Libras e ao mesmo tempo compreender os sons do meio, dentre eles os da fala.

Aprendi com essa experiência que a concomitância pode se dar no ensino das

duas línguas, Libras e Língua Portuguesa. Já o aprendizado, segue caminhos inesperados que são próprios de cada criança. Meus olhos não estavam devidamente sensíveis e apurados nesta ocasião em que decifrei os comportamentos de Vitor como “falta de atenção e de concentração”. Porém, seguimos produzindo um ensino nas duas línguas e não deixamos de medir esforços para que ele se apropriasse de cada uma delas.

Vitor estava eufórico. Ele sabia que o ciclo da Educação Infantil estava próximo do fim e que isso implicaria na mudança de escola e na separação de alguns amigos. Outros amigos seguiriam com ele na nova escola que oferecia o Ensino Fundamental e que era de responsabilidade da mesma rede municipal.

Ao longo do nosso trabalho fomos aperfeiçoando os instrumentos que utilizávamos para registrar e acompanhar os casos de alunos com surdez. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, criamos um novo roteiro que contemplava os itens que deveriam ser devidamente registrados, e que se referiam ao desenvolvimento de cada aluno com surdez da rede.

O relatório que compartilharei a seguir foi construído a partir desse novo roteiro. Ele foi redigido coletivamente pelas professoras regente, de Libras, de AEE e por mim. Concluímos esse registro no dia oito de dezembro de 2015.

1. Com relação à aquisição da Língua Brasileira de Sinais-Libras (qualificar e quantificar este processo mencionando exemplos que explicitem avanços ao longo do ano):

Perguntas que podem nortear a escrita do relatório:

a) O aluno conta fatos do dia a dia na Libras? Se sim, registrar em que momentos do cotidiano escolar isto acontece.

Na classe comum e no AEE, na grande maioria das vezes, **conta fatos do dia-a-dia durante as atividades propostas** de maneira **espontânea** e também **quando solicitado**, **signalizando** na Libras. Quando acontece a troca de professora da sala, **ele avisa que “um amigo faltou”, “mostra trabalhos realizados durante a manhã”, e “avisa que esqueceu o caderno de recados”**. Para isto, faz os seguintes sinais: **“faltar - amigo”** ou **“faltar - Cadu (sinal do amigo)”**, **“não ter caderno”, “pai esquecer assinar”**, entre outros. Suas **construções** vêm sendo **melhor elaboradas** a cada dia, pois **conhece um amplo vocabulário de sinais na LIBRAS**. **Utiliza de dois a três sinais para elaborar uma frase**. **Às vezes utiliza gestos e expressões para comunicar o que quer, e oraliza quando sinaliza**. **É capaz de quando questionado, por exemplo, sinalizar “o que fez na escola antes de vir ao AEE”, “o que comeu”, “onde e com quem foi passear” e de responder o que foi questionado**.

Sinaliza os alimentos do café da manhã (Ex: pão, manteiga, café e bolacha.), agradece as merendeiras pelo lanche, e vem mostrando e signalizando o que “vê pela

frente”, e ou algo que lhe chama a atenção, como os espaços da escola, e ou algum material diferente.

No trabalho com história, quando realiza a leitura sozinho, sinaliza espontaneamente sobre as características dos personagens, cor da roupa, suas expressões, descreve o que está visualizando nos livros de história, nos cenários, dentre outras coisas (Ex: cor da roupa dos personagens - azul, vermelho, entre outras.).

b) O aluno faz perguntas, comentários, solicitações espontaneamente sobre fatos do dia a dia na Libras?

Na rotina do AEE e na classe comum, ao longo do ano letivo passou a elaborar questionamentos relacionados ao cotidiano escolar como, por exemplo, “o que era, e o que tinha no painel?” Foi mostrando as letras, identificando as conhecidas do alfabeto na LIBRAS, sinalizando as que constavam no seu nome “Vitor”, e sinalizando os numerais.

Conta fatos relevantes espontaneamente, como por exemplo, “o que ganhou de presente de seu pai”, “onde foi no domingo”. Como por exemplo, relatando que “foi pescar,” “chupar sorvete”, “faz de conta que a professora faltou no momento da chamada”, entre outros”. Na entrada da escola, Vitor sinaliza espontaneamente com um “bom dia”, cumprimentando a professora do AEE, e outras pessoas da escola como: a diretora, a coordenadora, as merendeiras, professoras e as crianças do período da manhã.

Geralmente questiona na LIBRAS se “pode pegar um livro” - (sinaliza: poder pegar); comunica que vai ao banheiro (sinaliza: banheiro); na história, descreve a imagem de uma cena (sinaliza: chorar, pensar, feliz - apontando para a imagem do livro), faz relação da história com algum acontecimento familiar, ora sinalizando na LIBRAS, ora utilizando gestos e/ou oralizando algumas palavras (oraliza: papai, prô, amigo, água).

c) O aluno conversa na Libras com a professora regente?

Ao se dirigir à professora regente, às vezes, não sinaliza e é cobrado quanto a isso. Quando isso acontece é orientado, a fim de que perceba que não está sendo entendido. Professoras e alunos solicitam que ele sinalize. Nestes momentos, ele retoma o diálogo e sinaliza. Esta prática vem se ampliando cada vez mais, o que revela que Vitor está percebendo a importância de aprender a Libras e também de se comunicar por meio dela. Nas aulas e nos atendimentos no AEE Vitor também oraliza/fala ou faz algum gesto para seja entendido.

Durante o ano letivo houve momentos em que a professora regente esteve de licença saúde, e a sala esteve com uma professora substituta. Somente no segundo semestre houve o trabalho da professora de LIBRAS com Vitor e a turma. Como não houve a prática da LIBRAS neste período, Vitor quase não falou nesta língua nesse período, pois se comunicava da forma “que queria” e se fazia compreender. Observamos que neste ano, devido a tudo isso, Vitor ampliou pouco seus conhecimentos mais específicos na LIBRAS na sala comum. No AEE o aluno vem ampliando mais seus conhecimentos de acordo com os conteúdos desenvolvidos referentes a LIBRAS, pois a professora conversa com o aluno questiona e solicita respostas coerentes na LIBRAS a todo instante. Vitor apesar da dificuldade de manter-se por muito tempo em uma atividade e necessitar ser constantemente estimulado a participar das atividades e diálogos,

tem no seu ritmo e especificidade, correspondido a algumas solicitações e ampliado seu repertório de significados.

As experiências da classe comum e do AEE revelam, mais uma vez, a importância de todos os profissionais envolvidos com o aluno que tem perda auditiva trabalhem de forma articulada, com condutas planejadas e avaliadas ao longo do processo educativo.

d) O aluno conversa com seus colegas de turma na Libras?

Sim, mas também tenta falar ou fazer algum gesto para ser compreendido. Observamos que Vitor, até o mês de setembro, tentou se comunicar pouco pela Libras com seus colegas. Neste período procurou oralizar/falar e fazer gestos. O trabalho articulado entre as professoras da classe comum e do AEE fez com que Vitor passasse a sinalizar mais, o que contribuiu para que ele adquirisse sinais novos conforme ilustrado acima. Vale ressaltar que no início do ano letivo de 2016 poderá apresentar novos comportamentos de recusa à Libras. Isto porque terá poucos interlocutores que falem esta língua durante as férias. Caberá então aos seus professores planejarem ações que colaborem para que ele continue adquirindo conhecimentos e fluidez na Libras.

f) Existem alunos da turma que falam espontaneamente na Libras com o aluno surdo?

Na turma do Vitor há amigos que falam espontaneamente com ele em sinais e também quando não lembram algum sinal se dirigem à professora de Libras para que os ensinem. Exemplos de sinais falados pelos colegas: "poder, não-poder", "querer, não-querer", "oi", "desculpa", "bom dia", "boa tarde", "por favor", "obrigado", "feliz", "triste", "cansado", "eu", "você", "professor", "escola", "casa", "pai", "mãe", "amigo", "quer comer", "banheiro", "água", "brincar", "sentar", "parque", entre outros.

A comunicação e a interação entre as crianças acontecem de um jeito diferente no período da manhã e no período da tarde (lembramos que Vitor permanece na escola nos dois períodos de segunda a sexta-feira). Identificamos os seguintes aspectos que promoveram esta diferença: o período da tarde se desfavoreceu, pois houve muita mudança de professores e também não contou com o trabalho de um professor de Libras desde o início do ano letivo; 2) Nem todas as crianças que frequentam o período da tarde estudam com Vitor também no período da manhã. Estas crianças têm menos oportunidade de aprender a Libras do que as que convivem com Vitor tanto pela manhã quanto à tarde.

g) Existem membros da família que estão aprendendo a Libras?

No AEE, foram entregues ao pai de Vitor, alguns recursos "apostila com alguns sinais básicos para a comunicação" com o filho e Vitor. O pai relatou que instalou o aplicativo PRODEAF em seu celular e também utiliza o dicionário digital para aprender alguns sinais e conseguir se comunicar melhor com a criança. O pai de Vitor iniciou sua participação no AEE junto ao mesmo, porém não pode mais frequentá-lo devido ao horário de um novo emprego. Observamos que o pai começou sinalizar para se comunicar com Vitor.

h. Com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita:

1) O aluno percebe que a Língua Portuguesa e a Libras são línguas diferentes? Como essa questão foi trabalhada durante o ano letivo?

Na classe comum e no AEE, observou-se que Vitor, como exemplo de escrita na capa do livro, sabe onde está escrito em Língua Portuguesa e onde está "escrito" na LIBRAS, porém ainda não percebe que são línguas diferentes, apesar de em todas

as situações possíveis as professoras da classe comum e do AEE destacarem as características de cada língua sinalizando: "Aqui está escrito o nome da história na Língua Portuguesa", e "utilizamos letras em Língua Portuguesa", aqui estão os sinais da Libras". Temos nomes na Língua Portuguesa. Na Libras temos um sinal.

Ele percebe que existem letras e números. Percebe também que as letras pertencem à Língua Portuguesa e que precisa delas para escrever. Quando realiza atividades com letras móveis usa predominantemente vogais ou consoantes para escrever.

No AEE sempre foi explicado em diferentes situações e textos, como história, fichas, onde estava escrito em Língua Portuguesa e onde estava escrito na Libras.

2) O aluno compreendeu que existem pessoas que escutam a fala/oralização com clareza e que ele, por ter surdez, percebe essa fala/oralização de maneira diferente? Como essa questão foi trabalhada durante o ano?

Ao longo do ano letivo Vitor procurou falar utilizando mais uma linguagem oralizada do que na LIBRAS, porém quando elabora uma frase, na grande maioria das vezes, é muito difícil de compreendermos o que tentou falar, geralmente conseguimos compreender mais nitidamente algumas palavras isoladas.

Quando as professoras da classe comum e do AEE sinalizam que não estão compreendendo, Vitor deixa de falar na Língua Portuguesa e passa a usar os sinais da LIBRAS. Quando, em algumas situações, se reforçou a importância dele se comunicar pela Libras, ele procurou organizar-se para sinalizar. São poucos os interlocutores que falam na Libras com Vitor na escola, consideramos que este fato não favoreceu o aprendizado desta língua pelo aluno e demais colegas da classe. A Libras deve extrapolar os limites da sala de aula, deve ser trabalhada com todos da escola.

3) O aluno faz a leitura dos sinais enquanto você (professora tradutora e intérprete ou professora de AEE) sinaliza histórias, por exemplo?

Ao longo do ano letivo, especialmente a partir do mês de outubro, ampliou o seu tempo de atenção e de concentração para a leitura dos sinais tanto no AEE, como na sala comum. Há sinais que são retomados, por algumas vezes, os compreendeu. Quando não os compreende pergunta, a fim de a eles atribuir sentido. A repetição feita pelo aluno demonstra influenciar na sua compreensão.

4) O aluno procura ler os sinais da Libras quanto estão impressos nas atividades propostas? Se sim, ele atribui sentido aos mesmos?

Sim. Isso ocorre tanto no AEE, como na classe comum. Apesar de buscar primeiro as imagens, ele tenta ler os sinais impressos nas atividades, nos livros de histórias, nos jogos, nas fichas e imagens trabalhadas. Porém, às vezes, **tem dificuldade de interpretar alguns sinais**, quando estes são compostos, possuem movimentos, e ou o sinal é desconhecido. O sentido, na maioria das vezes, é atribuído aos sinais de forma isolada, não compreendendo as associações, ou seja, o contexto. Exemplo: Alguns sinais compostos, mais usados no cotidiano, compreende bem: "beija-flor", já outros como, "madrasta" é entendido de forma fragmentada, como também "encontrar", "explicar", que envolvem movimentos não são facilmente compreendidos.

5) O aluno procura ler as palavras escritas na Língua Portuguesa?

Na sala comum e no AEE, observa-se que ele sinaliza digitalizando na Libras as letras isoladas. Quanto à escrita ele copia, mas não cria hipóteses e não lê a sua própria

escrita. Algumas palavras Vitor memorizou, estas ele lê. Ex: Vitor; casa, bola, carro, entre outras.

No AEE, quando solicitado para que realize a leitura, lê de maneira automática o que sabe de memória, seu nome "VITOR", outras vezes ainda não faz a leitura, só reconhece as letras isoladamente.

6) Quando escreve espontaneamente, o aluno tenta falar as palavras que pretende escrever? Busca pelo alfabeto manual? Pedir para que você sinalize? Pedir para que você digitalize? Desenha? Apoia-se em imagens? Apoia-se nos sinais da Libras impressos? O aluno faz cópias durante as aulas na classe comum? Se sim, com que objetivo?

Tanto no AEE como na sala comum, na maioria das vezes, quando escreve espontaneamente não tem a referência sonora da palavra e, por isso, não tenta falar as palavras. Busca pelo alfabeto manual e conhece todas as letras, porém não sabe como empregá-las. Muitas vezes, utiliza as letras do próprio nome. Pedir sempre a sinalização, mas se é um sinal desconhecido logo desiste e perde o interesse. Antes pedia a digitalização, mas agora escolhe as letras e tenta escrever, sabe que para escrever na Língua Portuguesa utiliza-se letras e, portanto, não desenha. Só realiza cópias em sala quando esta é uma proposta para todos os alunos da classe. Quando é solicitado que escreva a palavra sinalizada, às vezes esquece o que foi sinalizado logo na sequência.

7. Com relação à leitura na Língua Portuguesa:

a) O aluno procura ler textos escritos na Língua Portuguesa?

Não espontaneamente, somente quando solicitado, nesses momentos lê separadamente as letras e não entende que o agrupamento de letras na Língua Portuguesa forma palavras. Há algumas palavras que tem de memória e por isso as compreende.

b) Quais estratégias de compreensão leitora são utilizadas por Vitor?

Tanto no AEE, como na sala comum, a intérprete e professoras sinalizam as palavras, frases e ou textos e fazem questionamentos referentes à interpretação. Geralmente é necessário retomar por diversas vezes o mesmo conteúdo, e ou a explicação para que o aluno alcance uma compreensão. A antecipação, a sequencialização de fatos é feita, mas esta depende muito do uso de imagens, de diferentes recursos e do conhecimento prévio do aluno, para que consiga responder o que foi questionado. Por muitas vezes, apoia-se em pistas sinalizadas e ou nas imagens para responder.

8. Cite outros aspectos do desenvolvimento do aluno que considerar necessários:

Vitor é uma criança de fácil socialização, muito esperta, inteligente, observadora e curiosa.

Houve grande melhora quanto aos seus desenhos, está tendo maior capricho e concentração para desenhar. Está na fase do Realismo Intelectual.

9. Outras considerações:

No início do ano letivo de 2015 o aluno demonstrou-se, por diversas vezes, mais apático e distante no uso dos sinais, optou mais pelo uso da oralidade e muitas vezes não se fez compreender quando utilizou a fala oralizada, junto aos sinais.

Observou-se que com os recursos utilizados no AEE, na maioria das vezes, Vitor conseguiu responder na LIBRAS, algumas questões relacionadas ao texto trabalhado e contar o que compreendeu da história, porém, estas geralmente são acompanhadas utilizando-se de recursos como: imagem, materiais concretos, dentre outros.

Muitas vezes, pela falta de atenção e concentração ao ler e interpretar alguns sinais impressos na LIBRAS, houve necessidade de chamar sua atenção para o sinal, o movimento, e para a configuração das mãos, e temos que nos atentar a isso, pois um sinal realizado de maneira errada, altera o significado dentro de um contexto.

Sugerimos que os professores da turma de Vitor no ano de 2016:

- Trabalhem com recursos de acessibilidade oriundos do AEE e que para isso estabeleçam uma parceria efetiva com a professora que realiza este atendimento. Ex: materiais concretos, imagens e desenhos para significar conceitos e situações, resolver problemas, quantificar, antecipar, inferir e sequenciar.

Obs.: Este relatório foi construído colaborativamente com informações baseadas no trabalho das professoras da sala comum, das professoras tradutoras intérpretes de LIBRAS e do Atendimento Educacional e Especializado/ Sala de Recursos Multifuncionais e pela assessora técnica-pedagógica, em processo de discussão e análise de observações e produções do aluno nos respectivos locais onde foi acompanhado.

Vitor seguiu para o primeiro ano do Ensino Fundamental sabendo que para escrever na Língua Portuguesa utilizamos letras. Ele investigava essas letras, a fim de que compreender que cada uma delas tinha um som. A equipe da escola de Educação Infantil por ele frequentada durante todos esses anos se sentiu satisfeita com as construções feitas por essa amável criança até o momento.

Nós, do grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, daríamos continuidade à construção de uma concomitância no ensino que hospedava a Libras e a Língua Portuguesa. Estávamos empenhadas a realizar um trabalho que levasse Vitor a se alfabetizar, 2016 estava por vir.

Eu não consegui resgatar outras atividades que ele tenha produzido na Educação Infantil, porém, tive acesso a atividades que realizou logo no início do ano de 2016. Eu compartilharei uma delas a seguir, na qual redigiu o seu nome completo (XXX de Souza Filho) e inseriu a data com dia e mês (30 março).



MARÇO
30
DE SOUZA FILHO

Vitor sabia escrever o seu nome completo sem o apoio de fichas que tivessem a escrita completa para que ele copiasse. Nesta atividade, eu inseri uma tarja em seu primeiro nome, pois me comprometi em manter a sua identidade em sigilo. Além disso, após ter trabalhado com o calendário com a professora de AEE, ele concluiu que estava no dia 30 do mês de março, e fez o registro escrito apoiando-se na escrita do calendário, ou seja, copiando a palavra “março”.

5. Vitor e a construção da Fase Silábica

Emília Ferreiro (2001) descreveu alguns níveis pelos quais uma pessoa passa até que chegue à escrita alfabética. O nível pré-silábico é o primeiro deles. Vitor durante a Educação Infantil teve a oportunidade de construí-lo, conforme explicitarei no item quatro desta tese.

O segundo Nível do processo de construção da escrita definido por Emília Ferreiro, denomina-se nível silábico. Nele, uma pessoa passa a compreender que a quantidade de letras que serão utilizadas para escrever uma palavra, pode ter correspondência com a quantidade “de partes” que essa pessoa é capaz de reconhecer na fala. Tais partes, chamadas de “pedaços sonoros”, correspondem às sílabas e em geral, os que estão em processo de alfabetização e letramento, escrevem de modo a estabelecer correspondência entre uma grafia e uma sílaba.

Neste item cinco, analisarei o processo de construção do nível silábico vivido por Vitor. Sigamos nesta aventura intelectual.

5.1. O mundo de Leonardo

Vitor estava avançando na construção da escrita e também do desenho. A professora Patrícia, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), priorizava o trabalho com histórias, pois acreditava que esse trabalho a colocava em uma situação favorável para que identificasse possíveis barreiras com as quais Vitor pudesse estar convivendo, em seu processo de alfabetização e letramento.

Notávamos que uma história colocava Vitor em contato com a Língua Portuguesa “em movimento”. Como ele não tinha acesso a “certas frases faladas” na turma comum da qual fazia parte, pois não ouvia muitas delas, ou as ouvia, porém de forma lacunada, a história parecia o envolver em uma situação de imersão na Língua Portuguesa, fundamental para que ele fosse se apropriando não só de palavras isoladas, mas de frases estruturadas na gramática dessa língua.

Em 2016, aos seis anos de idade, ele iniciou a sua trajetória no Ensino Fundamental e demonstrava ter construído conhecimentos sobre “o que significava falar na Língua Portuguesa”, sobre “a presença de sons próprios da fala”, bem como sobre a necessidade de utilizar letras para compor palavras escritas.

Vitor falava algumas palavras isoladas que eram difíceis de ser compreendidas quando formavam uma frase. Ele realizava atendimento fonoaudiológico e os poucos contatos com a sua fonoterapeuta aconteceram porque a professora Patrícia a buscou. Nesse atendimento terapêutico, feito na rede municipal de saúde, a fonoaudióloga não falava na Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois conhecia apenas alguns sinais dessa língua. Ela procurava favorecer o desenvolvimento da fala por Vitor nos atendimentos semanais que realizava.

Ressalto que todas as orientações e intervenções relacionadas ao uso dos aparelhos auditivos, inclusive idas a consultas na companhia do pai de Vitor e da criança, foram feitas pela professora do AEE. A profissional que indica e orienta o processo de adaptação dos aparelhos auditivos não era a mesma que realizava o atendimento terapêutico com ele. Essas duas profissionais pouco articulavam (ou quase nada), as ações que realizavam com essa criança. Os motivos pelos quais isso tem acontecido são muitos, e eu não pretendo me debruçar sobre eles.

A professora de AEE, Patrícia, tem sido uma “ponte” entre esses serviços e a família, pois ao dirigir-se às consultas voltadas exclusivamente ao uso dos aparelhos auditivos, tem compartilhado dados sobre a inserção e participação de Vitor nas atividades do ensino comum, do AEE e do atendimento feito pela fonoterapeuta do município. Essa conduta evidencia quão importante é o trabalho de uma professora de AEE enquanto articuladora das ações que envolvem um caso em estudo, e com o qual trabalhamos na escola comum.

A atividade que compartilharei a seguir foi realizada após Patrícia ter trabalhado com a história “O mundo de Leonardo”. Essa professora cuidadosamente realizou atividades nas quais Vitor explorou livremente o livro enquanto o folheava. No início desse trabalho, na Educação Infantil, Vitor não explorava as imagens presentes em materiais como esse. Ele interagiu com as imagens, textos na Língua Portuguesa e sinais da Libras de maneira aleatória, e parecia não ter a intenção de explorá-los um pouco mais.

Patrícia e as professoras do ensino comum ensinaram Vitor a observar a capa de um livro retirando dela dados como o nome da história e quem a escreveu. Ensinaram também que as imagens presentes na capa de um livro ofereciam “pistas” de como uma história poderia se desenvolver. Elas perguntavam a Vitor na Libras, “O que você está vendo?”, “Quais desenhos aparecem nesta capa?”, “Você está vendo palavras escritas na Língua Portuguesa? E frases?”

A professora de AEE verificou a importância desse mesmo trabalho seguir sendo realizado pelas professoras regente e de Libras no ensino comum, que recorrentemente afirmavam que outras crianças da turma de Vitor também se favoreciam com essas intervenções, pois cada uma delas estava se alfabetizando e letrando.

No AEE, a história era contada na Libras, Patrícia e Vitor conversavam sobre a mesma, a fim de que ele tivesse a oportunidade de expressar suas impressões sobre o conteúdo ao qual teve acesso. Nesta fase do seu desenvolvimento, esse diálogo acontecia por meio da Libras, porém, já era perpassado por palavras faladas na Língua Portuguesa, que ele estava adquirindo.

Algumas palavras ele sabia escrever “de memória”, pois eram recorrentes na classe comum, como o “próprio nome”, “pai”, “avó”, “boneca”, entre outras. Essas palavras escritas passaram a compor as palavras que Vitor sabia falar na Língua Portuguesa. Ao contrário do que se possa imaginar, ele não aprendeu a falar para depois aprender a ler e a escrever.

Vitor, conforme se tornou capaz de ler e escrever, foi construindo a fala na Língua Portuguesa. Um processo que segue se aperfeiçoando ainda hoje (2018), no terceiro ano do Ensino Fundamental. Não tenho dúvidas de que a fala desse menino tem se tornado cada vez mais inteligível conforme ele aprimora a sua capacidade de ler e de entender um texto lido. É como se das letras lidas em palavras escritas emergissem os sons que primeiro chegam à mente de Vitor, para que depois sejam lapidadas em palavras faladas. Um processo cognitivo constitutivo da fala extraordinário.

Patrícia realizava ainda, a leitura da mesma história na Língua Portuguesa. Diferente da classe comum, na qual uma história era contada nas duas línguas concomitantemente, no AEE uma história era primeiro sinalizada (Libras) e depois contada pela fala (Língua Portuguesa). Vitor foi demonstrando cada vez mais interesse pela fala.

Ainda na Educação Infantil, quando estava diante de um livro de história, ele primeiro “lia as imagens” presentes no mesmo. Vitor fazia a “leitura” do livro por meio da “leitura” das imagens. Nesta fase do seu desenvolvimento, ele não se dedicava à exploração e significação dos sinais impressos da Libras em alguns livros (nem todos os livros tinham sinais da Libras impressos). Vitor também não se dedicava à leitura do texto escrito na Língua Portuguesa.

A “contação de história” é uma atividade realizada diariamente na Educação Infantil da rede que assessoro. As professoras regente, de Libras e de AEE compartilhavam as estratégias que já tinham e que vinham aperfeiçoando constantemente, a fim de que cada criança das turmas de Vitor fossem ampliando as suas possibilidades de “leitura” de um livro.

Vitor passou a “ler os sinais impressos” nos livros de histórias tanto no ensino comum como no AEE. Isso aconteceu quando ele tinha construído um repertório de sinais da Libras que usava com sentido, e que se adequava à gramática dessa língua de sinais.

Neste momento do seu desenvolvimento, ele passou a contar as histórias na Libras. Vitor ainda se reportava às imagens presentes no livro para que construísse uma compreensão sobre o conteúdo ao qual estava tendo acesso. Ele conectava as imagens que via/lia aos sinais da Libras. Entendo que nesse exercício cognitivo e de linguagem, ele estava construindo uma nova “correspondência termo a termo” entre as imagens e os sinais.

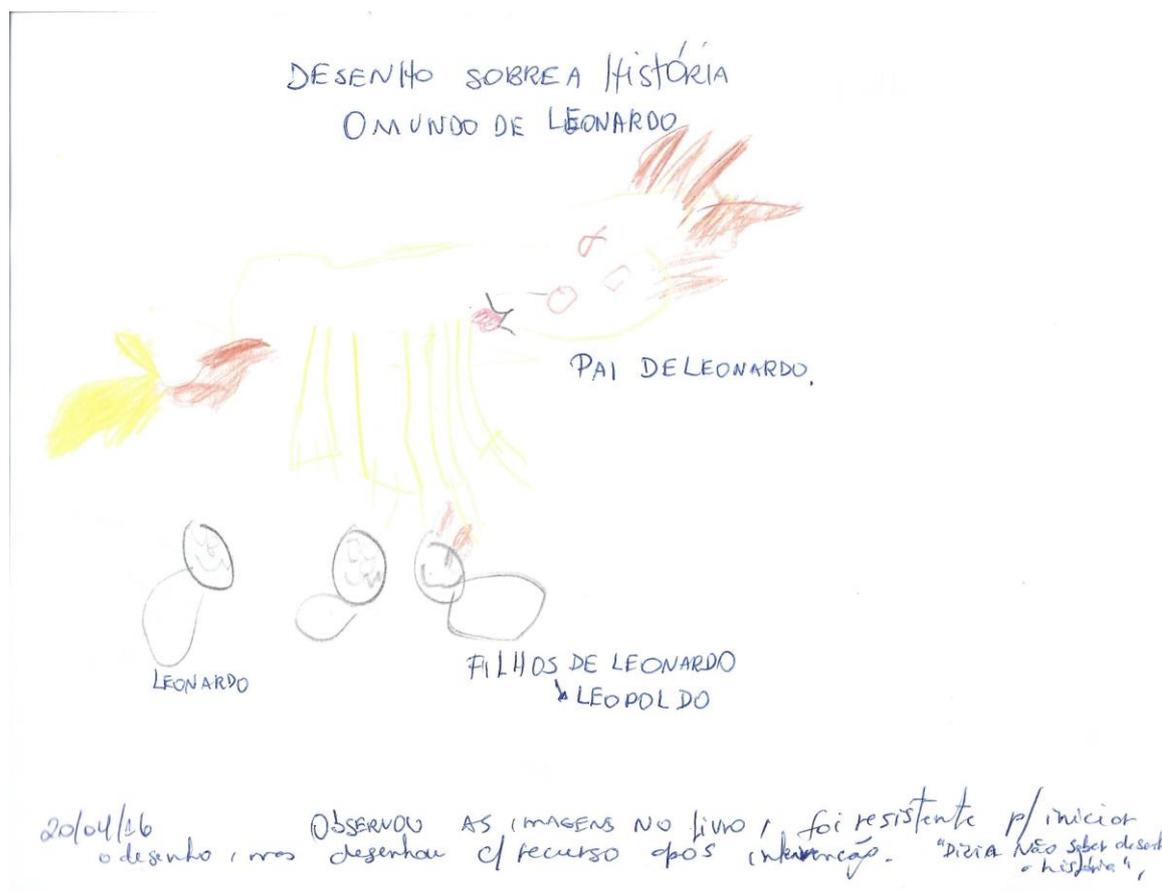
O trabalho sistemático com as duas línguas feito pelas professoras regente, de Libras e do AEE, no qual Vitor era convidado constantemente a observar as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa, o fez gradativamente, identificar a sinalização na Libras impressa, e o texto escrito na Língua Portuguesa em um livro de histórias. Frases como: “Aqui estão os sinais da Libras”, “Aqui estão as palavras na Língua Portuguesa”, “Acompanhe o meu ‘dedinho’ durante a leitura”, “Cada palavra pode ser falada, veja como a Língua Portuguesa é interessante!”; eram frequentemente ditas na Língua Portuguesa e sinalizadas na Libras por essas admiráveis professoras, que acreditavam na capacidade de aprender, de se alfabetizar e letrar de cada um de seus alunos, dentre eles, Vitor.

Havíamos construído um trabalho educacional e pedagógico desde a Educação Infantil, no qual buscávamos oferecer oportunidades para que Vitor compreendesse que a Língua Portuguesa é composta de palavras faladas e escritas, e que os sons são fundamentais nessa língua. Já a Libras é constituída por sinais e se faz completa mesmo sem a presença dos sons. Não sabíamos exatamente o que ele estava aprendendo nestas situações de ensino, porém seguíamos ensinando.

Entendo que a nossa preocupação com o fato dele estar sinalizando “pouco” quando concluiu a Educação Infantil era legítima, pois Vitor ainda não havia se alfabetizado e temíamos que ele se desviasse do caminho que o levaria a essa

construção. Todavia, ele nos dava sinais de que estava se apropriando do sistema alfabético, pois continuou evoluindo nas fases da construção da escrita.

A atividade que compartilharei a seguir foi feita após o trabalho com a história “O mundo de Leonardo”, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no dia 20 de abril de 2016, início do ano letivo em que ele frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental.



Pelo desenho, Vitor foi capaz de recontar a história. Ele recordou algumas características dos personagens que dela fizeram parte, recuperou o grau de parentesco entre os mesmos, e estabeleceu algumas conexões entre os eventos que mais lhe “chamaram a atenção” no texto. Tudo isso via Libras e por palavras isoladas na Língua Portuguesa que vinham sendo produzidas por ele.

Com isso, evidencia-se que Vitor estava construindo uma boa compreensão dos textos na Língua Portuguesa aos quais tinha acesso. Patrícia, em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, destacava que a sua compreensão para os conteúdos extraídos dos textos dos livros didáticos, bem como

dos livros de história, gibis, entre outros, se dava de maneira mais fluida e “completa” quando ele tinha acesso a esses conteúdos primeiro na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela, uma professora bastante experiente, ressaltava que processos muito semelhantes pelos quais estava passando Vitor na atribuição de sentidos aos textos lidos, estavam sendo construídos por alguns de seus colegas de turma.

Eu percebia que Vitor estava direcionando o seu sistema cognitivo e de linguagem para que cada vez menos tivesse de passar primeiro pela Libras na compreensão dos conteúdos expressos na Língua Portuguesa. Essa criança “tinha sede” de se apropriar da Língua Portuguesa e dava sinais de que conseguiria. Caberia à nossa equipe seguir realizando um ensino que se daria na Libras e na Língua Portuguesa, sendo que ele elegeria qual seria a sua língua de instrução, compreensão e de formulação de ideias.

5.2. Francisco “começou a ouvir”

Enquanto eu entrevistava Francisco, um adulto com surdez no ano de 2016, ele me disse - falando na Língua Portuguesa - que “passou a ouvir”. Tal colocação me intrigou naquele momento. Ao acompanhar Vitor em sua escolarização, pude atribuir alguns “outros” sentidos a essa experiência narrada por Francisco.

Compartilharei a seguir um trecho de uma das entrevistas que realizei com Francisco no ano de 2016.

Eliane: Por que você não percebeu o som antes?

Francisco: **Porque quando você cresce você ouve melhor.** Você vai crescendo... Você sente a TV, o barulho.

Eliane: Você me disse que com cinco, seis anos **não tinha som**, não tinha barulho. Depois com oito, nove e dez **começou a ter**. Você começou a escutar. Por quê?

Francisco: Sabe aquele de por disco... **Sonata...**

Eliane: Como você descobriu que tinha som ali (na sonata)?

Francisco: **Porque o som era alto.** No sítio não tem nada de barulho. É só silêncio. Não tinha liquidificador, batadeira, não tinha nada... Não tinha televisão... **Depois que o meu pai comprou a sonata eu senti o som alto... Não muito bem...**

Eliane: Não tinha festa de igreja, festa de aniversário?

Francisco: Não. Era tudo longe. Era tudo silêncio no sítio.

Eliane: Você lembra quando seu pai **ligou a sonata**?

Francisco: **Sim. Já ouvi o som.** Sabe aqueles discos? Menudos? Minha irmã dançando: “canta, dança... não se reprima...” (Francisco cantou este trecho da música, dançou e sorriu).

Eliane: Por que você percebia que tinha som na sonata e não tinha som na voz das pessoas?

Francisco: Porque não dá pra ouvir a voz no Português. Na sonata era tudo rápido e misturado. A voz ficava embolada na sonata... Escutava mais ou menos... Uma coisa agitada... É assim... "estou apaixonadoooo" (cantou um trecho da música da dupla João Paulo e Daniel)... Sabe aquela música? Eu percebia a melodia... a voz é muito rápida... Na sonata não tem boca pra fazer leitura labial... Só tinha som. Era só o som.

Eliane: Você acha importante uma pessoa como você ter a oportunidade de ouvir diferentes músicas?

Francisco: Sim. Com a sonata **eu fiquei curioso**. Escutava Xuxa, Menudo, música de novela.

Eliane: Você tentava cantar?

Francisco: Com 11, 12, 13 anos... Cantava Xuxa, cantava baixinho. **Depois com o aparelho melhorou.**

Eliane: Você olhava **para as letras (das músicas) dos discos?**

Francisco: **Não.**

A sonata parece ter sido o primeiro aparelho de amplificação sonora ao qual Francisco teve acesso. Parece-me que os sons, dentre eles os da fala, precisavam ser amplificados para que ele pudesse ouvi-los e significá-los. Qual o sentido de negarmos o acesso a equipamentos que amplificam os sons às crianças que não os ouvem alguns deles? Sigo convicta de que a relação som-letra não pode ser substituída por quaisquer outras relações. Quais são as consequências no desenvolvimento cognitivo, de linguagem e nos processos de alfabetização e letramento, nos casos que são impedidos de fazer uso de aparelhos auditivos?

Vitor, durante todos os seus anos de escolarização, não tem feito uso constante dos seus aparelhos auditivos. Sua família encontra dificuldades para oportunizar o uso efetivo destes equipamentos. São muitos os fatores que têm perpassado esse cenário. O "medo e a insegurança" na manipulação dos aparelhos em atividades como a troca de pilhas e a higienização; a dificuldade para compreender e realizar com segurança procedimentos de ajuste no volume, por exemplo. Enfim, as dificuldades têm sido muitas!

As professoras regente e de Libras de Vitor tiveram a oportunidade de fazer uso de aparelhos que tinham o recurso FM durante a Educação Infantil. Com esse recurso, os sons da fala chegavam à orelha de Vitor de maneira mais "limpa", ou seja, sem tantos ruídos. Ele utilizou esse equipamento por pouco tempo, pois quebrou. Contamos com o recurso FM ainda no primeiro semestre do primeiro ano do Ensino Fundamental. Desde então, Vitor fez uso de um aparelho auditivo que parecia não funcionar muito bem.

Sem que a sua família pudesse custear o conserto do aparelho FM, e sem a possibilidade de doação de um novo equipamento via Sistema Único de Saúde (SUS), Vitor permaneceu o primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental fazendo uso de apenas um aparelho, em uma das orelhas, que como já mencionei, dava indícios de um mau funcionamento. Somente no terceiro ano do Ensino Fundamental, a empresa na qual o pai da criança trabalhava, fez a doação de dois novos aparelhos que estão em perfeitas condições nos dias atuais. Esses aparelhos não têm o recurso FM.

Por que relatei esses fatos relacionados ao acesso e uso efetivo de aparelhos auditivos? Avalio que Vitor, durante a sua escolarização, permaneceu boa parte do tempo sem que seus aparelhos auditivos funcionassem adequadamente. Na minha ótica, qual tem sido a contribuição destes equipamentos no desenvolvimento dessa criança?

Com essa experiência de alfabetização e de letramento nas turmas comuns de Vitor, nossa equipe aprendeu que o trabalho com a pauta sonora é fundamental para que crianças que não escutam os sons da fala se alfabetizem. Com o passar o tempo, conforme fomos construindo uma consciência mais fundamentada sobre esse trabalho, intensificamos práticas que oportunizavam a construção de uma “escuta cognitiva” que já estava sendo feita por Vitor. Com isso quero dizer que nos momentos em que ele estava sem aparelhos auditivos, ou mesmo com aparelhos que pareciam não funcionar muito bem, a pauta sonora estava sendo trabalhada em termos cognitivos-conceituais.

Vitor nos deu indícios de que ao utilizar aparelhos auditivos adequados às suas necessidades, sua tarefa consistia em conectar aquela escuta e compreensão auditiva cognitiva-conceitual que estava tendo a oportunidade de construir durante as aulas e no AEE, ao som que passava ouvir de maneira “mais nítida”. Vitor não tinha que “começar a aprender a ouvir” cada vez que seus aparelhos funcionavam bem, pois ele já havia aprendido a “ouvir cognitiva e conceitualmente” alguns sons do ambiente escolar e outros que são próprios da fala. Ele, quando tinha a oportunidade de conectar o que conhecia sobre os sons nos planos cognitivo-conceitual e perceptivo-auditivo, o fazia com maestria.

Há poucos meses, Vitor passou a usar novos aparelhos auditivos. É significativa a melhora na sua fala, bem como a sua interação com a sonoridade do ambiente escolar. Algumas pessoas me perguntaram: “Vitor melhorou com os

aparelhos auditivos?”, respondi que sim, porém ressaltai que esses aparelhos, por eles mesmos, não resultariam em ganhos tão expressivos construídos por essa criança.

Considero que para alfabetizar esse aluno com surdez, o trabalho cognitivo-conceitual-auditivo foi fundamental. Arriscaria afirmar que sem ele, Vitor não teria se alfabetizado. Não tenho essa mesma segurança para afirmar que sem aparelhos auditivos, ele não se alfabetizaria, porém, qual o sentido de impedi-lo de fazer uso destes equipamentos? Vitor, durante a sua escolarização, não demonstrou incômodo e recusa ao usar aparelhos auditivos, por que o privaríamos dessa experiência?

O relato de Francisco muito se aproxima desse raciocínio que estou desenvolvendo aqui. Ele nunca havia utilizado aparelhos auditivos. Sua primeira experiência com a “sonata” o fez “escutar os sons” aos quais não tinha acesso pela fala. Por que Francisco compreendeu tão rapidamente que aquele equipamento - a sonata - produzia um som que poderia ser caracterizado como música? Em quais elementos ele se apoiou para que essa compreensão acontecesse de maneira intensa, pontual e consistente?

O som oriundo da sonata não “estava sozinho”. Ele veio acompanhado de muita alegria expressa por seus irmãos, que ao dançarem pela sala da casa na qual residiam, ofereceram “pistas” que levaram Francisco a compreender a pauta sonora daquela cena familiar.

Francisco teve ao mesmo tempo, a oportunidade de conectar uma experiência sonora-perceptiva-auditiva, a uma experiência sonora-cognitiva-conceitual. O resultado dessas experiências concomitantes foi a compreensão daquele momento familiar do qual ele era parte, e as tantas lembranças que imprimiram *afectos* e *perceptos* em sua vida, que chegaram até mim com tamanha emoção e alegria durante a entrevista.

Francisco afirmou que **“quando você cresce você ouve melhor”**. Isso quer dizer que ele “melhorou em termos perceptivo-auditivos”? Penso que não. As conexões que uma criança pequena é capaz de estabelecer sobre os eventos aos quais tem acesso no meio em que vive são menos elaboradas, quando comparadas às conexões construídas por uma criança maior, com aproximadamente oito anos. Francisco, ainda que não estivesse na escola parecia retirar o melhor que podia de cada experiência, dentre elas as sonoras, vividas no ambiente familiar. Ele estava se desenvolvendo

cognitivamente, ainda que suas possibilidades de desenvolver linguagem fossem muito limitadas.

Ponho-me a pensar. Se uma “simples” sonata oportunizou uma construção cognitiva, na linguagem, social e afetiva tão expressiva por Francisco, quantas são as nossas possibilidades de trabalhar com crianças que não escutam os sons da fala em escolas comuns, que contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Por que tantas crianças com surdez ainda permanecem na escola comum sem que desenvolvam linguagem, ou ainda, se mantêm em escolas exclusivas ou classes exclusivas e são apartadas da pauta sonora à qual teriam mais acesso, caso estivessem inseridas em uma turma comum?

Na escola comum, é oportuno que cada aluno com surdez tenha a chance de falar sobre as suas experiências quando utiliza uma tecnologia desconhecida pelos demais alunos da classe. Os colegas de turma de Vitor ficavam curiosos sempre que ele usava aparelhos auditivos. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, dialogávamos sobre a relevância de planejar atividades nas quais as crianças pudessem dialogar, pela Libras e pela Língua Portuguesa, sobre esse equipamento.

5.3. A galinha ruiva

A próxima atividade que analisei refere-se à história “A galinha ruiva”. Compartilharei a seguir a atividade realizada por Vitor durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no final de maio e início de junho de 2016, pois levou mais de um encontro no AEE para que fosse concluída.

Um dos desafios propostos a Vitor consistia no fato de que ele deveria decidir quantos quadros seriam necessários para que recontasse a história por meio de novos desenhos, e também pela escrita na Língua Portuguesa. Patrícia compartilhou comigo que Vitor decidiu dividir a folha de seu caderno em oito quadros. Ele anotou sem dificuldades o número em cada parte da folha. Nota-se que o número sete encontrase espelhado. O ato de enumerar cada quadro evidenciou que essa criança admitia que um número, mesmo sozinho, pode representar certa quantidade.

Enquanto foi recontando a história por meio de sinais acompanhados de algumas palavras isoladas na Língua Portuguesa, ele foi construindo seus desenhos. Em outro momento, após ter sido novamente desafiado pela professora Patrícia, reescreveu a história na Língua Portuguesa. Como resultado da sua produção tivemos palavras escritas com várias letras que fazem parte do seu nome (lembro que o nome Vitor é fictício, pois é preciso preservar a identidade da criança nesta tese). Vitor sabia escrevê-lo e também o seu sobrenome. No quadro seis, ele parece ter buscado escrever parte da sequência do alfabeto, porém, não leu o que desejou escrever.

Vitor quando lia as palavras que escrevia, às vezes sinalizava, às vezes falava, às vezes sinalizava e falava. Ou seja, quando leu a palavra “galinha”, escrita por ele “EALINA” (sendo o “E” espelhado), fez o sinal na Libras correspondente à galinha. Em outras situações, como na leitura da frase “MILHO CRESCER”, ele falou na Língua Portuguesa.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) destacam alguns aspectos que são construídos por pessoas que estão se alfabetizando. Um deles se refere à quantidade de caracteres que deve ser suficiente para que uma palavra “possa ser lida”, na ótica de uma pessoa que está se alfabetizando. Vitor utilizou um mínimo de quatro letras para escrever a frase “MILHO CRESCER” – LXEA, e um máximo de nove letras para escrever a frase “PORCO E PATO TRABALHAR” - AEIHGRLHO. Ele parecia considerar que existe uma quantidade mínima de letras que permitiriam um ato de leitura. As mesmas autoras citadas acima, afirmam que *“a quantidade mínima situa-se em torno de três grafias, porque com poucas letras não se pode ler”* (EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY, 1999, p. 277). Essa hipótese construída pela criança é denominada por essas estudiosas de “hipótese de quantidade”.

Nesta fase do seu desenvolvimento, quando uma palavra como “MMMMMMMM” era apresentada a Vitor, ele expressava estranhamento, pois não admitia que uma palavra escrita com as mesmas letras pudesse ser lida e pertencer

à Língua Portuguesa. Vitor sabia que para escrever precisava utilizar um número mínimo de letras e que estas deveriam variar, porém, o seu repertório, ainda muito pautado nas letras do seu próprio nome e também na “ordem alfabética”, não lhe oferecia subsídios suficientes para que pensasse a partir de outros critérios, a construção de sílabas.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) ressaltam a variedade de caracteres como um aspecto fundamental para a construção de hipóteses escritas de pessoas em processo de alfabetização. O “LH” presente nas palavras “Filho” que compõe o seu nome, “milho” e “trabalho”, parecem ter sido bem empregadas por Vitor nas suas construções.

Algumas crianças utilizam letras e números quando começam a compor a escrita na Língua Portuguesa. Vitor pouco utilizou números para escrever. Penso que isso aconteceu porque as professoras regente, de Libras e de AEE, frequentemente diziam na Língua Portuguesa e sinalizavam na Libras que as letras compõem as palavras na Língua Portuguesa, palavras essas que podem ser lidas.

Com relação aos números, elas enfatizavam que eles “serviam” para contar e que cada número tinha um nome, assim como cada letra. Logo, para falar uma letra ou um número utilizamos sons específicos que formam certas palavras. Esses sons podem ser representados por letras que têm nomes próprios.

Atividades como “contar quantos somos” no início do período letivo, e realizar o registro escrito na lousa do número final de alunos e professoras presentes em uma aula, podem favorecer o trabalho cotidiano com tais aspectos, contribuindo para que cada uma das crianças passe pelas três fases a seguir descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 51), nas quais letras e números se diferenciam.

Ao nosso ver, a evolução do problema das relações entre letras e números tem três momentos importantes: no começo, letras e números se confundem não somente porque têm marcas semelhantes gráficas, mas sim porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita (e os números se escrevem tanto como as letras e, além disso, aparecem impressos em contextos similares). O seguinte momento importante é quando se faz a distinção entre as letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e letras já podem misturar-se, porque servem a funções distintas. Mas o terceiro momento reintroduzirá o conflito: precisamente com a iniciação da escolaridade primária (se não antes), a criança descobrirá que o docente diz, tanto “quem pode ler esta palavra?” como “quem pode ler este número?”. Que um número possa

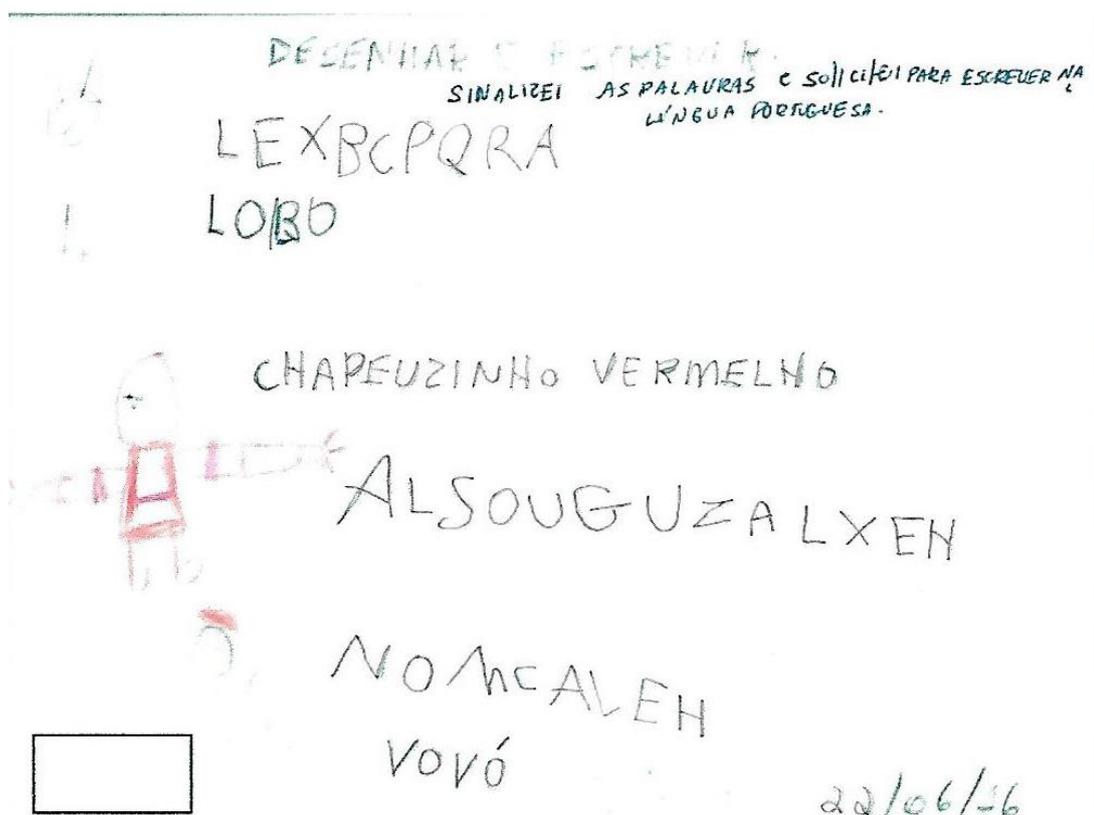
ser lido, apesar de que não tenha letras, constitui um problema real. Um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras.

Na atividade da “A galinha ruiva”, Vitor mostrou que diferenciava um desenho de um texto. Para ele, era possível contar uma história por meio de desenhos, por meio de sinais e também pela escrita de palavras compostas por letras. Destaco mais uma vez que todas as crianças das turmas de Vitor tiveram a oportunidade de construir tais conhecimentos, o que evidentemente enriqueceu o ensino ministrado pelas professoras regente e de Libras.

5.4. O Lobo, a Chapeuzinho Vermelho e a Vovozinha

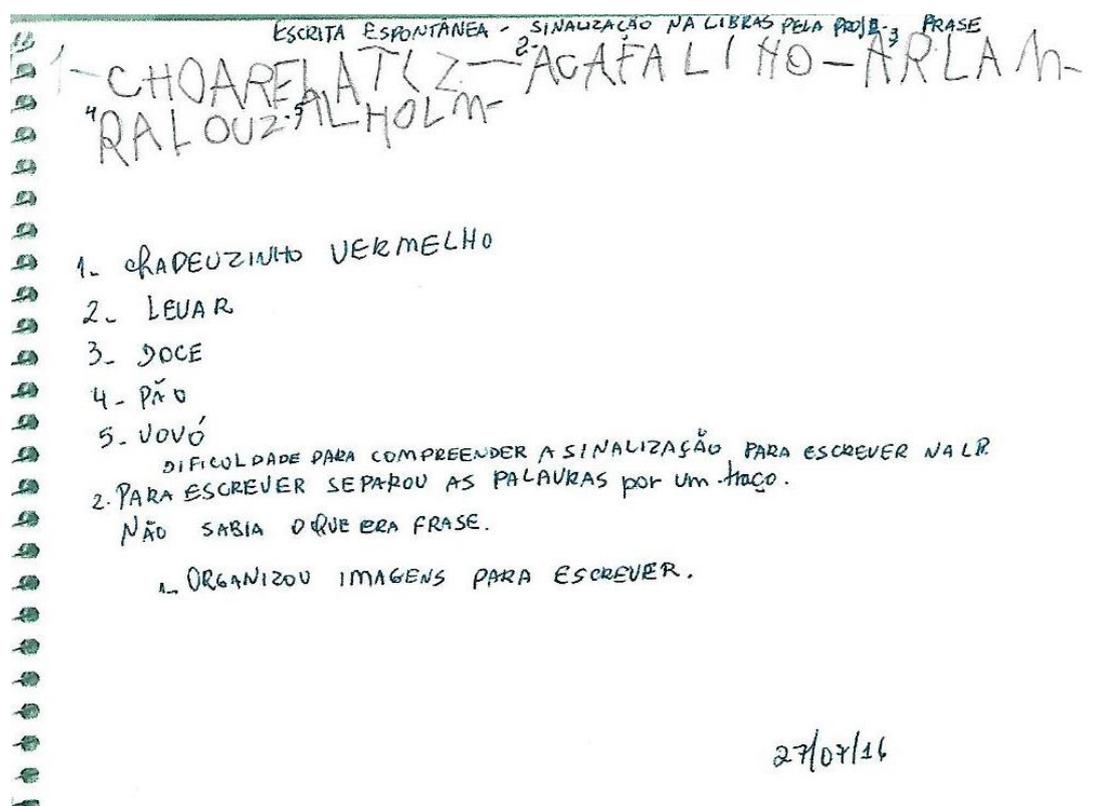
A atividade que compartilharei a seguir resultou do trabalho com a história intitulada “Chapeuzinho Vermelho”, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pela professora Patrícia, no dia 22 de junho de 2016.

Ela sinalizou a história toda e em seguida pediu para que Vitor a escrevesse na Língua Portuguesa. Ele optou por desenhar, para em seguida escrever. Observei que ele ampliou a variedade de letras nas suas construções escritas, e parece ter buscado algum equilíbrio entre o “tamanho” da palavra que desejava escrever, e o número de letras que utilizou. Na escrita de “Chapeuzinho Vermelho”, ele utilizou 13 letras - ALSOUGUZALXEH. As letras de seu nome apareceram acompanhadas de novas letras.



5.5. Vitor estava compreendendo o que são frases

Na atividade posta a seguir, a professora de AEE sinalizou algumas frases e pediu para que Vitor as escrevesse na Língua Portuguesa. Ela foi realizada no dia 27 de julho de 2016. Vejamos quais foram as suas construções.



Ao aplicar esta atividade, a professora Patrícia observou que Vitor não sabia o que era uma frase. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, identificamos que durante as aulas as professoras regente, de Libras e também do AEE, colocavam em evidência o dado de que as palavras na Língua Portuguesa eram escritas com letras, porém, não estávamos incluindo intervenções nas quais Vitor teria a oportunidade de diferenciar uma palavra isolada que não formasse uma frase, de uma frase. Após identificarmos tal demanda, as professoras passaram a dizer na Língua Portuguesa e a sinalizar na Libras durante as aulas: “Estas são frases”, “Um texto na Língua Portuguesa tem frases”, “Estas são palavras”, “Uma frase, na grande maioria das vezes tem mais de uma palavra”.

Vitor estava se alfabetizando e precisava contar com um ensino que lhe oferecesse os recursos necessários para que chegasse à escrita alfabética. Boa parte dos conteúdos que levam uma criança a escrever, são comunicados pela fala na escola. Além de trabalharmos com a Libras e com a Língua Portuguesa concomitantemente, buscávamos equipar as aulas com recursos visuais que equivalessem em conteúdo, aos conteúdos comunicados pela fala. Diante disso, o trabalho com letras móveis ganhou ainda mais importância nesta fase do desenvolvimento de Vitor.

Percebemos que ele não diferenciava as consoantes das vogais. Foi então que eu sugeri que as professoras regente, de Libras e do AEE colorissem em vermelho as consoantes e em azul as vogais. Desse modo, quando ele era desafiado a escrever, as professoras diziam na Língua Portuguesa e sinalizavam na Libras, “Você vai escolher uma letra azul ou uma letra vermelha?”, “Quando você unir essas duas letras, construirá uma parte de uma palavra”, “Uma palavra pode ter várias partes”. Desejávamos que ele compreendesse o que era uma vogal e o que era uma consoante, bem como passasse a utilizá-las seguindo algum critério.

Uma criança ouvinte pode falar uma sílaba quando está escrevendo uma palavra. Essa criança vai analisando as partes dessa palavra conforme escolhe as letras que irá utilizar para representar diferentes sons, que unidos formam as sílabas. Vitor não dispunha de uma fala fluente.

Diante disso, era preciso oferecer recursos pelos quais essa criança com surdez pudesse pensar, analisando a composição de uma palavra escrita na Língua Portuguesa, mesmo que não falasse nessa língua. O exercício de “testar” as letras móveis na construção das palavras, parece ter equivalido àquele exercício fonatório/sonoro que as crianças ouvintes fazem, enquanto decidem as letras que irão utilizar para escrever determinadas palavras na Língua Portuguesa. Porém, era preciso que Vitor compreendesse a composição das sílabas. Que recursos, para além das letras móveis, poderíamos a ele oferecer?

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 279) afirmam que:

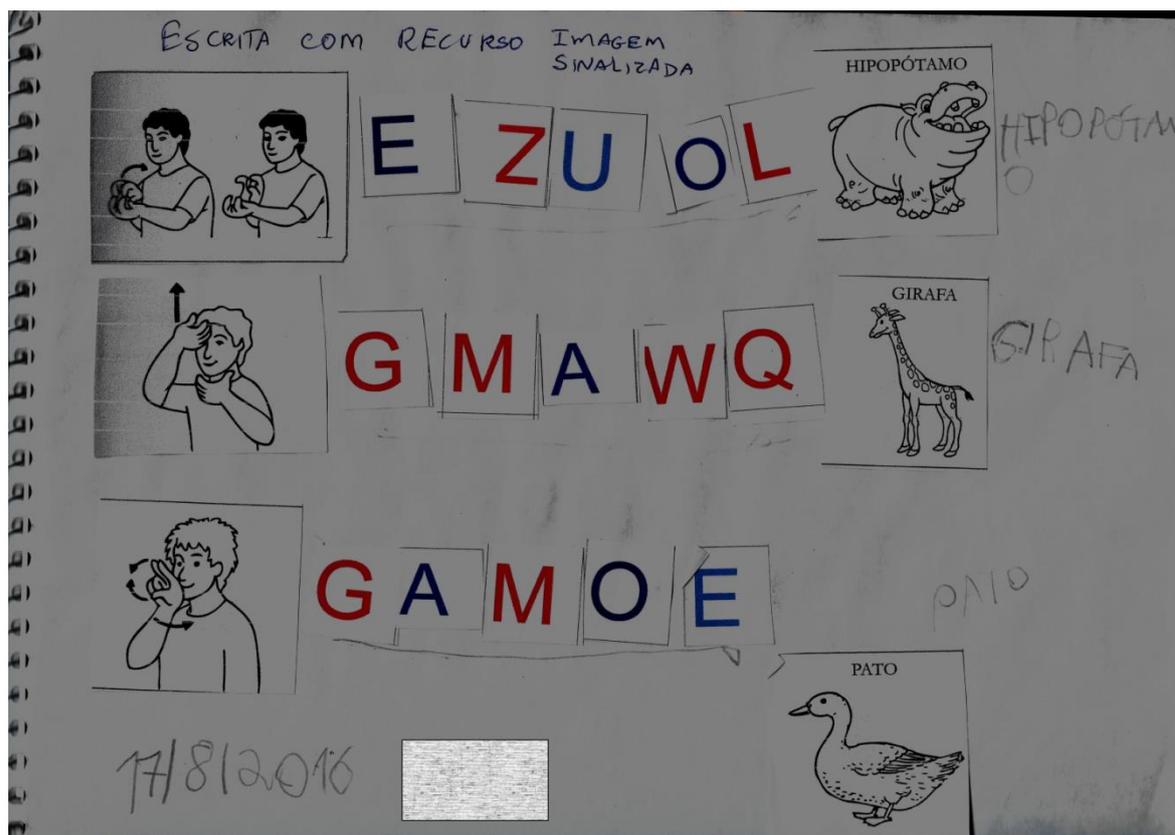
É necessário fazer uma distinção teórica a respeito dos conhecimentos da criança, cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas. Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo,

mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos se não se teve a oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a esse conhecimento.

A atividade posta na próxima página ilustra parte do processo no qual Vitor passou a utilizar vogais e consoantes na construção das sílabas. Para realizá-la, a professora de AEE disponibilizou letras móveis, que juntas formariam as palavras a serem escritas por ele, e também letras que “sobrariam” e que o desafiariam nesta construção. Essa mesma estratégia era frequentemente utilizada pelas professoras regente e de Libras no ensino comum, com cada um dos alunos da turma.

Embora a professora de AEE tivesse constatado que colorir as letras oferecia um novo respaldo para que Vitor compusesse a sua escrita, as professoras do ensino comum apresentaram certa resistência no uso deste recurso, pois estavam convictas de que ele se conectava aos sons das palavras quando eram faladas bem próximas e de frente para essa criança. Ainda assim, eu insistia no uso de letras coloridas, pois venho defendendo que é o aluno quem deve avaliar se determinado recurso lhe favorecerá em suas construções, ou não.

Para realizar essa atividade, a professora de AEE primeiro disponibilizou os sinais impressos a Vitor. Ressalto que ela não sinalizou na Libras, ela apenas disponibilizou os sinais impressos à criança. Vitor, nesta fase do seu desenvolvimento, não encontrava dificuldades para “ler um sinal impresso”. Ele selecionou as letras que acreditava formar as palavras correspondentes aos sinais da Libras, na Língua Portuguesa. Após construir as suas hipóteses, a professora disponibilizou as “fotos” dos animais e a grafia “correta” de todas as palavras. Vitor comparou estas “fotos” aos sinais impressos na Libras, às suas hipóteses escritas e fez a correção. Ele não precisou de ajuda para realizar esta atividade.



Em pouco tempo, Vitor compreendeu as diferenças entre uma palavra e uma frase. Agora, desejávamos que ele compreendesse o que era uma sílaba e como ela poderia ser construída. Um novo desafio.

5.6. A Zebra é legal

Durante o processo de alfabetização e de letramento de Vitor e de sua turma, as professoras regente, de Libras e do AEE trabalhavam com diferentes textos. Eu defendia que cada criança deveria ter a oportunidade de refletir sobre a escrita das palavras, conforme participavam de atividades de “contação de histórias”, da leitura de parlendas, poemas, adivinhas, cantigas populares, dentre outros tipos de texto. A rede que assessoro tem adotado o livro “Ler e Escrever” do governo do Estado de São Paulo. Este material apresenta um conteúdo bastante variado e adequado ao processo de alfabetização e de letramento das turmas iniciais do Ensino Fundamental.

Incluimos nas atividades realizadas com a turma de primeiro ano de Vitor dados como: “Para escrever precisamos, na grande maioria das vezes, escolher uma

consoante (letra vermelha) e uma vogal (letra azul)”. Constatamos que várias crianças da turma se favoreceram em suas construções escritas ao explorarem este recurso.

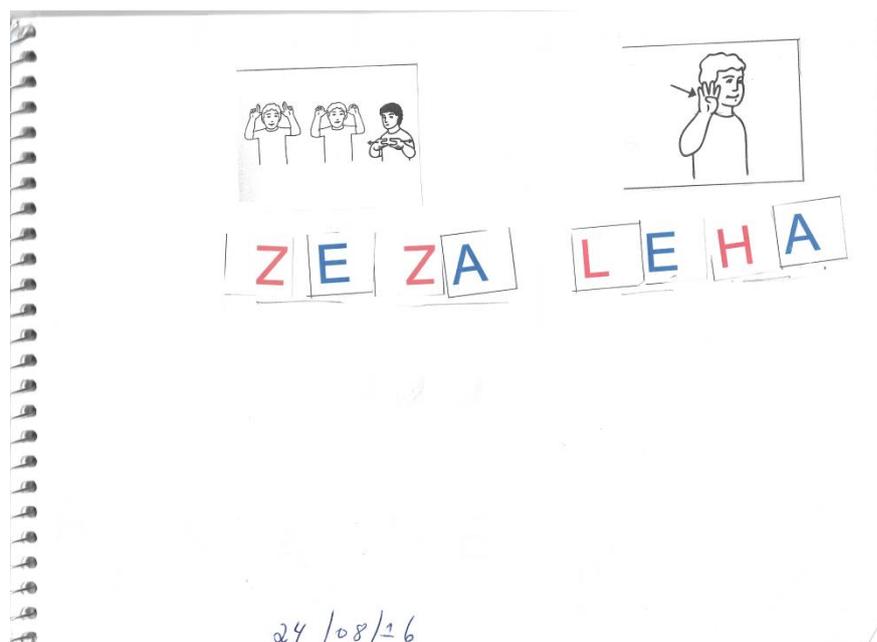
A seguir, compartilharei uma atividade na qual Vitor primeiro recebeu os sinais impressos e foi convidado a escrever na Língua Portuguesa. A professora de AEE não realizou esses sinais, pois ele conseguiu ler cada um deles no material impresso sem dificuldades. Assim como na atividade anterior, as letras disponibilizadas compunham as palavras que ele deveria escrever, mas também havia outras letras que as acompanhavam e “sobrariam”, a fim de desafiá-lo. Observamos que nas situações nas quais as crianças recebiam o alfabeto todo para que construíssem suas hipóteses, ficavam um tanto “perdidinhas”, fato este que não contribuía para que avançassem em suas composições escritas.

Vitor colocou o sinal de “zebra” e depois o sinal de “legal” em uma folha de seu caderno. Em seguida reuniu as letras que acreditava compor cada uma das palavras na Língua Portuguesa. Nesta etapa do seu desenvolvimento, ele já buscava construir sílabas agrupando consoantes e vogais. Colorir as letras foi uma importante estratégia construída e aplicada pela nossa equipe.

Além disso, passamos a oferecer mais explicitamente as “pistas sonoras” das palavras, falando-as com ainda mais clareza no momento em que ele estivesse atento às mesmas. As professoras regente, de Libras e do AEE diziam na Língua Portuguesa e sinalizavam na Libras, “Agora vou falar na Língua Portuguesa com voz, a palavra zebra”, por exemplo.

Nas palavras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 280):

A palavra escrita tem partes diferenciáveis. Que classe de “divisão” na emissão poderá ser feita para colocar em correspondência com as partes da escrita? A primeira solução oferecida pelas crianças é uma divisão da palavra em termos de suas sílabas. Assim, surge a “hipótese silábica”. A importância de se aplicar à escrita uma divisão das palavras em suas sílabas componentes é enorme: a partir daqui o escrito está diretamente ligado à linguagem enquanto pauta sonora com propriedades específicas, diferentes do objeto referido. Porém, é necessário esclarecer que esta capacidade de análise da fala não supõe, imediatamente, divisão em sílabas como um dos “recortes” possíveis das emissões, que podem coexistir com dificuldades a respeito de outras formas de recorte.



Os avanços na construção da escrita de Vitor são expressivos! Ele foi transitando da fase pré-silábica para a fase silábica de maneira muito criativa e fluida. Desejávamos que ele seguisse aprimorando os seus critérios no momento em que criava as suas hipóteses escritas.

Na atividade que compartilharei a seguir, seus avanços se evidenciaram, pois em menos de um mês ele atualizou significativamente suas hipóteses escritas para as palavras "zebra" e "legal". Analisemos.



A palavra “zebra” deixou de ser escrita como “ZEZA” e passou a corresponder à construção silábica “ZEBA”. A palavra “legal”, escrita anteriormente como “LEHA”, passou a ser escrita “LKAU”. Além disso, a palavra “cabeça” foi escrita de maneira que cada letra correspondia a uma sílaba, sendo a letra “A” para a sílaba “CA”, a letra “B” para a sílaba “BE” e a letra “C” para a sílaba “ÇA”, compondo “ABC” - CABEÇA. Na hipótese escrita referente à palavra “grande”, Vitor parece ter se apoiado na informação de que para escrever sílabas era preciso unir uma vogal (letra azul) e uma consoante (letra vermelha).

Nesta atividade, ficou evidente que Vitor, mesmo não contando com a possibilidade de ouvir todos os sons da fala, e sem que conseguisse falar de maneira inteligível na Língua Portuguesa, estava estabelecendo conexões entre os sons e a letras. Para isso, ele buscou referências na leitura labial e também nos sons das palavras. Suas professoras notaram que ele passou a solicitar com mais frequência, que elas reproduzissem oralmente as palavras que ele deveria escrever.

Vitor parecia manipular as letras móveis como se elas “evocassem” os sons da fala que ele não conseguia ouvir. Era como se as letras falassem. Sem esse material, como ele acessaria os sons das letras que formam as palavras? Eu defendia que ele deveria contar com recursos que lhe oportunizassem “pensar” sobre os sons das letras, mesmo quando não estava diante de uma professora que pudesse produzir esses sons para ele. As letras móveis me pareciam um recurso adequado a essa necessidade.

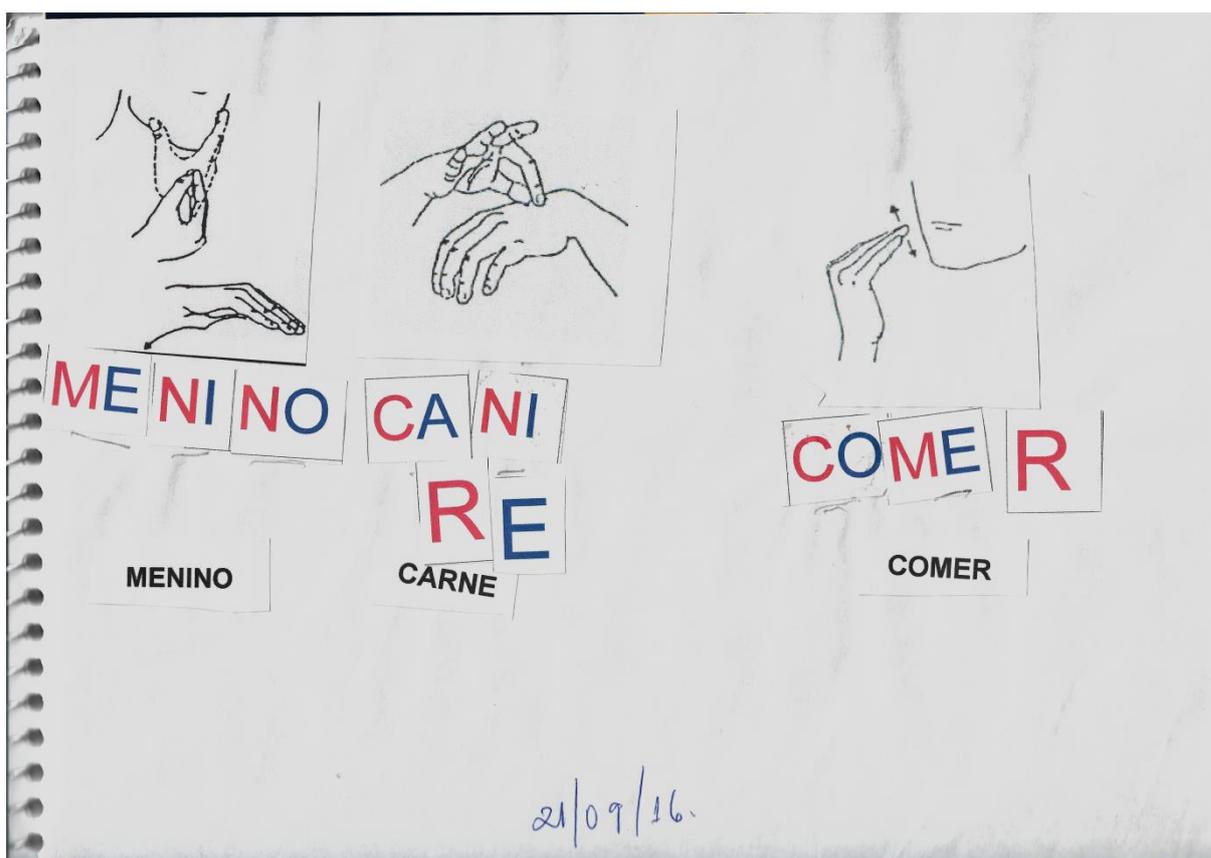
Vitor não falava. Seus colegas ouvintes estavam ao seu lado buscando decifrar os sons da fala para que pudessem escolher as letras que comporiam suas hipóteses escritas. Como ele realizaria esta atividade sem falar? Penso que as letras móveis foram as “grandes aliadas” de Vitor em seu processo de alfabetização. Esse recurso possibilitava que ele testasse as suas hipóteses escritas de maneira independente, ou seja, sem a interferência de uma professora. Lembro-me das inúmeras vezes em que a professora de AEE Patrícia defendeu o uso de letras móveis nas atividades do ensino comum, em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

As professoras de Vitor observavam que ele estava construindo a noção de sílabas em uma palavra. Neste momento, buscamos um recurso que pudesse contribuir com essa construção. Foi quando eu sugeri que ao invés de trabalharmos

apenas com letras móveis, que produzíssemos sílabas móveis que seriam compostas de consoantes e vogais coloridas.

Na atividade que compartilharei a seguir, Vitor foi desafiado a organizar os sinais impressos, a fim de que formassem uma frase. Em seguida ele selecionou as sílabas e as letras móveis que utilizaria para escrever as palavras “MENINO”, “CARNE” e “COMER”.

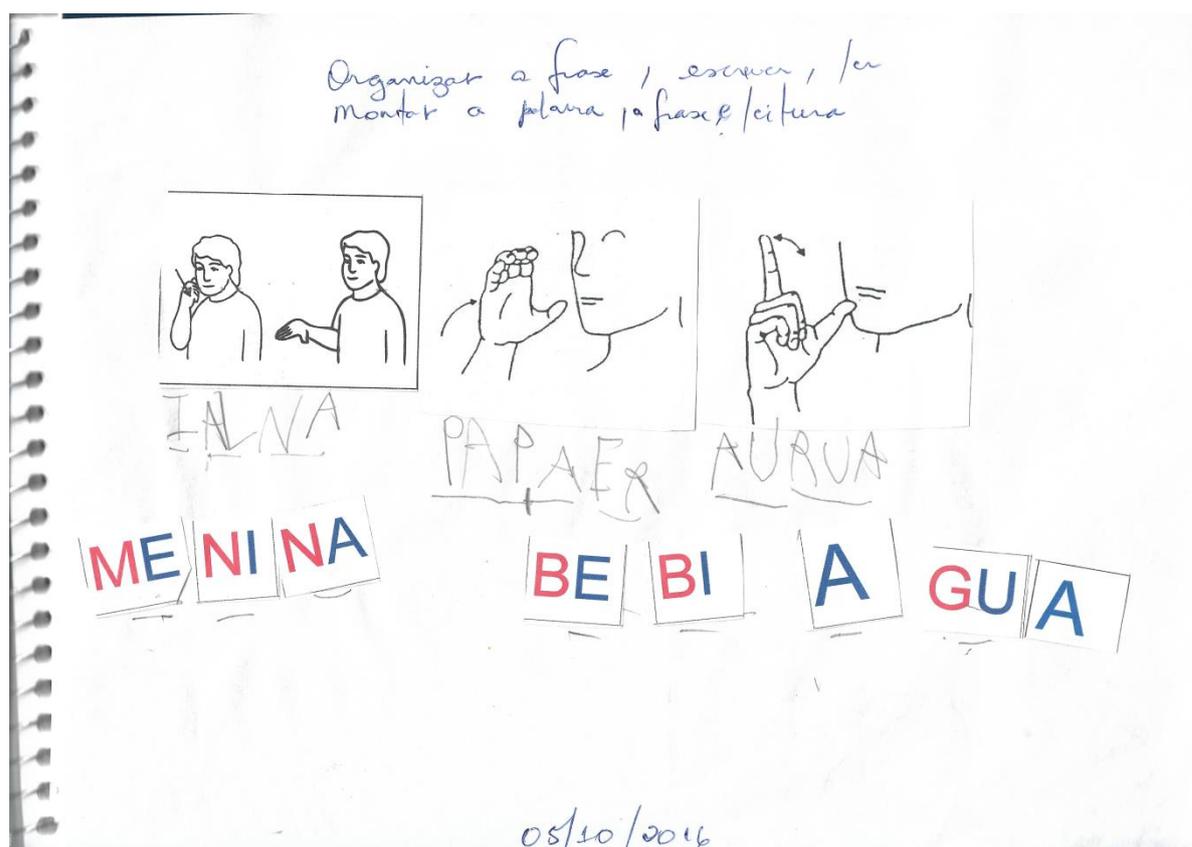
Para escrever a palavra “CARNE”, Vitor criou a hipótese, “CANI” e em seguida solicitou à sua professora de AEE que falasse a mesma palavra pausadamente. Feito isso, ele procurou as letras que ajustariam a palavra escrita para que correspondesse à sua forma “correta”. Vitor fez a “correção” da sua escrita quando recebeu as palavras escritas “corretamente”, e as comparou com as suas hipóteses.



5.7. Acessibilidade

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destacava, sempre que estávamos reunidas no grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, que o desempenho de Vitor nas atividades de escrita era muito diferente quando contava com letras e sílabas móveis, e quando não dispunha destes recursos. Além disso, o ensino que incluía o trabalho com o texto sinalizado na Língua Brasileira de Sinais (Libras) parecia-nos fundamental em seu processo de alfabetização e letramento.

A atividade que compartilharei a seguir ilustra a importância dos recursos de acessibilidade no ensino ministrado na turma de Vitor. Ela foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no dia 05 de outubro de 2016. Analisemos.



A professora de AEE de Vitor o orientou para que organizasse os sinais impressos na Libras, a fim de que formassem uma frase. Em seguida, pediu que ele escrevesse na Língua Portuguesa palavras que correspondessem a cada sinal da

Libras. Sem que tivesse acesso a letras e sílabas móveis, ele buscou na sua fala, ainda em construção, referências para escrever. Os sons nasais de “MENINA” se misturaram com o som da letra “L”. Na escrita da palavra “BEBER”, ele experimentou sons de “pã”, como estivesse escrevendo “PÃPÃER”. Com relação à palavra “ÁGUA”, Vitor se aproximou dos sons “corretos” a serem produzidos na fala, porém não chegou a uma hipótese escrita próxima da grafia “correta” dessa palavra.

Em seguida, a professora Patrícia ofereceu letras e sílabas móveis para que Vitor fizesse a análise de sua escrita. Facilmente ele fez as adequações necessárias e leu cada uma das palavras “corretamente”. O que aprendemos com esta experiência?

Vitor falava poucas palavras isoladas neste momento do seu desenvolvimento. Neste sentido, a fala não era suficiente para que ele construísse suas hipóteses escritas. Com o apoio de letras e sílabas móveis, ele ajustava a sua escrita numa hipótese silábica e já conseguia falar algumas das palavras que havia escrito. Vitor estava caminhando para a fase alfabética. Mais uma vez, evidenciou-se que ele não teria de falar para se alfabetizar, ao contrário, estava se alfabetizando para que desenvolvesse e ajustasse a sua fala.

Vitor concluiu o primeiro ano do Ensino fundamental. A seguir, compartilharei o registro no qual explicitamos parte do seu percurso de desenvolvimento ao final do ano letivo de 2016. Esse registro foi concluído no dia 09 de dezembro pelas professoras regente, de Libras, do AEE, por mim, e pela coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

Com relação à aquisição da Língua Brasileira de Sinais-Libras (qualificar e quantificar este processo mencionando exemplos que explicitem avanços ao longo do ano):

Perguntas que podem nortear a escrita do relatório:

a) O aluno conta fatos do dia-a-dia na Libras? Se sim, registrar em que momentos do cotidiano escolar isto acontece.

Vitor relata acontecimentos diários que ocorrem em sua casa ou na escola. Os relatos de casa normalmente **envolvem seu pai, sua mãe, e ou algo que ocorreu com ele.** Vitor já é capaz de continuar um diálogo de forma coerente, ex: quando falamos sobre um episódio em que a professora havia cuidado de um passarinho, ele realizou alguns questionamentos relacionados à saúde, cuidados, e características deste animal, enquanto sinalizava na Libras suas ideias. Em seus diálogos tem evoluído quanto à sinalização e oralidade.

Nas aulas procura sinalizar suas dúvidas e questiona quando não compreende, quando

quer comunicar, expressar seus pensamentos e ideias.

Quando realizada a leitura de livros ou gibis conta o que está vendo, e às vezes oraliza junto à sinalização. Quando sinaliza de maneira incompreensível, as professoras da sala comum e do AEE sinalizam que não estão entendendo, e Vitor vem conseguindo encontrar estratégias para se comunicar, sinalizando de maneira mais compreensível e se fazendo compreender.

Tanto na sala comum como no AEE, e na merenda, sinaliza os alimentos que vai comer quando questionado, sinaliza o que quer ou não quer comer, o que gosta e o que não gosta; conversa e sinaliza com os colegas.

No AEE sinaliza perguntando, respondendo e ou afirmando sobre as atividades, como no momento da história, na leitura de imagens, na leitura do sinal impresso, e nas atividades de letramento.

b) Vitor faz perguntas, comentários, solicitações espontaneamente sobre fatos do dia a dia na Libras? Citem exemplos.

Faz alguns relatos dos acontecimentos cotidianos com seus familiares, e colegas, como mencionado anteriormente.

Tanto no AEE, como na sala comum, **conta fatos do dia a dia durante as atividades propostas de maneira espontânea, sinalizando na Libras, e mesmo quando oraliza, é estimulado para que utilize a LIBRAS** para realizar suas atividades e comunicar-se com as professoras. **Quando questionado é capaz, por exemplo, de sinalizar "o que fez na escola, em casa, o que comeu, onde e com quem foi passear"**. Ele sempre responde o que foi questionado. Comenta o que comeu em casa antes de vir à escola, compartilha sinalizando como exemplo, "arroz", "feijão", "carne", "banana", dentre outros alimentos, e vai respondendo de acordo com os questionamentos realizados pela professora do AEE.

Acreditamos que Vitor está sinalizando mais na Libras, mesmo com o uso do aparelho FM.

c) Vitor conversa na Libras com a professora regente? Citem exemplos.

Quando a professora regente quer se comunicar com Vitor, **ela utiliza alguns sinais** que geralmente ele já conhece, mas normalmente a professora de Libras precisa auxiliar para que a comunicação seja fluida. Vitor, normalmente oraliza e sinaliza, ensinando alguns sinais à professora para se comunicar com ela.

d) Vitor conversa com seus colegas de turma na Libras? Citem exemplos.

Há alunos que Vitor têm mais contato, como o F., E., O., B., R. e A. Esses alunos **ampliaram o repertório de sinais na Libras para se comunicar, e Vitor também ensina os sinais que os colegas não conhecem e ou necessitam para se comunicar com ele.**

Na recreação, educação física e em algumas outras atividades, os colegas tentam se comunicar e questionam a professora de Libras sobre os sinais que ainda desconhecem.

e) Existem alunos da turma que falam espontaneamente na Libras com Vitor e entre outros colegas? Citem exemplos.

Os alunos que Vitor tem mais contato, os relacionados acima, perguntam à professora de Libras o que querem falar com Vitor.

f) Existem membros da família que estão aprendendo a Libras? Façam comentários que considerarem pertinentes a este respeito.

Em uma conversa com os familiares de Vitor foi questionada a necessidade do conserto do aparelho da orelha direita que se encontrava quebrado, e orientado novo agendamento ao otorrino, fonoaudiólogo, e ao especialista competente para o conserto do aparelho (AASI).

A professora do AEE Patrícia tem realizado orientações referentes aos recursos e procedimentos, como uso imagens do *Boardmaker*, e aplicativo (softwares de comunicação na Língua Portuguesa/LIBRAS), que contribuíram para trabalhar as demandas referentes às necessidades do aluno também em casa.

Com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita:

a) Vitor percebe que a Língua Portuguesa e a Libras são línguas diferentes? Como essa questão foi trabalhada durante o semestre? Citem exemplos pelos quais seja possível perceber que ele está construindo conhecimentos a este respeito.

Tanto no AEE, como na sala comum, observou-se que **Vitor sabe que são línguas diferentes**, pois **percebe que as letras pertencem à Língua Portuguesa, e sabe que para escrever é necessário usá-las. Quando realiza atividades de escrita espontânea, e/ou com letras ou sílabas móveis, vem procurando utilizar tanto as vogais, como as consoantes, e já percebeu que na escrita com as letras móveis, e/ou sílabas, precisa utilizar vogais e consoantes para formar as sílabas e compor uma palavra.**

Tanto no AEE, como na sala comum é explicado nas diferentes situações, atividades, textos e contextos, como história, fichas, palavras e frases, **onde estava escrito na Língua Portuguesa e onde estava o sinal impresso na LIBRAS.**

b) Vitor compreendeu que existem pessoas que escutam convencionalmente? Como essa questão foi trabalhada durante o semestre? Citem exemplos pelos quais seja possível perceber que ele está construindo conhecimentos a este respeito.

Essa questão parece não ser muito clara para ele. Acreditamos que ele acha que está sendo compreendido. Quando Vitor fala e não o compreendemos, explicamos a ele que é necessário utilizar diferentes estratégias, a fim de que se faça entender. **Estas estratégias podem ser a sinalização, a oralização, o uso de imagens e de objetos concretos. Nesse processo ele reconstrói o seu pensamento e se comunica de maneira mais compreensível.**

c) Vitor faz a leitura dos sinais enquanto você (professora de Libras ou professora de AEE) sinaliza histórias, por exemplo? Cite exemplos pelos quais seja possível perceber que ele está construindo conhecimentos a este respeito.

A professora da sala comum vem procurando apresentar o livro antes da realização da leitura história, pois os alunos fazem a leitura da imagem, e depois a leitura coletiva e na LIBRAS. Vitor vem ampliando sua atenção neste momento.

No AEE, observou-se que Vitor vem ampliando o seu tempo de atenção e de concentração na leitura dos sinais, principalmente nos momentos da história sinalizada

pela professora, porém antes da professora contar a história, Vitor tem a oportunidade de explorar o livro e fazer a sua leitura, ele geralmente primeiro, recorre às imagens e depois vai até a leitura dos sinais impressos que conhece, e somente depois disso a professora do AEE sinaliza na LIBRAS. Em seguida, conversam sobre o que ele compreendeu. Geralmente tem uma boa compreensão do que foi sinalizado da história, porque responde de maneira coerente aos questionamentos feitos. Vem ampliando seu repertório sinalizado na LIBRAS, bem como a compreensão que tem dos mesmos.

d) Vitor mantém atenção quando as pessoas (professoras e colegas) sinalizam? Em que momentos das atividades escolares e do AEE ele não apresenta atenção à sinalização?

Na sala comum, ele mantém mais atenção quando a sinalização ocorre perto dele, pois quando a professora de Libras sinaliza na frente da sala, ao lado da professora regente, como exemplo as explicações do EMAI, ele geralmente não compreende bem o que é para fazer, sendo necessário ir perto dele para explicar novamente o que deverá ser feito. Dessa forma, ele entende melhor as solicitações das professoras. Isso vem ocorrendo com menos frequência no segundo semestre.

No AEE ao trabalhar com história e ou textos sem o apoio de recurso visual anteriormente, e com sinais ainda desconhecidos, Vitor tem dificuldade para compreender e atentar-se à história, aos questionamentos sinalizados, e com isso perderá o interesse na sinalização. Também vem melhorando neste aspecto, pois tem conseguido se manter mais atento e concentrado nas atividades somente sinalizadas e correspondido de maneira coerente.

e) Vitor imita os sinais, ou seja, tenta fazê-los para aprendê-los ou experimentá-los? Quando ele os imita consegue fazê-los de maneira adequada (compatível com as suas possibilidades motoras)?

Sim ele imita os sinais que ainda não conhece, normalmente faz sem dificuldade, porém às vezes é preciso corrigi-lo, devido à precisão da configuração das mãos e orientação quanto aos movimentos. Vem aprimorando suas habilidades com relação à precisão dos sinais.

f) Vitor compreende os sinais da Libras?

Sim, ele entende sinais isolados e frases complexas. Nas histórias não compreende tudo, é necessário algumas vezes recontar, fazer perguntas para que ele possa entender, e responder aos questionamentos.

As músicas (parlendas) que foram trabalhadas ele compreendeu, e às vezes, não necessitou de recurso visual (gravura), para que compreendesse uma atividade. Vem ampliando sua compreensão consideravelmente a esse respeito.

Tanto no AEE, como na sala comum, quando sinaliza, faz expressões faciais, por exemplo: tristeza, alegria, e espanto; percebe-se bem em seu rosto o que ele quer dizer, ele tem sinalizado corretamente. Faz sinais isolados quando não há necessidade de fazer uma

frase completa, sinaliza frases simples, e complexas. As músicas/parlendas e histórias conhecidas e que já aprendeu, também sinaliza bem.

h) O aluno procura ler os sinais da Libras quanto estão impressos nas atividades propostas? Se sim, ele atribui sentido aos mesmos? Citem exemplos pelos quais seja possível perceber que ele está construindo conhecimentos a este respeito.

Sim, foram trabalhados sinais e imagens, e observamos que ele consegue ler os sinais, organizar a frase, até mesmo os sinais compostos, e compreender o contexto, como exemplo: algumas frases da história da "Chapeuzinho Vermelho", dos "Três Porquinhos", dentre outras.

Vitor observa a imagem e espontaneamente tenta ler os sinais impressos na Libras. Ele geralmente compreende algumas frases e atribui sentido a elas, pois algumas quando questionado, responde com coerência o que compreendeu do que leu.

i) Vitor procura ler as palavras escritas na Língua Portuguesa? Citem exemplos pelos quais seja possível perceber que ele está construindo conhecimentos a este respeito.

Vitor tenta ler algumas palavras e atribuir sentido às mesmas, porém ainda está no processo de construção da leitura e escrita, e necessita da continuação dos trabalhos referentes a este aspecto.

j) Quando escreve espontaneamente, Vitor tenta falar as palavras que pretende escrever? Busca pelo alfabeto manual? Pede para que você sinalize? Pede para que você digitalize? Desenha? Apoiar-se em imagens? Apoiar-se nos sinais da Libras impressos? O aluno faz cópias durante as aulas na classe comum? Se sim, com que objetivo?

Para escrever espontaneamente, tenta falar as palavras que pretende escrever, utiliza o alfabeto com as letras maiúsculas e apoia-se na referência sonora das palavras ditas por ele, e também pelas professoras regente e de Libras. Fala quando escreve e depois solicita que além da sinalização, as professoras falem/oralizem a palavra escrita. Realiza cópia na sala de aula apenas como registro das atividades que serão realizadas no dia.

4. Com relação à leitura na Língua Portuguesa:

a) Vitor procura ler textos escritos na Língua Portuguesa?

Raramente, pois geralmente faz, quando solicitado, algumas vezes tenta ajustar a leitura à escrita e outras vezes faz uma "leitura corrida" da sua escrita. Não lê mais separadamente as letras, e já compreende que o agrupamento de letras na Língua Portuguesa forma palavras. Há algumas palavras que tem de memória e por isso as compreende, e escreve de forma convencional.

b) Quais estratégias de compreensão leitora são utilizadas por Vitor?

A professora de Libras e a professora do AEE sinalizam as palavras, frases e ou textos e fazem questionamentos. Às vezes também são agregados os recursos de imagem, dentre outros recursos para favorecer a compreensão. Vitor vem melhorando sua compreensão leitora e precisando menos de repetir o comando, retomar o conteúdo e/ou a explicação para alcançar a compreensão. A antecipação, a sequencialização de fatos é feita, e às vezes ele consegue realizar as atividades, mesmo sem os recursos visuais, dependendo do conhecimento prévio que tem. Algumas vezes apoia-se mais nas pistas sinalizadas para responder algum questionamento.

5. Vitor tem feito uso regular do aparelho auditivo e do recurso FM? Como as professoras regente, de Libras e do AEE tem trabalhado com este recurso?

O recurso FM é utilizado pela professora regente e professora de Libras dependendo do que vai ser trabalhado na sala comum. Nos momentos de leitura e explicação da matéria, a professora regente utiliza este recurso. Quando o aluno vai realizar as atividades o aparelho FM fica com a professora de Libras. O professor de Educação Física também o utiliza sempre que necessário.

A partir do segundo semestre Vitor deixou de usar o aparelho auditivo do lado direito, e foram realizadas orientações junto aos familiares do aluno para solucionar os problemas relacionados a esta demanda.

6. Citem outros aspectos do desenvolvimento do aluno que considerarem necessários:

Vitor é uma criança de fácil socialização, muito esperta, inteligente, observadora e curiosa. Gosta muito de ajudar seus colegas na realização das atividades, até mesmo quando envolvem a Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, Vitor vem obtendo uma evolução significativa, principalmente nos aspectos referentes à leitura e à escrita. Após o segundo semestre, na escrita espontânea e uso dos recursos de letras móveis e sílabas (vogais azuis e consoantes vermelhas), vem utilizando uma variedade de letras e tentando ajustar a sua escrita à maneira que oraliza e/ou suas professoras oralizam.

Quando utilizamos os recursos do sinal impresso na libras, letras e sílabas móveis, conseguiu identificar, ler os sinais, organizar a frase na LIBRAS, escrever palavras e frases na Língua Portuguesa, como exemplo: Para os sinais: "Menina Bebe água", escreveu "MENINA BEBI AGUA", para "Zebra Legal", escreveu "ZEZA LEHA".

Com o uso de vogais e consoantes somente utilizou as letras "T.E.M", "A.B.C", "A.R.D.E" para escrever as palavras, "tem cabeça grande".

Vem procurando comunicar-se cada dia mais na Libras com os colegas e professoras, apesar de também oralizar quando sinaliza.

Compreende e sinaliza mais do que é capaz de escrever, vem ampliando seu repertório sinalizado e a leitura dos sinais na Libras.

Vem adquirindo maior atenção e concentração na sala comum, quando a sinalização na Libras é realizada na frente da sala de aula, e quando sinalizado pelas professoras.

Nas aulas de educação física é participativo, interage em todas as atividades, compreende o que tem que ser realizado nas explicações ou observando o que os colegas fazem.

7. Definam ações que serão feitas no ensino comum e no AEE para o ano de 2017 que contribuirão para que cada um dos aspectos mencionados neste registro se desenvolva.

- Como necessidades a serem trabalhadas no AEE com o aluno serão priorizadas a continuidade do trabalho com atividades **envolvendo as duas línguas**, sendo a Libras/Língua Portuguesa, investimento constante na retomada do trabalho com as regras, **ampliação do trabalho com relação à leitura de imagem, do sinal na Libras, elaboração de palavras, frases e textos em Língua Portuguesa e sinais impressos, e exercício da prática da Libras e da escrita.**

- Com relação ao uso da Libras para a comunicação junto de Vitor, seus pares, adultos e familiares deverá dar continuidade e ser intensificado o trabalho **em duplas e ou trios**, utilizando recursos impressos na Libras, imagens, a CSA, as vogais coloridas em azul, as consoantes em vermelho, letras e sílabas móveis (Recursos de Acessibilidade).

- Continuar utilizando **outros recursos visuais, estratégias e procedimentos especializados** para que Vitor possa refletir, ampliar e aperfeiçoar o seu **vocabulário com relação à LIBRAS, possa perceber e diferenciar a Língua Portuguesa escrita, da LIBRAS** sinalizada e impressa, **adquirir fluência na língua** e repertório de vivências e significados, conseguindo, assim, organizar-se, expressar-se e escrever suas ideias e pensamentos de maneira a participar e executar com maior atenção, concentração, fluência e autonomia das atividades propostas tanto no AEE, como na sala comum e ou em outros ambientes.

- Continuar e intensificar a **parceria e articulação das professoras, equipe pedagógica da escola, dentre outros especialistas com o AEE e todos os envolvidos no estudo de caso do aluno.**

- Intensificar a **parceria com os familiares de Vitor** com relação às orientações, cuidados, ajustes, manutenção do aparelho auditivo, e uso da Libras para maior domínio e comunicação da Língua com o mesmo.

- Incorporar e **ensinar gradativamente a LIBRAS à comunidade escolar**, através de eventos apresentações, hino Nacional (semanalmente), HTPCs, e diferentes recursos e estratégias, de maneira a mobilizar todos os envolvidos para uma prática com relação a língua(LIBRAS), mais participativa e inclusiva.

Obs.: Este relatório foi construído colaborativamente com informações baseadas no trabalho das professoras da sala comum e do Atendimento Educacional e Especializado/ Sala de Recursos Multifuncionais e pela assessora técnica-pedagógica, em processo de discussão e análise de observações e produções do aluno nos respectivos locais educacionais.

Chegamos ao final de mais um ano letivo. As professoras e eu celebramos os avanços no desenvolvimento de Vitor, especialmente os relacionados à construção

da escrita. Destaco a importância da presença das coordenadoras pedagógicas em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez.

As férias, necessárias para que repuséssemos nossas “energias”, se aproximavam para que em seguida retomássemos nosso trabalho no ano de 2017, quando Vitor estaria no segundo ano do Ensino Fundamental.

6. Vitor e a construção da fase Alfabética

A fase alfabética é a última descrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), quando se referem à construção da escrita. Essa fase se caracteriza pela correspondência entre fonemas e grafemas. Nela, uma criança (ou adulto) consegue ler e expressar graficamente o que pensa, fala ou sinaliza em uma língua de sinais, pois compreende a logicidade da base alfabética da escrita.

Nesse nível, uma criança (ou adulto) constrói a distinção entre uma letra e uma sílaba, e entre uma palavra e uma frase. A análise das palavras feitas por ela se aprimora o que a torna capaz de compreender que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda se confunde, ou “se esquece” de algumas letras.

A primeira atividade que analisei e que irei apresentar neste item foi realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela professora Patrícia, no dia 20 de março de 2017. Vitor estava iniciando o segundo ano do Ensino Fundamental.

Patrícia disponibilizou a ele, primeiramente, sinais da Libras avulsos impressos, e solicitou que Vitor escrevesse palavras na Língua Portuguesa que correspondessem a esses sinais. Ela não ofereceu letras ou sílabas móveis que lhe auxiliariam nesta construção. Aprecie as suas hipóteses escritas.



Ao analisar essa produção escrita feita por Vitor, constatei mais uma vez que disponibilizar letras e sílabas móveis, o favorecia no processo de construção de hipóteses escritas compatíveis com a sua capacidade de compreender, e de se apropriar do sistema alfabético da Língua Portuguesa.

O que Vitor faria quando uma criança, ouvinte e falante, da sua turma comum buscava as letras que utilizaria para escrever determinada palavra conforme produzia alguns sons de letra e algumas sílabas? Eu acreditava que deveríamos oferecer a ele uma possibilidade que equivalesse a essa. As letras e sílabas móveis pareciam cumprir esse papel, pois conforme as manipulava, Vitor retirava delas os sons que pareciam ser primeiro acessados pela via cognitiva-conceitual, para em seguida se tornarem “sons” sensoriais-perceptivos-auditivos.

Para escrever a palavra “feijão”, ele utilizou as seguintes grafias, “PQUZAGO”. A palavra “ovo” foi escrita “corretamente”, porém acredito que ele a tinha em sua memória. Já a palavra “banana”, foi escrita como “PAEANA”.

Vitor estava retomando as atividades escolares após um período de férias, não fazia uso de aparelhos auditivos e se familiarizava com as suas novas professoras regente e de Libras, bem como com alguns novos colegas de turma, em um ambiente muito diferente daquele ao qual estava acostumado. Lembro que Vitor havia concluído a Educação Infantil e agora era aluno de uma escola de Ensino Fundamental. Sua turma era a “menor da escola”. Além disso, essa era a primeira experiência como professora de Libras no ensino comum de uma das professoras da turma de Vitor, algo que também desafiava essa dedicada e competente profissional efetiva da rede que assessoro.

Um dos colegas de Vitor era muito agitado e intenso. Essa criança fazia uso do corpo para expressar que “algo não ia bem em sua vida”. Tinha início um ano letivo que exigiria muito das professoras regente e de Libras que conviveram com choros, “birras”, gritos e até “chutes”, feitos por esse colega de Vitor, sendo esses comportamentos muito difíceis de serem contornados cotidianamente.

Quando Patrícia ofereceu a Vitor imagens que representavam os sinais da Libras e as hipóteses escritas na Língua Portuguesa construídas por ele, essa criança facilmente as organizou “corretamente” ao lado dos sinais. Em seguida, a professora disponibilizou letras e sílabas móveis, a fim de verificar se Vitor faria “ajustes” em suas hipóteses escritas. Destaco que em meio a essas letras e sílabas móveis, havia

aquelas que formavam as palavras propostas nesta atividade, e outras letras e sílabas que as desafiariam, pois “sobrariam”.

Neste novo ano letivo, mantivemos as consoantes coloridas em vermelho e as vogais em azul. Vitor foi analisando cada letra e cada sílaba e fazendo as escolhas que lhe eram pertinentes. Em pouco tempo, ele escreveu “corretamente” todas as palavras propostas nesta atividade, pela professora de AEE Patrícia.

Em seguida, essa professora o questionou sobre a quantidade de letras existentes em cada palavra, e solicitou que ele fizesse o registro escrito ao lado das respectivas palavras. Vitor não encontrou dificuldades para realizar esta atividade. Além disso, sua professora o questionou sobre “as partes-sílabas” que juntas formavam cada palavra. Nas situações em que ele utilizou sílabas móveis, a elaboração de uma resposta para esse questionamento foi mais “fácil”. Nas situações nas quais ele utilizou apenas letras móveis, a professora o auxiliou para que tivesse a oportunidade de refletir sobre a composição das sílabas em uma palavra.

No ensino comum, as professoras regente e de Libras trabalhavam com “palmas” que “marcavam” as sílabas no momento em que as crianças faziam a leitura das palavras. Eu não fui contrária a esse procedimento, porém, seguimos enriquecendo o ensino para que Vitor e seus colegas de turma chegassem à escrita alfabética. Acrescento que todo e qualquer recurso produzido a partir do estudo de caso desse aluno com surdez, era disponibilizado a cada um dos alunos de sua turma.

Conforme já mencionei, a rede de ensino que assessoro adotou o livro “Ler e Escrever” do governo do Estado de São Paulo. Cada criança da turma de Vitor tinha o seu livro. Tal material propunha atividades com cruzadinhas, adivinhas, parlendas, entre outros tipos de texto.

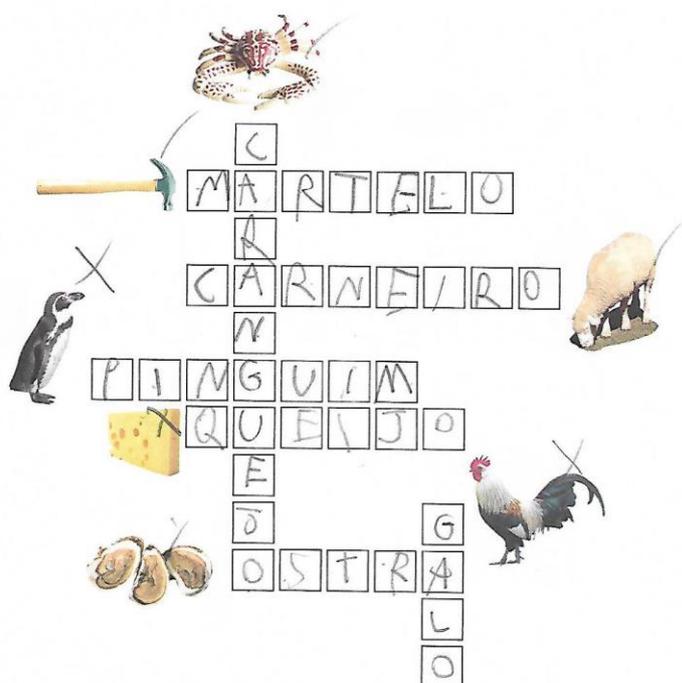
Compartilharei a seguir uma atividade que foi realizada pelas professoras regente e de Libras em março de 2017, no ensino comum. Nessa atividade Vitor e seus colegas tinham acesso a um banco de palavras organizado de acordo com o número de letras que as formavam. Ele deveria preencher uma cruzadinha, a fim de que completasse os quadradinhos com as letras, que juntas comporiam o nome do objeto, alimento ou animal que estavam ilustrados na atividade.

Destaco a importância do trabalho com atividades em que as palavras que nelas constam tenham alguma relação com um texto que pode ser uma poesia, uma história ou mesmo um campo semântico específico (alimentos, vestuário, animais, cores, entre outros). Observei que fazem parte dessa atividade substantivos

relacionados a alimentos, objetos e animais. Qual teria sido o critério para a escolha dessas palavras na construção desta cruzadinha? Penso que aqueles que a elaboraram, os autores do livro “Ler e Escrever”, consideraram apenas o número de letras das mesmas, sem que o critério “campo semântico” fosse devidamente levado em conta.

PARA RESOLVER ESTA CRUZADINHA, VOCÊ TERÁ DE ESCOLHER AS PALAVRAS CERTAS NO QUADRO ABAIXO.

4 Letras	5 Letras	6 Letras	7 Letras	8 Letras	10 Letras
GALO	OSTRA	PLANTA	PINGUIM	CORSÁRIO	MARGARIDAS
GOMA	COFRE	QUEIJO	PITANGA	CARNEIRO	CARANGUEJO
POÇO	CHAVE	FRONHA	MARTELO	SALSICHA	PASSARELAS



Para realizar essa atividade, Vitor verificou cada ilustração presente na cruzadinha, contou o número de letras de cada palavra, e procurou ajustá-las aos “quadrinhos disponíveis”. Conforme preencheu tais “quadrinhos”, teve a oportunidade de realizar uma atividade de leitura, porém, pode ter apenas copiado cada palavra sem que tivesse de pensar sobre a escrita da mesma. Embora ele tenha checado o número de letras necessárias para que escrevesse cada uma das palavras,

“pouco pensou” sobre como deveria escrevê-las. Como o objetivo dessa atividade era que ele verificasse o número de letras de cada palavra, penso que ele o atingiu. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, as professoras regente e de Libras relatavam que Vitor realizava atividades como essa com facilidade.

6.1. Letras, sílabas e sinais móveis avulsos

A atividade que será compartilhada a seguir foi realizada no dia 24 de abril de 2017 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Lembro que Vitor estava frequentando o segundo ano do Ensino Fundamental.

A professora Patrícia disponibilizou sinais impressos na Libras, letras e sílabas móveis avulsos para que Vitor construísse suas hipóteses escritas. Essa professora era muito cuidadosa na escolha do repertório das atividades que propunha, pois incluía as letras e sílabas que poderiam ser utilizadas na escrita “correta” das palavras, caso ele chegasse a essa construção, e letras e sílabas que “sobrariam”.

Por vezes no AEE, Patrícia identificava alguns procedimentos adotados pelas professoras comuns que produziam um impedimento de natureza social e pedagógica para que Vitor se alfabetizasse. Quando isso acontecia, ela procurava envolver ainda mais a coordenadora pedagógica da escola, pois o impedimento que estava sendo produzido tinha a ver com o trabalho com recursos didático-pedagógicos “comuns”, presentes nas aulas, e não com recursos oriundos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A professora Patrícia aplicou essa atividade da mesma forma como tinha realizado atividades anteriores com Vitor. Ela primeiro disponibilizou os sinais avulsos da Libras, em seguida solicitou que esse aluno escrevesse na Língua Portuguesa, e por fim, ofereceu novas fichas avulsas que continham a imagem daquilo que ele representou sinalizando na Libras e escrevendo na Língua Portuguesa, bem como a escrita “correta” das palavras para que ele pudesse fazer a “autocorreção”.

Orgulhoso por ter sido capaz de escrever alfabeticamente todas as palavras, ele passou a registrar um “certo” ao lado de cada palavra, toda vez que se certificava de que havia escrito de maneira “correta”.

Os traços feitos a lápis que aparecem embaixo de cada palavra escrita por Vitor, correspondem à maneira como ele as leu quando a professora solicitou que

realizasse a atividade de leitura. Neste período, Vitor procurava falar/ler em voz alta na Língua portuguesa as palavras que escrevia, porém, ainda era difícil compreender a sua fala.



No registro feito ao final do primeiro semestre de 2017, as professoras regente, de Libras e de AEE destacaram que Vitor parecia não compreender em que momentos sua fala não era compreensível. Vejamos o que redigiram essas professoras sobre esta questão:

Acreditamos que ele ainda acha que está sendo compreendido quando fala. Quando não o compreendemos, explicamos a ele que não estamos entendendo a sua fala, e que ele pode utilizar diferentes estratégias, a fim de que se faça entender. Estas estratégias podem ser a sinalização na Libras, a oralização/fala na Língua Portuguesa, o uso de imagens e de objetos concretos. Neste processo ele reconstrói o seu pensamento e se comunica de maneira mais compreensível.

Vitor estava se alfabetizando e letrando, porém os desafios com os quais nos deparávamos cotidianamente eram muitos.

6.2. Vitor e a escrita espontânea sem letras e sílabas móveis

As professoras regente e de Libras de Vitor o conheceram neste momento em que ele estava frequentando o segundo ano do Ensino Fundamental. Quando dialogávamos mensalmente em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, coordenado por mim, elas demonstravam certo incômodo relacionado a algumas considerações que fazíamos sobre o trabalho com recursos didático-pedagógicos, que na minha ótica deveriam ser analisados constantemente, a fim de que eliminássemos possíveis barreiras que neles pudessem existir.

Conforme tenho analisado cada fase da construção da escrita na Língua Portuguesa vivida por Vitor nesta tese, venho empenhando esforços para tornar compreensível o trabalho da professora que realizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Infelizmente, eu não tenho as atividades que foram desenvolvidas por esse aluno com surdez no ensino comum, durante a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois como já esclareci, não pretendia que esse caso fosse estudado neste trabalho.

Temo que ao apresentar as atividades realizadas pela professora do AEE, e que evidenciam os processos constitutivos pelos quais ele se alfabetizou, que o leitor compreenda equivocadamente que esses processos tenham sido oportunizados apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sei que não deve ser muito fácil compreender por que a professora de AEE trabalhou com atividades nas quais Vitor era desafiado a construir uma palavra escrita na Língua Portuguesa. Essas atividades não são próprias do ensino comum? A resposta para essa pergunta é “sim”, porém, no AEE, essa professora as analisava no sentido de verificar os impedimentos que se colocavam diante de Vitor e as atividades propriamente ditas. Ao agir dessa maneira, é evidente que ela contribuiu para que ele se letrasse e alfabetizasse.

Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, dialogávamos constantemente sobre as atribuições da professora regente, da professora de Libras e da professora do AEE, a fim de que não nos distanciássemos das diretrizes anunciadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Com o passar do tempo, compreendemos que boa parte do objeto de estudo e de investigação da professora do AEE originaria no ensino comum. Essa professora

experimentava estratégias, recursos e procedimentos utilizados pelas professoras comuns, assim como criava outros novos, e num processo dialógico constante, compartilhava suas análises e proposições com todas nós, durante os acompanhamentos que fazia no ensino comum, bem como em nosso grupo de estudos mensal.

Vitor estava escrevendo de forma alfabética e seguia aperfeiçoando a sua escrita na Língua Portuguesa, assim como seus colegas de turma. Colorir as consoantes em vermelho e as vogais em azul parecia não fazer sentido para as suas professoras comuns. Eu as compreendia, pois elas não acompanharam as turmas de Vitor desde a Educação Infantil. A partir deste momento, parecia não ser necessário produzir letras e sílabas móveis, assim como colori-las. Coube a elas, no estudo do caso com a professora Patrícia do AEE, tomar esta decisão.

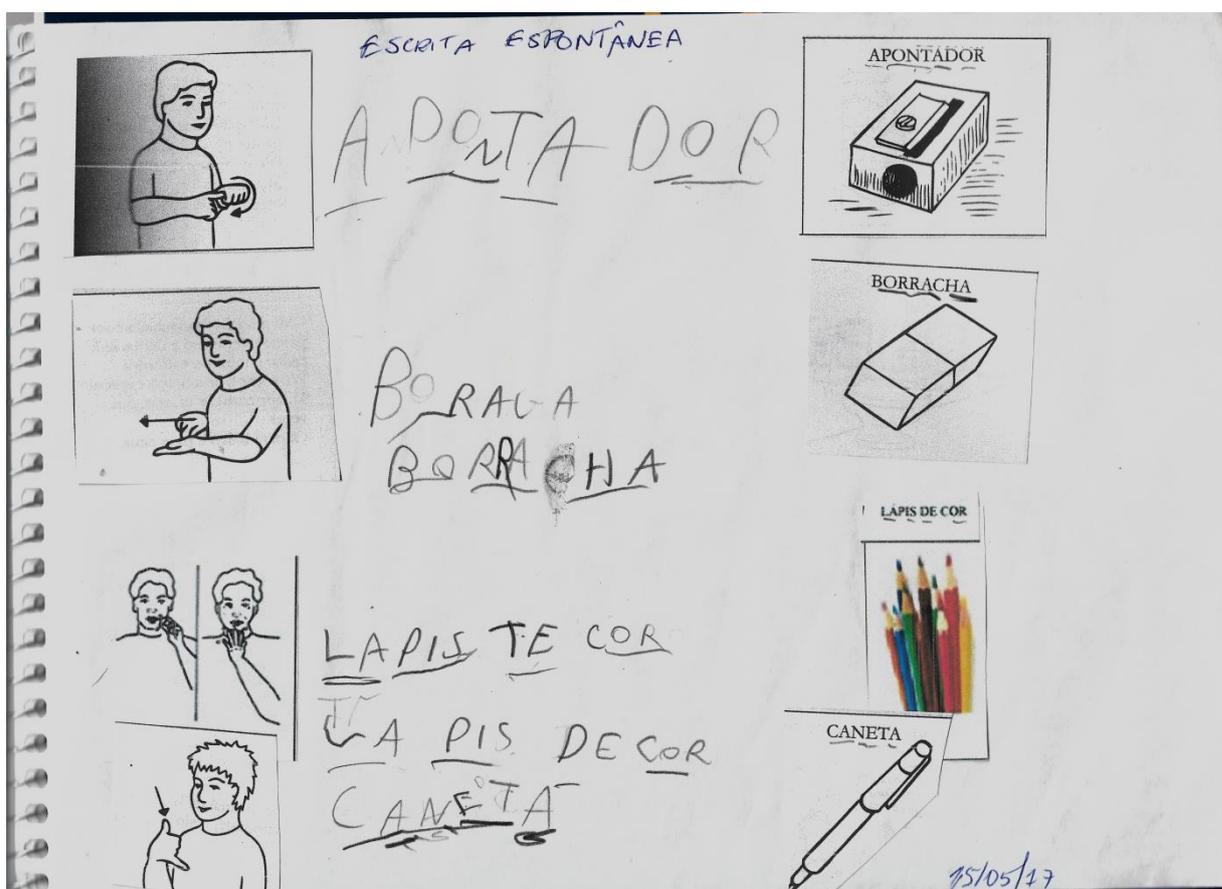
Durante as atividades de escrita, Vitor solicitava cada vez mais que as professoras regente e de Libras se posicionassem a sua frente e falassem as palavras que ele deveria escrever. Esse menino estava avançando na construção da fala na Língua Portuguesa e o seu interesse pela Libras ficou reduzido neste período. Acredito que ele estava novamente direcionando a sua cognição e linguagem para a compreensão do sistema alfabético, incluindo as relações existentes entre o som de uma letra e uma letra propriamente dita, e que neste momento não seria possível que seguisse se aprofundando na aquisição da Libras.

Na atividade que exporei a seguir, Vitor escreveu sem que fizesse uso de letras ou sílabas móveis. A professora de AEE Patrícia dava sequência a um trabalho de excelência neste atendimento. Ela não hesitava em seguir investigando se os recursos, as estratégias e os procedimentos adotados pelas professoras regente e de Libras da turma de Vitor, podiam conter algum impedimento que o desfavorecesse em seu processo de alfabetização e letramento.

Patrícia disponibilizou os sinais da Libras avulsos e solicitou que Vitor escrevesse as palavras na Língua Portuguesa que correspondiam a esses sinais. Ele solicitou que ela falasse as palavras para que pudesse escrevê-las.

Nesta etapa do seu desenvolvimento, eu tinha dúvidas se Vitor estava se apoiando na leitura orofacial para escrever, ou se realmente percebia os sons da fala. Essa dúvida me ocorria porque ele estava fazendo uso de apenas um aparelho auditivo que parecia não funcionar bem.

Solicitei à Patrícia que ditasse as palavras na Língua Portuguesa sem voz, apenas articulando as mesmas, pois tínhamos como investigar a importância dos sons das palavras na construção escrita feita por Vitor. Quando ela realizou esta atividade ele disse: “Fala com voz”. Neste momento nos certificamos de que Vitor buscava nos lábios de suas professoras e colegas de turma não apenas a articulação dos sons, percebida por meio da leitura orofacial, mas também os sons das palavras. Tal acontecimento nos emocionou.



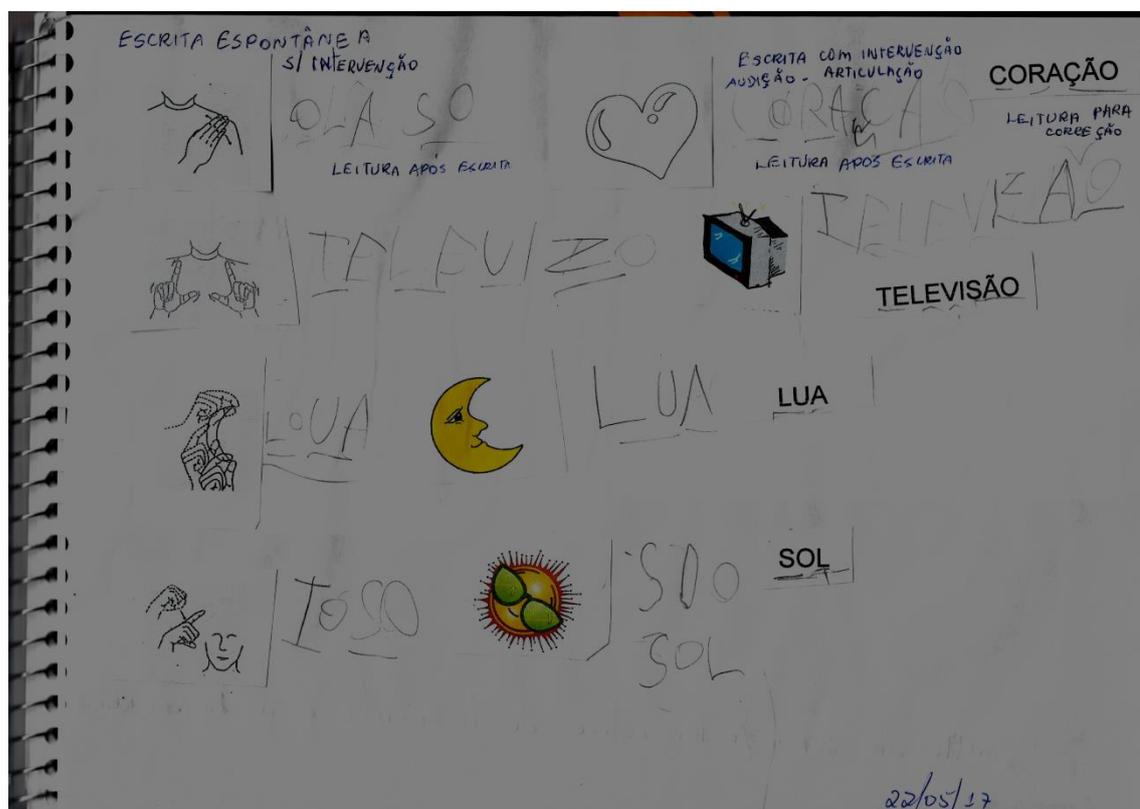
A atividade que compartilhei há pouco foi realizada no dia 15 de maio de 2017 na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na qual Patrícia atendia Vitor. Ele escreveu espontaneamente cada uma das palavras que correspondia aos sinais avulsos da Libras.

Quando Patrícia solicitou que ele fizesse a leitura das mesmas, inseriu a letra “N” na palavra “APONTADOR”, o segundo “R” na palavra “BORRACHA” e percebeu que havia se equivocado na escrita de “LÁPIS IE COR”. Ele, com seu olhar terno, curioso e que expressava dúvida, disse à Patrícia que precisava fazer ajustes na

palavra “TE”. Ela pediu para que Vitor tocasse o seu pescoço, a fim de que tivesse a oportunidade de compreender o traço sonoro que distingue a letra “T” da letra “D”. Vitor sabia que essa troca acontecia também em outras situações de escrita. Diante disso, fez a correção sem grandes dificuldades. Ele inseriu um acento agudo na sílaba “TÁ” da palavra “CANETA”. Com isso identificamos que esse aluno dava importância não apenas às letras que compunham as palavras, mas também aos acentos e outros sinais como os de pontuação, por exemplo.

6.3. Voz e articulação

Vitor sabia que as palavras são o resultado da articulação precisa de alguns sons. Com isso, ele buscava recorrentemente os lábios das suas professoras e colegas de turma para que coletasse dados com os quais trabalharia na construção da escrita alfabética. A seguir compartilharei mais uma de suas atividades.



No canto esquerdo da atividade realizada pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no dia 22 de maio de 2017, observei que Vitor escreveu espontaneamente, sem intervenção da professora, as seguintes palavras:

“OLASO” para “coração”, “TELEVIZO” para “televisão”, “LOUA” para “lua” e “TOSO” para “sol”.

As palavras “coração” e “televisão” foram escritas de maneira muito próxima à grafia “correta” das mesmas. Cogitei que a sua percepção auditiva lacunada pode ter dificultado a discriminação de cada som, a fim de que correspondessem a letras específicas que formariam a escrita “correta” dessas palavras.

Com relação às palavras “LUA” e “SOL”, Vitor parece ter sido envolvido pela lógica de que é preciso utilizar uma quantidade mínima de grafias, caso contrário, uma palavra não pode ser lida (Emília Ferreiro e Ana Teberosky, 1999). Em atividades anteriores, verifiquei que o número mínimo de grafias por ele utilizadas em suas hipóteses escritas, era de quatro letras. Neste sentido, esse menino pode ter acrescentado as letras “O” em “lua” e “T” em “sol”, para contemplar a sua exigência relacionada à quantidade mínima de grafias para que uma palavra possa ser lida.

Patrícia anotou no canto direito desta atividade, com caneta azul, que oportunizou situações nas quais Vitor teve acesso às palavras ditadas novamente, a fim de que melhor retirasse dados articulatórios e sonoros da fala, que os auxiliariam a realizar “ajustes” em sua escrita, caso considerasse ser necessário.

Vitor foi orientado, como de praxe, a fazer a leitura das palavras que escreveu. Neste momento, ele fez as “autocorreções” que considerou necessárias. Em seguida, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Patrícia, disponibilizou fichas com as palavras escritas “corretamente” para que ele fizesse a leitura e comparasse cada palavra presente neste recurso, à sua composição escrita. Vitor realizou esta atividade expressando satisfação e alegria.

6.4. A Galinha do Vizinho

Não foram poucas às vezes em que ouvi profissionais que trabalham com alunos que têm surdez e estudiosos da área afirmar que o trabalho com músicas, parlendas, rimas, adivinhas e piadas “não fazia sentido” para esses alunos. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, dialogávamos recorrentemente sobre essa questão. A conclusão que chegávamos era a de que não deveríamos deixar de trabalhar quaisquer conteúdos propostos à turma de Vitor, com ele. Não temos registro de atividades que esse aluno não tenha entendido ou que não tenham “feito sentido” para ele, em detrimento da surdez.

Diante disso, defendo que os mesmos textos que são trabalhados em processos de alfabetização e letramento com criança ouvintes, podem e devem ser trabalhados com crianças que têm surdez. Porém, ressalto que o trabalho concomitante com a Libras e com a Língua Portuguesa durante o ensino é fundamental. Isso porque nas aulas, as professoras realizarão atividades com a turma toda que possam levar cada criança a investigar o que diferencia estes tipos de textos, a fim de que procurem materializar no corpo e na Língua de Sinais, aquilo que se faz com a voz e com as palavras faladas. Experiências de ensino que propõem atividades que consideram esse trabalho têm sido instigantes e agradáveis nas turmas comuns que têm alunos com surdez da rede que assessoro.

Na atividade que exporei a seguir, Vitor foi orientado para que organizasse as frases que compunham a parlenda “A Galinha do Vizinho”. Ele a conhecia de memória, pois a cantava com seus colegas durante as aulas, sempre que as professoras regente e de Libras os orientavam para que brincassem-cantando. Todos os seus colegas de turma realizaram essa mesma atividade, logo, trata-se de uma atividade aplicada no ensino comum, em agosto de 2017.

Vitor organizou cada frase da parlenda de maneira adequada e não precisou de auxílio para concluí-la. Ele “lia-cantando” enquanto deslizava o seu “dedinho indicador” sobre a escrita que acabara de organizar, colando cada frase que formava o texto todo.

COLE A PARLENDAS ORDENADAS AQUI:

A GALINHA DO VIZINHO

BOTA OVO AMARELINHO

BOTA UM, BOTA DOIS

BOTA TRÊS, BOTA QUATRO

BOTA CINCO, BOTA SEIS

BOTA SETE, BOTA OITO

BOTA NOVE, BOTA DEZ

6.5. O gato comeu

Na atividade que exporei a seguir, Vitor sentou ao lado de um colega, pois essa era a proposta para cada uma das crianças da turma. A professora regente leu a parlenda “O gato comeu”, e a professora de Libras a sinalizou concomitantemente. Enquanto a leitura e a sinalização foram feitas pelas professoras, as crianças, dentre elas Vitor, marcavam em seu livro as palavras indicadas pela professora regente. Uma atividade muito divertida que exigiu que ele prestasse a atenção nas palavras que estavam sendo faladas pela professora regente, pois deveria identificar aquelas que com o seu colega deveria circular/marcar. Vitor não encontrou dificuldades para realizar tal atividade, o que me faz defender mais uma vez que o trabalho com parlendas é adequado em turmas comuns que têm alunos com surdez.

LEIA A PARLENDAS ABAIXO COM O PROFESSOR. E, JUNTO COM O SEU COLEGA,
MARQUE AS PALAVRAS QUE O PROFESSOR PEDIR.

CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?
O GATO COMEU.
CADÊ O GATO?
FOI PRO MATO.
CADÊ O MATO?
O FOGO QUEIMOU.
CADÊ O FOGO?
A ÁGUA APAGOU.
CADÊ A ÁGUA?
O BOI BEBEU.
CADÊ O BOI?
FOI AMASSAR TRIGO.
CADÊ O TRIGO?
A GALINHA ESPALHOU.
CADÊ A GALINHA?
FOI BOTAR OVO.
CADÊ O OVO?
O PADRE BEBEU.
CADÊ O PADRE?
FOI REZAR A MISSA.
CADÊ A MISSA?
ACABOU!

6.6. O que é, o que é?

O livro “Ler e Escrever”, utilizado pela turma de Vitor, propunha atividades de adivinha, ou seja, “o que é, o que é?”. Atividades como essa precisam “de tempo” para que sejam devidamente planejadas e realizadas no ensino comum. As professoras regente e de Libras procuravam criar um ambiente no qual as crianças poderiam fazer dessa proposição um objeto de investigação. Ao investigar as nuances da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na construção destas adivinhas, cada criança tinha a oportunidade de refletir sobre o conteúdo gramatical das duas línguas e de interpretar tais adivinhas.

Em uma aula na qual um tradutor e intérprete de Libras “apenas” traduz o conteúdo de uma “adivinha”, embora tenhamos um professor regente e um profissional que sinaliza a aula na Libras, o planejamento dessa atividade tende a não considerar alguns questionamentos e intervenções que serão realizados com a turma toda, a fim de que os alunos tenham a oportunidade de compreender este tipo de texto, tanto na Língua Portuguesa como na Libras.

Nesse sentido, defendo mais uma vez que os profissionais que trabalham com a Libras no ensino comum sejam professores, pois terão condições de planejar cada aula com o professor regente. Nesse planejamento, o professor de Libras compartilhará as singularidades gramaticais da Libras com o seu colega regente. Perceba que esse trabalho nada se assemelha ao que alguns autores têm denominado de “co-docência” ou “bi-docência”, pois o professor regente e o professor de Libras na proposta que venho construindo, têm funções distintas que se complementam no trabalho com uma turma comum bilíngue.

Quando o profissional que trabalha com a Libras no ensino comum não é um professor, ele tende a realizar a “mera tradução” de atividades como essa (adivinha), comunicando ao aluno com surdez um conteúdo na Libras que lhe parece “sem sentido”, pois será, como mencionei acima, “apenas” traduzido para a Libras e não “construído na Libras” e na Língua Portuguesa.

Diante disso, penso que o “problema” relacionado ao trabalho com adivinhas, parlendas, músicas, piadas, dentre outros tipos de texto escritos na Língua Portuguesa em turmas que têm alunos com surdez, não reside no tipo de texto, mas sim na maneira como este trabalho vem sendo planejado e realizado nas turmas comuns que pretendem ser bilíngues.

Construir um ensino bilíngue requer que o professor regente e o professor de Libras estudem cotidianamente formas de oportunizar a construção de conhecimentos tanto na Libras como na Língua Portuguesa, a cada um dos alunos da turma, ouvintes e surdos.

A atividade que compartilharei a seguir foi realizada por Vitor em sua turma comum bilíngue. Ele e seus colegas foram orientados para que ouvissem na Língua Portuguesa e observassem a sinalização na Libras, cada adivinha feita pela professora regente e pela professora de Libras. Ressalto que essas professoras precisavam sincronizar esse trabalho, pois quando Vitor, um aluno com surdez, estava olhando para a professora regente, a fim de que compreendesse o que ela estava falando, não conseguiria olhar para a sinalização feita pela professora de Libras. Lembro que a Língua Portuguesa e a Libras não devem concorrer durante o ensino em uma turma comum bilíngue.

RESOLVA AS ADIVINHAS, SEGUINDO ESTES PASSOS:

1. O PROFESSOR VAI LER CADA ADIVINHA PARA VOCÊ.
2. ESCOLHA A RESPOSTA QUE LHE PARECER CERTA.
3. DISCUTA A SUA ESCOLHA COM SEU COLEGA.
4. CIRCULE A PALAVRA QUE VOCÊ ESCOLHEU.

ESPERO QUE GOSTE DESTAS ADIVINHAS!

- 1. O QUE É, O QUE É: FOI FEITO PARA ANDAR MAS NÃO ANDA?**

RATO

RUA

REI

- 2. O QUE É, O QUE É: TEM LINHA MAS NÃO É CARRETEL, FALA MAS NÃO TEM BOCA, OUVI MAS NÃO TEM OUVIDO?**

TATU

TAPETE

TELEFONE

- 3. O QUE É, O QUE É: SOBE E DESCE E NÃO SAI DO LUGAR?**

ESCADA

ESCOLA

ESPELHO

6.7. Animais e suas características

Vitor começou a escrever frases

Vitor estava se alfabetizando e eu quase não podia acreditar neste acontecimento! Este é o primeiro caso com surdez que eu acompanhei na rede municipal de educação que assessoro durante doze anos, que se alfabetizou.

A próxima atividade que analisei, ilustra que avanços continuavam sendo construídos por Vitor. Ela foi realizada no dia 07 de agosto de 2017 na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na qual Patrícia o atendia.

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) solicitou a Vitor que observasse algumas características dos animais presentes em cada imagem, e que construísse frases.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), quando uma criança pensa que a escrita representa nomes de determinados objetos, ela ainda não a concebe como uma representação gráfica da linguagem. Neste caso, essa criança tende a escrever somente o “nome” que representa certo objeto, e despreza outros elementos que possam predicar-se dele.

As frases escritas espontaneamente por Vitor mostraram que ele estava considerando, nesta etapa do seu desenvolvimento, elementos que ligavam o “nome” do animal à sua característica, pois inseriu o caracter de ligação “e” entre os mesmos.

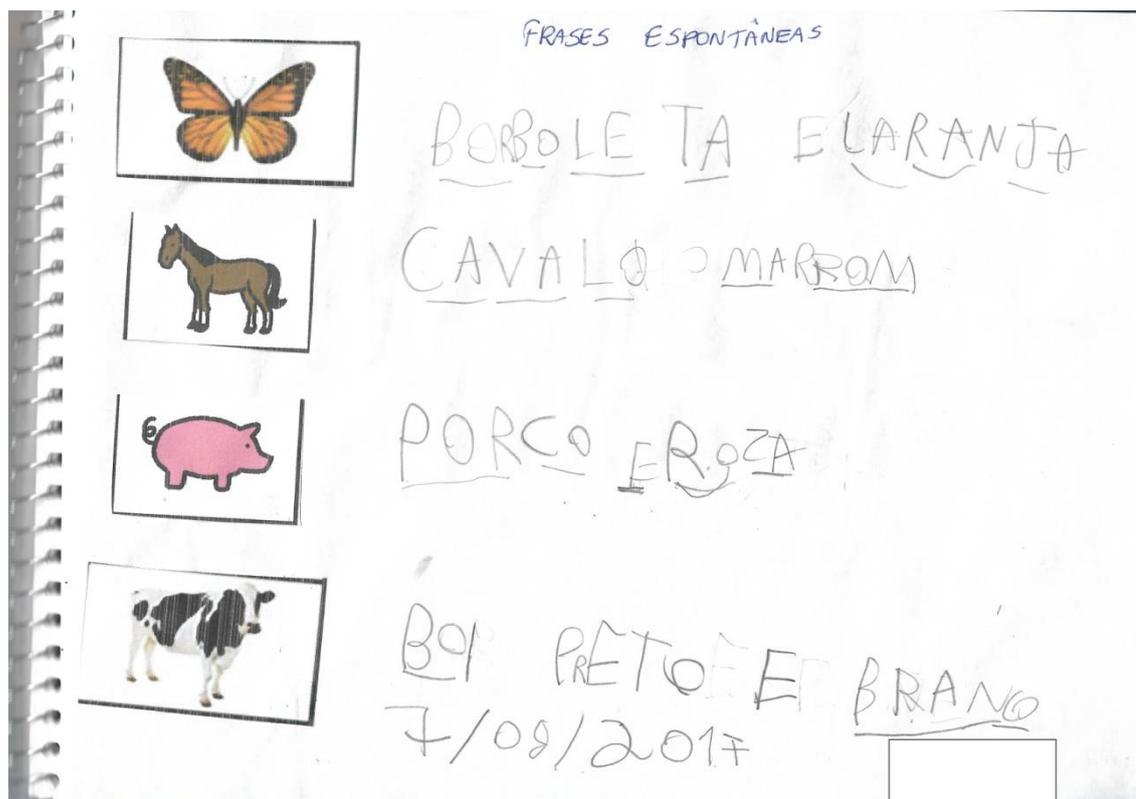
A professora de AEE não ofereceu fichas com sinais avulsos da Libras que correspondiam às imagens dos animais, pois investigava se a ausência deste recurso constituiria um impedimento às suas construções de natureza cognitiva e de linguagem, relacionadas à escrita.

Em nosso grupo mensal de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, constatamos que Vitor, neste momento da sua escolarização, se desempenhava bem em atividades que não incluíam os sinais da Libras avulsos impressos, acompanhados dos textos escritos na Língua Portuguesa, porém, quando estes sinais estavam presentes, o seu desempenho era ainda melhor. Diante disso, estes recursos continuavam sendo utilizados no AEE, mas foram deixando de ser trabalhados no ensino comum pelas professoras regente e de Libras. Nesta dinâmica, os sinais avulsos impressos da Libras não eram mais trabalhados com os alunos ouvintes.

Lembro que a turma de segundo ano de Vitor era considerada “difícil”, pois como já narrei, um aluno que era seu colega demandava muita atenção, cuidado, carinho, acolhimento e equilíbrio emocional por parte das professoras regente e de Libras. Esse aluno parecia estar vivendo situações extremamente adversas em seu cotidiano. A equipe escolar seguia realizando o estudo deste caso, porém, as soluções para os problemas que se apresentavam extrapolavam o ambiente escolar. As parcerias com a família dessa criança e com outros profissionais não estavam sendo suficientes.

Ao compartilhar esse caso pretendo ilustrar que as turmas comuns de Vitor sempre foram abertas a quaisquer alunos. Nos anos em que ele vem construindo a sua escolarização nesta rede de ensino, conviveu com crianças que não se comunicavam pela fala, porém não tinham surdez, com crianças que viviam situações de vulnerabilidade, com professoras experientes e dispostas, com professoras menos experientes e mais resistentes, com a ausência de uma professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino comum, com aparelhos auditivos em mau funcionamento, com a ausência de aparelhos auditivos, com um atendimento fonoterápico que pouco se articulava com a escola e com a equipe que indicou os aparelhos auditivos... Enfim, a trajetória de Vitor é muito próxima da trajetória de muitas crianças brasileiras matriculadas em escolas comuns. Escola essa que pulsa e vive aquilo que pulsa e vive a comunidade que a cerca.

Vejamos as frases que ele compôs.



Patrícia, a professora de AEE de Vitor, seguia investigando o potencial de acessibilidade de cada recurso utilizado pelas professoras regente e de Libras na sala de aula. Ela avaliava os recursos, as estratégias e os procedimentos adotados por essas professoras, num fluxo constante em que todas estudavam o caso e traçavam planos de atendimento para Vitor. Em nosso grupo de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, tive a oportunidade de acompanhar importantes discussões e tomadas de decisão que foram compartilhadas e acordadas por cada uma das professoras envolvidas com o caso em questão.

Vitor, nesta etapa do seu desenvolvimento, quase não precisava significar o “nome de um objeto” primeiro na Língua Brasileira de Sinais (Libras), para depois refletir sobre a escrita que o representaria na Língua Portuguesa.

6.8. Da leitura do mundo para a leitura da palavra

Paulo Freire tem me acompanhado durante a elaboração desta tese. A consideração de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra certamente contribuiu para que eu seguisse trabalhando na construção de uma escola comum acessível e conseqüentemente inclusiva, na qual Vitor e seus colegas pudessem se

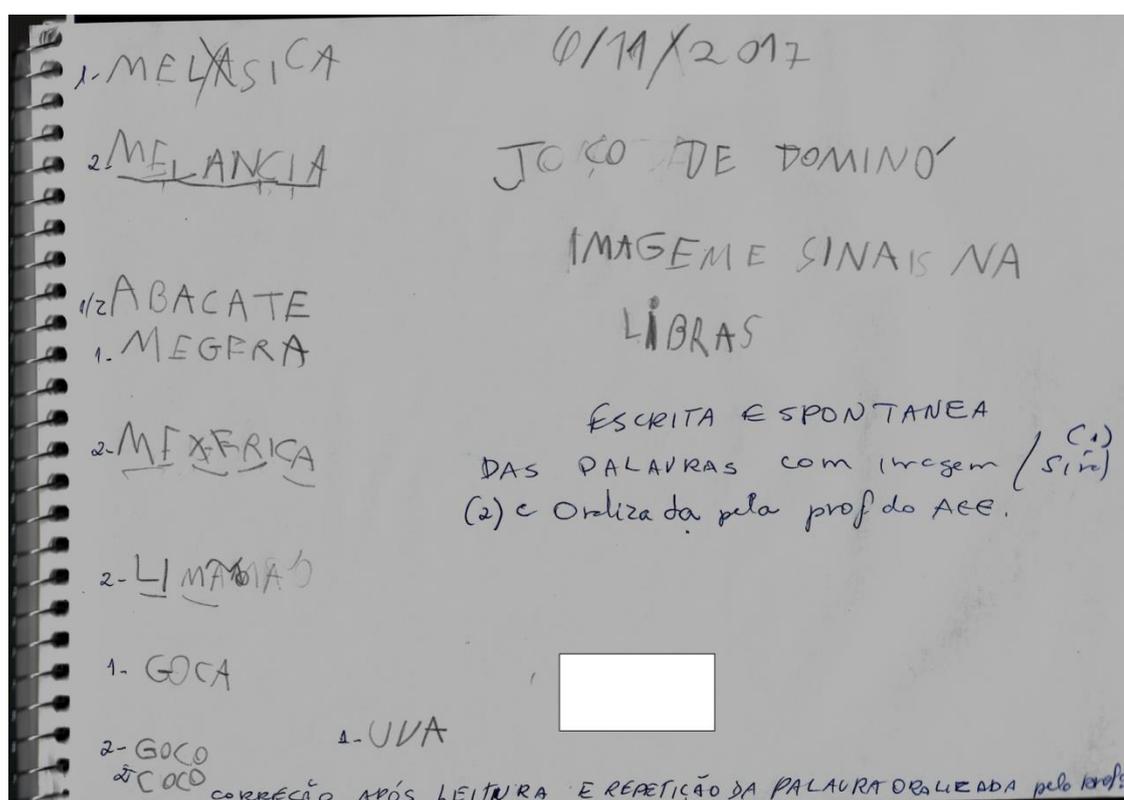
desenvolver, aprender e conviver, de acordo com as capacidades que lhes eram próprias e que não cessavam de se atualizar.

Vitor tinha construído a hipótese escrita alfabética e sobre isso não tínhamos dúvidas! Era 06 de novembro de 2017 e eu já havia passado pelo exame de qualificação desta tese. Ele não seria um caso a ser inserido neste estudo, porém, me senti compelida a redefinir o meu projeto de pesquisa do início ao fim, “deixando de lado” muitos textos escritos que correspondiam à proposta anterior desta tese, estendendo o período em que eu me manteria no doutorado, porque se não agisse dessa forma, não “dormiria em paz”.

Para realizar a próxima atividade que analisei, Vitor brincou com um “jogo de dominó” que tinha sinais da Libras cujo tema era “alimentos”. Após brincar e se divertir enquanto sinalizava na Libras e falava na Língua Portuguesa, sua professora de AEE pediu para que ele escrevesse algumas palavras correspondentes às imagens que ele estava vendo.

Destaco que durante a brincadeira a professora dialogou com Vitor sobre quais são os seus alimentos preferidos, os diferentes sabores dos mesmos, suas cores e texturas, bem como outras características e comentários que lhes ocorreram espontaneamente nesta atividade.

A seguir, exporei as construções escritas de Vitor, resultado desta atividade.



Nesta etapa do seu desenvolvimento a atividade de leitura, associada à pronúncia falada das palavras que pretendia escrever na Língua Portuguesa, eram em boa parte das situações de escrita, suficientes para que ele “ajustasse” sua escrita inicial. Nos casos em que ele permanecia com alguma dúvida sobre como escrever, solicitava às suas professoras regente e de Libras do ensino comum, que falassem à sua frente cada palavra que lhe impunha uma dúvida. O mesmo acontecia no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A palavra que mais desafiou Vitor nesta atividade foi “COCO”. Primeiro ele escreveu “GOCA” e foi questionado pela professora Patrícia, a fim de que se certificasse de que a escrita realmente correspondia ao que ele desejava escrever. Foi quando ele construiu uma nova hipótese escrita, “GOCO”. Vitor foi novamente questionado por sua professora. Desta vez, após ter ouvido essa professora falar a palavra “COCO”, ele fez os “ajustes finais” e chegou à escrita “correta” da palavra “COCO”.

Quando as professoras de Vitor o questionaram sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a realização das atividades escolares, ele dizia que “entendia melhor” alguns conteúdos quando eram sinalizados. Durante as aulas, esse aluno acessava o que era comunicado tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa. Nós procurávamos manter o trabalho concomitante com estas duas línguas, porém, observávamos que ele compreendia o ambiente escolar predominantemente pela Língua Portuguesa, e que recorria à Libras somente quando não compreendia o conteúdo comunicado pela professora regente ou por um colega, ou quando não compreendia um conteúdo escolar que estava sendo trabalhado com a turma toda.

Nesta etapa do seu desenvolvimento, Vitor passou a recorrer à Libras com o intuito de compreender a gramática da Língua Portuguesa. Ele começou a sinalizar espontaneamente os textos na Língua Portuguesa que gostaria de entender, adequando a sua sinalização à gramática da Língua Portuguesa. Tal conduta nada se assemelhava a uma construção que poderia ser considerada “um Português sinalizado”, pois a considero uma construção cognitiva e de linguagem complexa e profunda. Além disso, Vitor realizava essa atividade consciente de que não estava sinalizando de acordo com a gramática da Libras.

6.9. “OCHULOS”

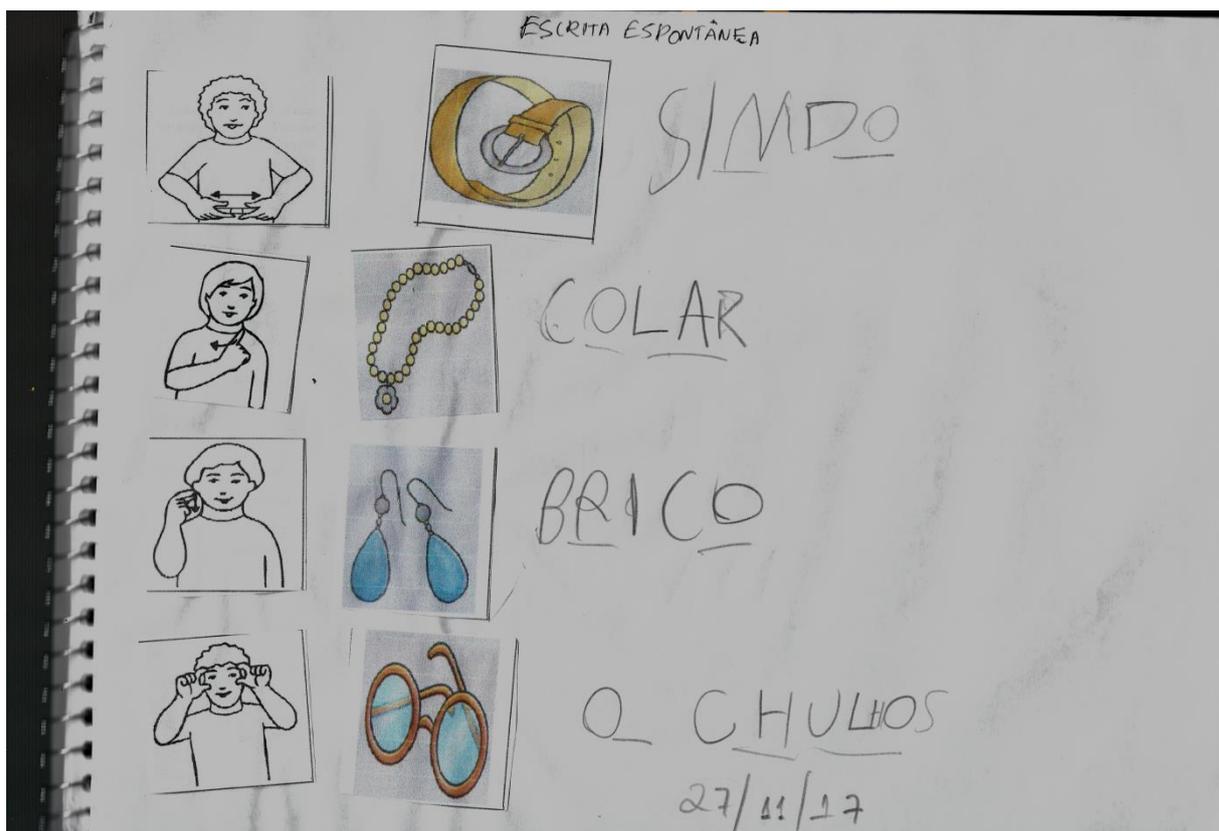
Apresentarei a seguir mais uma atividade de Vitor que analisei. Nela, ele mais uma vez verificou sinais avulsos da Libras, em seguida os associou a imagens que representavam esses sinais, e por fim, compôs uma hipótese escrita que correspondia a cada um desses sinais e imagens.

Quando verifico as palavras que ele escreveu, percebo algo sobre a maneira que parecia ouvir os sons da fala. Ressalto que quando me refiro a este “ouvir” reporto-me não apenas à sua percepção (sensorial) auditiva, mas também àquela escuta conceitual-cognitiva sobre a qual venho tratando nesta tese.

As professoras regente e de Libras produziram com os alunos da turma de Vitor um cartaz com as sílabas complexas. Cada aluno poderia consultá-las sempre que desejassem. Avalio que este recurso muito contribuiu para que Vitor, um aluno com surdez, fosse compreendendo como deveria escrever estas sílabas, que fugiam à regra de que uma “parte-sílaba” se escreve com uma vogal e uma consoante.

Durante o ensino ministrado e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras sempre o alertaram de que a construção de “partes-sílabas” compostas por uma vogal e uma consoante acontecia muitas vezes, porém havia outras formas de compor uma sílaba. Em nosso grupo mensal de estudos e práticas sobre o ensino de alunos com surdez, estamos de acordo que um professor não deve omitir ou distorcer dados importantes ao desenvolvimento de cada um de seus alunos.

Vitor escreveu “SIMDO” para representar a palavra “cinto”. Além disso, trocou a letra “T” pela letra “D”, uma troca que vinha realizando sistematicamente, e que agora realizava assistematicamente. Noto um equívoco ortográfico no qual ele substituiu a letra “C” pela letra “S”, algo absolutamente comum nesta fase da construção da escrita. Além disso, ele omitiu a letra “N” na palavra “brinco”, fato este que pode estar relacionado à sua possibilidade de ouvir os sons da fala. Para escrever “ÓCULOS” ele fez uso das grafias “OCHULHOS”. Compartilho que a escrita dessa palavra está bem próxima da maneira como ele a falava na Língua Portuguesa essa palavra.



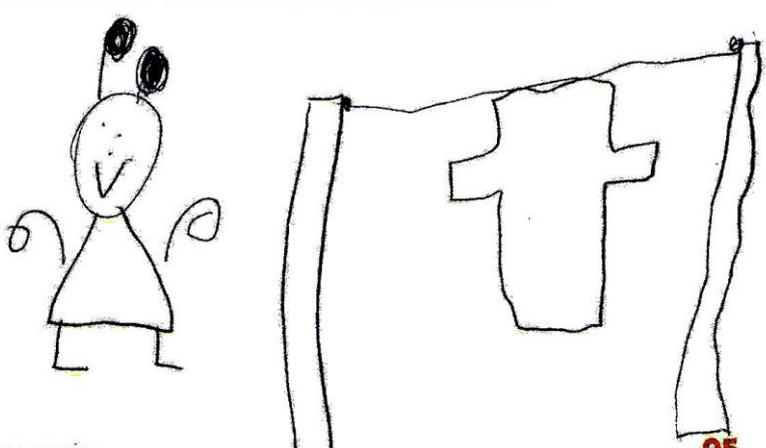
Vitor mostrava que havia compreendido que a escrita silábica não satisfazia a sua vontade de escrever. Com isso ele realizava uma análise fonética e fonológica para que construísse uma hipótese alfabética para cada palavra que escrevia. Para que abordasse os problemas de ortografia, teria de compreender como se produz uma escrita em um sistema alfabético, e isso ele também o fez.

6.10. A barata diz???

Na atividade abaixo, Vitor e sua turma foi desafiado a criar uma “nova versão” para a cantiga “A barata diz que tem”. Após dialogar com seus colegas de turma e suas professoras, regente e de Libras, ele construiu a seguinte versão.

CRIE OUTRA VERSÃO PARA UMA CANTIGA CONHECIDA.

A BARATA DIZ QUE TEM
UM VESTIDO DE FLORZINHA
É MENTIRA DA BARATA
O VESTIDO É DA VOZINHA
A



COLETÂNEA DE ATIVIDADES 95

Vitor estava compreendendo os textos que lia e já se arriscava a criar seus próprios textos na Língua Portuguesa. Na minha ótica, ele vinha se desenvolvendo muito bem quanto à aquisição dessa língua nas modalidades escrita e falada.

As atividades que exporei a seguir foram feitas na companhia de um colega. Elas se referem à história da “Chapeuzinho Vermelho”. Vitor e seu colega rememoraram o texto que conheciam bem, e seguiram as orientações de cada uma

das atividades. Ele e seu colega consultaram as professoras regente e de Libras, a fim de que esclarecessem algumas dúvidas com relação à escrita de certas palavras, assim como muitos outros dos seus colegas de turma.

<p>CHAPEUZINHO VERMELHO ENCONTRA O LOBO DEITADO NA CAMA DA VOVÓ. NA PRIMEIRA VERSÃO, ELA DIZ:</p>	
OH, VOVÓ,	XQUE ORELHA
	TÃO GRANDES TEMS!
	SÃO PARA MELHOR TE
	OUVIR
OH VOVÓ QUE O LHO TÃO	GRANDES TEMS!
NA SEGUNDA VERSÃO, ELA DIZ:	SÃO PARA MELHOR TE VER
VOVÓ XQUE	ORELHAS TÃO GRANDES VOCÊ
TEM! SÃO PARA TE	OUVIR MELHOR!!!
VOVÓ QUE O LHO TÃO	GRANDES VOCÊ TE
SÃO PARA TE	VER MELHOR!

ESCREVA, COMBINANDO COM SEU COLEGA, DA MELHOR FORMA QUE VOCÊ PUDER, A CONVERSA ENTRE CHAPEUZINHO E O LOBO MAU QUANDO ELA O ENCONTROU DEITADO NA CAMA DA VOVÓ.

OH, VOVÓ,

QUE ORELHAS TÃO GRANDES!

TEN

SÃO PARA MELHOR T

OUVIR

ESCREVA, COMBINANDO COM SEU COLEGA, DA MELHOR FORMA QUE VOCÊ PUDER, A LETRA DA MÚSICA QUE CHAPEUZINHO CANTA QUANDO ESTÁ INDO VISITAR SUA VOVÓ:

EU VOU EU VOU PARA

CASA DA VOVÓ EU VOU

RARARA TI BUM RARARA

TI BUM EU VOU EU

VOU!

Chegamos ao final de 2017 em que Vitor concluiu o segundo ano do Ensino Fundamental. De agora em diante, seguiríamos oportunizando situações de ensino nas quais ele se apropriaria do uso de conectivos, das formas de conjugar e de flexionar um verbo, e de tantos outros aspectos da Língua Portuguesa.

E o que tenho a dizer sobre os processos de construção escrita de Francisco? Compartilharei a seguir outro trecho de uma das entrevistas que realizei com ele no ano de 2017. Nesse trecho ele falou sobre o ensino da Língua Portuguesa ao qual teve acesso em uma escola especial, e que o fez memorizar algumas palavras dessa língua sem que compreendesse a logicidade do seu sistema alfabético.

Eliane: **Você lia e escrevia algo?**

Francisco: **Não. Nada. Com 16 anos eu trabalhava na roça. A minha vizinha falou pra minha mãe que tinha APAE. Eu fui matriculado na APAE. Longe, difícil. Tinha transporte da APAE. Eu fiquei muito perdido lá. Eu vi todas aquelas crianças, adolescentes... Tudo misturado... Pessoa com deficiência. Eu achei muito esquisito. Eu pensei: O que estou fazendo aqui? Parecia todo "mundo louco". Eu pensava: sou perfeito! Tinha joguinho, historinha, livros com a professora... Eu comecei a ser atendido pelo fono (fonoaudiólogo). Eu também trabalhava. Plantava rosa, flor, carpia, limpava o quintal na APAE. Eu reclamava. Dizia: O que eu tô fazendo aqui na APAE? Não vou estudar? Eu já falava bem! O fono me ajudava. Ele me dava leitura, histórias uma vez na semana.**

Eliane: **Quem lia?**

Francisco: **O fono me levava para conhecer as lojas, o supermercado. Perguntava o preço, o valor. Eu aprendi com ele como fazer prestação. Eu entendia bem o que ele falava. Eu conheci a igreja, a padaria, dava voltas de carro pela por P. Eu ficava pouco na APAE. O fono dizia que eu precisava me desenvolver! Que era pra eu parar de perguntar tudo pra minha mãe. Ele trabalhava principalmente com o telefone. Tudo sem aparelho.**

Eliane: **Você passou a ter mais interesse pelas letras, pelas palavras nesta época?**

Francisco: **Sim. Ele mostrava as figuras do que tinha no mercado (por exemplo). Só as figuras sem as palavras. As palavras só via depois. A professora começou a escrever as palavras na lousa, só que eu tinha dificuldade de entender as palavras. Tinha dificuldade para dar a resposta certa... Ixi! O que significa esta palavra? Eu não sabia. Por exemplo: BA e no final TA (BA-RA-TA). O que tinha que colocar no meio? Era assim.**

Eliane: **Você tinha que completar as palavras?**

Francisco: **Isso!**

Eliane: **Você tentava ler. Era só a palavra sem a figura?**

Francisco: **Sim.**

Eliane: **E o som das palavras?**

Francisco: **Não tinha. Com 17 anos eu peguei mais pesado. Era figura, figura, figura... Muita paciência. O fono pegava no meu pé. Eu ia pra APAE toda segunda-feira e à noite ia no primeiro ano do supletivo. Lá eu copiava da lousa...**

Eliane: **Mas, você conseguia ler?**

Francisco: **Ler? Um pouquinho.**

Eliane: **Como?**

Francisco: **Ler as palavras. Eu não colocava as respostas. As respostas eu esperava a professora e colocava depois.**

Eliane: **Não estou entendendo. Como você fazia?**

Francisco: **Sabe as respostas? Por exemplo, uma história. Tinha interpretação do texto. Eu lia a pergunta, mas não sabia colocar uma resposta. Eu esperava a professora escrever a resposta na lousa e copiava.**

Eliane: **Você entendia as respostas?**

Francisco: **Não, só copiava. Até hoje é muito difícil para mim. É difícil entender as palavras. Eu leio. Se eu não entender as palavras eu vou pesquisar.**

Eliane: **Como você aprendeu a ler?**

Francisco: **Na APAE. Eu lia, mas não sabia o que significava as palavras.**

Eliane: **Você lia as palavras ou você tinha decorado as palavras? Exemplo: essa palavra significa MENINO, essa BONECA, essas ERA UMA VEZ...**

Francisco: **Isso. Eu decorava.**

Eliane: **Como você fazia com uma palavra nova?**

Francisco: **Eu não lia. Lia só as que eu tinha na memória. Eu ficava meio perdido no supletivo. Eu terminei o Ensino Médio só copiando. Saí da APAE quando fiz 18 anos porque na APAE vai só até os 18 anos. Eu ganhei o aparelho. Quando eu coloquei o aparelho eu já comecei a ouvir o som da voz.**

Eliane: **Você logo entendeu que esse era o som da voz ou você ficou meio perdido?**

Francisco: **Eu sabia! Dava pra ouvir o passarinho... com o aparelho logo eu percebi os sons... na conversa não dava pra entender 100% da conversa... ouvia chuva, cachorro... A fono me ajudava a fazer a limpeza do aparelho, gravava a minha voz, pedia pra eu ler a história e dizer o que eu entendi. Nossa... Difícil. Era difícil! Eu não entendia. Entendia só... Era uma vez... Depois eu fui pra fono particular. Um ano e meio. Na APAE eu fiz um ano e meio de fono. Depois mais um ano e meio com fono particular. Eu parei porque não tinha condições de pagar. O aparelho pra ler não ajudou muito.**

Eliane: **Quando você terminou o Ensino Médio?**

Francisco: **Eu fiquei no supletivo seis anos. 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 anos. Depois eu fui fazer curso... Na roça eu não usava aparelho porque suava e não podia molhar. Trabalhava com rosas, pêssegos, ameixa preta... Meu patrão me tirou da roça e me colocou no barracão porque aí eu podia usar o aparelho. Eu recebia meio salário mínimo, mas não era registrado. Era meio período. Só eu não era registrado. Fiz curso de informática, contabilidade, bancário, telemarketing... Eu fiz um monte de coisa!**

Eliane: **Foi fácil fazer estes cursos?**

Francisco: **Não. Eu só copiava.**

Eliane: **Mas, o professor não percebia que você só estava copiando sem entender o que escrevia?**

Francisco: **Acho que não. Eu fiz em A. No curso para bancário tinha que ler e escrever. O professor dava todas as perguntas e respostas e dizia o que ia cair nas provas. Eu tirava 10! Eu estudei, li muito. Era um questionário. Eu decorei tudo. Eram 20 perguntas.**

Eliane: **Foi difícil decorar?**

Francisco: **Não. Eu lia várias vezes até guardar.**

Eliane: **Quando você aprendeu a ler e a entender?**

Francisco: **Foi na Universidade. Na faculdade.**

O relato de Francisco me ajudou a compreender quão danoso e desumano pode ser um processo no qual um profissional apresenta uma imagem que representa determinado objeto a uma pessoa com surdez, e em seguida mostra-lhe a palavra “correta” escrita na Língua Portuguesa repetidas vezes, a fim de que seja feita “uma cópia”. Um trabalho fragmentado no qual uma imagem é trabalhada de maneira desarticulada da palavra fala e escrita, e da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Um

trabalho que não considerada devidamente a pauta sonora dos “sons do mundo” e dos “sons da fala”.

Importa (e muito!) ter a oportunidade de construir sentidos e significados para um objeto em um contexto determinado, porém, quando essa construção acontece primeiramente **apenas** em uma língua de sinais, durante a Educação Infantil e o primeiro ciclo do Ensino Fundamental de um aluno com surdez, não contribui para que ele se alfabetize.

Pergunto: Quando um aluno como Francisco terá a oportunidade de compreender a pauta sonora dos ambientes dos quais faz parte? Quando entenderá que a fala na Língua Portuguesa é produzida por sons que devem ser articulados de uma maneira específica? Em que momento os textos escritos, as sílabas e as letras lhes serão apresentados e devidamente conceituados, trabalhados? A leitura do mundo não basta para que uma pessoa se alfabetize, é preciso que ela aprenda a ler a palavra. Como ler uma palavra sem saber o que é uma palavra? Que relações Francisco poderia construir quando via uma imagem e ao seu lado um “desenho de palavra” na Língua Portuguesa? Como ele poderia se alfabetizar se o seu repertório dos sons “do mundo” e dos sons das palavras, tanto no campo conceitual-cognitivo como no campo perceptivo-sensorial-auditivo, era tão restrito?

Francisco memorizou “desenhos de palavras” sem saber que eram palavras. Copiou. Copiou. Copiou sem saber o que estava copiando. Ainda assim, quando recebeu o seu primeiro aparelho auditivo aos 17 anos de idade, foi capaz de ouvir e de atribuir sentido aos sons que passou a escutar. A sua escuta conceitual-cognitiva não estava adormecida durante a sua infância e adolescência. Francisco afirmou que logo quando colocou o aparelho auditivo, começou a “ouvir tudo”. Em quais conhecimentos sobre os “sons do mundo” ele poderia se apoiar para que chegasse à conclusão de que estava “ouvindo tudo”? Francisco certamente não tinha consciência dos sons aos quais não tinha acesso sem aparelhos auditivos. Ele os desconhecia.

Como ele se alfabetizou? No curso de Pedagogia com seus colegas de turma e professores ele compreendeu a logicidade do sistema alfabético. Iniciou pela leitura do mundo e chegou à leitura da palavra. Eu fui sua professora de AEE quando estava na universidade e posso assegurar que os processos pelos quais Francisco se alfabetizou foram muito semelhantes aos vividos por uma pessoa que escuta os sons da fala, pois na época, ele falava de forma inteligível e tinha um excelente aproveitamento do aparelho auditivo que tinha.

É outubro de 2018 e eu concluo esta tese. Compartilho que Vitor está aprendendo a conjugar e flexionar verbos, e tem se apropriado cada dia mais das convenções da Língua Portuguesa que nos fazem utilizar adequadamente alguns conectivos. Francisco também.

Encerro este item e este estudo com palavras de Kenneth Goodman (1977, p. 319) citado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 283):

Se compreendermos que o cérebro é o órgão humano do processamento da informação; que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o *input* que deles recebe; então, não nos surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que o olho viu, mas o que o cérebro produziu para que a boca o diga.

7. Conclusão

Após ter demonstrado e analisado algumas das condutas cognitivas microgenéticas do caso Vitor, um aluno com surdez que acompanho desde a Educação Infantil até os atuais (2018), e ter apresentado dados sobre o processo pelo qual Francisco, um adulto com surdez, aprendeu a ler e a escrever na Língua Portuguesa, concluo que esses dois casos, mesmo que tenham vivido experiências educacionais e escolares muito distintas, se alfabetizaram.

Diante disso, defendo que cada aluno com surdez seja matriculado em uma sala de aula comum que tenha um professor (comum) regente e um professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Defendo também que cada criança surda tenha a oportunidade de aprender uma língua de sinais o quanto antes, na escola comum bilíngue, durante as atividades escolares cotidianas.

Na proposta de ensino que demonstrei nesta tese, a pauta sonora do ambiente escolar deve ser trabalhada pelos professores regente e de Libras que planejam cada atividade a ser realizada com a turma que tem um aluno com surdez, a fim de que tanto a Libras como a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução, comunicação e de construção de conhecimentos tanto para alunos ouvintes como para alunos com surdez. Nesse sentido, a Libras e a Língua Portuguesa devem ser trabalhadas “concomitantemente”.

As diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a filosofia da “diferença” de Gilles Deleuze, a teoria da construção de conhecimentos escrita por Jean Piaget, especialmente os estudos que abordam como são construídas as condutas cognitivas microgenéticas por uma pessoa, e a psicogênese da língua escrita que foi demonstrada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foram basilares na fundamentação deste estudo.

8. Para terminar (re)começando

Eu estava grávida quando iniciei o doutorado. Seguia trabalhando na rede municipal onde acompanhei, participei e colaborei com os processos de alfabetização e letramento de Vitor. Além disso, supervisionava uma entidade que atendia exclusivamente pessoas com síndrome de Down. Mais tarde me tornei uma das coordenadoras desta instituição. Quis a vida me ensinar por esses caminhos, que públicos exclusivos para a realização de atendimentos terapêuticos não são uma boa alternativa. Na minha ótica, assim como as escolas especiais, as entidades que têm um público “especial/exclusivo”, precisam se abrir para que se tornem espaços comuns.

Quando Luísa estava para nascer, fui à Secretaria da Pós-graduação para verificar as condições de uma licença maternidade. Fui informada de que eu poderia “trancar” o curso. Ora, eu não pretendia “trancar” o curso, estava solicitando o direito de gozar uma licença maternidade. Só então me dei conta de que esse direito não estava garantido. “Deixei o tempo correr”, organizei-me para viver exclusivamente a maternidade durante sete meses, e depois retomei o trabalho e o doutorado.

Luísa, a amada filha que tive com meu companheiro Flavio, frequentou algumas disciplinas comigo. Quantas vezes ela esteve em meu colo enquanto dormia e eu estudava. Já maiorzinha, sentou em meu colo enquanto eu digitava algumas palavras desta tese. Ela desejou escrever suas próprias teses, pois percebia que se tratava de algo importante para mim.

Certo dia, eu estava diante do computador em meu escritório enquanto Luísa brincava na sala de nossa casa. Ela se dirigiu a mim, entregou um papel com algumas anotações e desenhos e disse: “Mamãe, este é o meu doutorado”. Procurei saber o que ela defendia em sua tese. Sem entender muito bem o momento que vivíamos ela me perguntou: “Por que você ainda não terminou o seu doutorado?” Eu respondi: “Deve ser porque a mamãe não é tão rápida como você”.

Durante a escrita da tese procurei trabalhar minuciosamente os aspectos que me ocorriam com o intuito de compartilhar convicções, incertezas, dados, reflexões, conceitos, fundamentos teóricos, práticas educacionais e pedagógicas que versam sobre os processos de alfabetização e letramento em turmas comuns bilíngues, que têm um aluno com surdez. Agora, quando devo encerrar esta tese, confesso que já

não sinto necessidade de esmiuçar muitos aspectos. Alguns deles deixaram de ser incertezas para se tornar novas convicções. Outras incertezas surgiram.

Assim sendo, após ter demonstrado que um aluno com surdez se alfabetizou em salas de aula comuns bilíngues, concluo que:

- a)** Cada um dos alunos com surdez deve ser matriculado em uma escola comum, e que essa implemente o Atendimento Educacional Especializado (AEE) alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC, 2008).
- b)** Um aluno com surdez não deve ser capturado por identidades estáticas que o categorizarão, para que em seguida alguém defina qual língua ele deverá aprender primeiro (uma língua de sinais ou uma língua oral-auditiva), e o que será capaz de aprender.
- c)** A “diferença em si”, interior, dinâmica e constantemente atualizável deve ser considerada em cada aluno que compõe uma turma comum bilíngue, inclusive aquele que tem surdez.
- d)** Um aluno com surdez é capaz de se alfabetizar e letrar em escolas comuns bilíngues que têm o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois é um sujeito cognitivamente ativo.
- e)** Se faz necessário construir um ensino Bilíngue, no qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa convivem, se diferenciam, se atualizam e se disponibilizam a cada um dos alunos de uma turma comum bilíngue, tendo as suas especificidades devidamente preservadas e trabalhadas por um professor regente e um professor de Libras.
- f)** Um aluno com surdez deve ter a oportunidade de aprender a Libras o quanto antes, mesmo que ele seja um bebê de 11 meses, como Vitor quando iniciou a sua vida escolar na Educação Infantil.
- g)** Se desejamos construir escolas acessíveis e conseqüentemente inclusivas, precisamos abandonar a lógica das oposições binárias que colocam de um lado a Libras e “o” aluno surdo, e de outro lado a Língua Portuguesa falada e escrita e o acesso a aparelhos auditivos.
- h)** A “concomitância da vida” pode nos auxiliar na construção de um ensino Bilíngue que não seja “diferenciado” para alunos com surdez em escolas comuns.
- i)** A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa podem ser trabalhadas concomitantemente no ensino comum. Para isso, é preciso que as turmas que têm

alunos com surdez contem com um professor (comum) regente que conhece a Libras, e que irá ensiná-la a cada um dos alunos, professores e demais funcionários da escola, durante as atividades educacionais e pedagógicas cotidianas.

j) O profissional que ensinará Libras durante as atividades escolares seja um professor, pois este profissional diferente de um tradutor e intérprete de Libras com formação no Ensino Médio, terá condições mais apropriadas para planejar e atuar em cada aula com o professor regente da turma, a fim de que a Libras e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução, comunicação e criação de conhecimentos para cada um dos alunos, ouvintes e surdos, de uma turma comum bilíngue.

k) O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de estudar os impedimentos de natureza biológica e os impedimentos de natureza social que envolvem o caso com surdez em estudo, pode orientar membros da família desse caso para que aprendam a Libras, acompanhem seus filhos nos atendimentos que tratam dos processos de adaptação e de indicação de aparelhos auditivos, bem como levem seus filhos ao atendimento fonoterápico.

l) As redes de ensino que têm uma gestão democrática, na qual todos os envolvidos com os processos educativos realizados nas escolas comuns têm a oportunidade de expor seus pontos de vista, e de juntos definir as ações que serão adotadas e defendidas por todos, têm impulsionadas ações inclusivas.

m) Grupos que propõem o estudo e a análise da prática docente, formados por professores comuns, do AEE, coordenadores pedagógicos e demais interessados, podem contribuir significativamente com o processo de formação continuada dos educadores de uma rede de ensino.

Outros casos com surdez frequentam as escolas comuns da rede que eu assessoro. Na pós-graduação, concluo uma tese. Na vida que segue, continuo estudando cada caso de aluno com surdez para que esse não deixe de se alfabetizar e letrar na Língua Portuguesa. Terminei essa tese (re)começando.

9. Referências

ALBUQUERQUE. E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA. M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ASSUMPÇÃO. I. Canta que “Entre o sim e o não existe um Vão”, em “**Sampa Midnight**”, no álbum “Sampa Midnight”.

BARBEL. I. **O percurso das descobertas da criança: pesquisa sobre as microgêneses cognitivas**. Lisboa: Artes Gráficas Ltda, 1992.

BARBEL. I. **O desenrolar das descobertas da criança: pesquisa acerca das microgêneses cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BARBOSA. A. C; FERREIRA. J. P; DAMÁZIO. M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BATESON. M. C. citada por CLANDININ. J; CONNELLY. M. **Pesquisa Narrativa – experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP/ILEEL/UFU). Uberlândia: EDUFU, 2011.

Pesquisa Narrativa – experiência e história em pesquisa qualitativa. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP/ILEEL/UFU). Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 37.

BERGSON. H. **A Evolução Criadora**. Trad: PRADO, B. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 108-109.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas - CAT**. Portaria nº 142 de 16/11/2006: O Secretário Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, tendo em vista o disposto no art. 21 da Lei nº 10.098 de 20/12/2000 e no art. 66 do Decreto nº 5.296 de 02/12/2004, considera que Ajudas Técnicas fazem parte das estratégias de acessibilidade, equiparação de oportunidades e inclusão das pessoas com Deficiências e com mobilidade reduzida.

Brasil. **Decreto 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Brasil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Ministério de Educação, 2008.

BURBULES, N. C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: MOREIRA. G. Regina. L; BARBOSA. A. F. Currículo, na contemporaneidade incertezas e desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CLANDININ. J; CONNELLY. M. **Pesquisa Narrativa – experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP/ILEEL/UFU). Uberlândia: EDUFU, 2011.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DELEUZE. G. **Diferença e Repetição**. Trad: ORLANDI, L; MACHADO, R. Rio de Janeiro. Graal Ltda, 1988.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. O que é a Filosofia? São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010, p. 193.

FARIA, S. R. **Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos**. Pesquisa Linguística, nº 6. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 11.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 29.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 37a.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 37b.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 37c.

FERREIRO. E; TEBEROSKY. A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad: LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Trad: LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 11.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 24.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 26.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 29.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 51.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 277.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 279.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 280.

_____ **Psicogênese da língua escrita.** Trad:
LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 292.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____ **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Trad: SILVA, T. T; LOURO, G. L. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1997.

KLIMA e BELLUGI (1979) citados por FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 24.

LACERDA, C. B. F; GÓES, M. C. R. **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, O. F. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Rocca, 1997.

LUCHESI, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas.** Campinas: Papirus, 2003.

MANTOAN, M. T. **Novos cenários de compreensão da aprendizagem.** Revista “Educação em Foco” – revista de educação. ISSN 0104-3293. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/Centro Pedagógico, Juiz de Fora: Editora UFJF, v.4, n.2, Set/Fev 99/00, pp. 13-27.

MISKULIN, R. G. S; MARTINS, M. C; MANTOAN, M. R. E. **Análise microgenética dos processos cognitivos em contextos múltiplos de resolução de problemas.** Arq: Micro1.doc - 01.03, 1996, p. 6.

_____ **Análise microgenética dos processos cognitivos em contextos múltiplos de resolução de problemas.** Arq: Micro1.doc - 01.03, 1996, p. 7.

PFEITER, P. **Novas crônicas da surdez: epifanias do implante coclear.** São Paulo: Plexus, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964.

_____ **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964, p. 8.

_____ **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964, p. 17a.

_____ **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964, p. 17b.

_____ **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964, p. 18.

_____ **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964, p. 71-72.

_____ **A equilibrção das estruturas cognitivas – problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____ **A imagem mental na Criança.** Trad. SOARES. A. C. Porto: Livraria Civilização Editora, 1977.

_____ **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____ **Biologia e Conhecimento.** Trad. GUIMARÃES. F. M. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____ **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1966.

_____ **Problemas de Psicolinguística.** Trad. CABRAL. A. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

_____ **Tratado de Psicologia Experimental: Linguagem, comunicação e decisão.** Rio de Janeiro: Forense, v. 8, 1969.

PIERUCCI. A. F. **Ciladas da Diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES. H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica.** Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília. 2004.

_____ **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica.** Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília. 2004, p. 33.

_____ **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica.** Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília. 2004, p. 41a.

_____ **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica.** Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília. 2004, p. 41b.

_____ **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica.** Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília. 2004, p. 77.

_____ **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004, p. 49.

_____ **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004, p. 77.

SANTOS. B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente – um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2006.

SCHOPKE, R. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus, 2001.

SMITH. F. citado por FERREIRO. E, TEBEROSKY. A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad: LICHTENSTEIN. L. D. M; CORSO. M. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 286.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 20.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 47.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.

SOARES. M. B; BATISTA. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, p. 53.

SOUZA, R. M; SILVESTRE. N. **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre a adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

VELOSO. C; GIL. G. Canção: “**Divino Maravilhoso**”, 1968.

Imagem 1 – Fonte: “Como funciona a nossa audição”, disponível em: https://www.google.com.br/search?q=partes+da+orelha+m%C3%A9dia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwikraqF-KnUAhWGj5AKHZoJDOEQ_AUICigB&biw=1536&bih=735#tbm=isch&q=orelha+m%C3%A9dia&imgrc=X2rSnKTKwzzrLM, acesso em 23/11/2018.

Imagem 2 – Fonte: “Audiograma de sons familiares”, disponível em: https://www.google.com.br/search?q=sons+familiares&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiM1Yml8uveAhVGH5AKHXG9BhcQ_AUIDigB&biw=1536&bih=723#imgrc=lwWy-666Phu0XM, acesso em 23/11/2018.

Imagem 3 – Fonte: “Surdos on line”, disponível em: https://www.google.com.br/search?q=alfabeto+em+libras&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQ74e91ObeAhWGPpAKHRceC7cQ_AUIDigB&biw=1536&bih=723#imgrc=gwschFf_WwOScM, acesso em 23/11/2018.