

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Giovana Camargo Sacconi

SALA BILÍNGUE PARA SURDOS:  
MÉTODOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

CAMPINAS  
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Giovana Camargo Sacconi

SALA BILÍNGUE PARA SURDOS:  
MÉTODOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência para a conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Campinas  
2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Sa14s

Sacconi, Giovana Camargo, 1993-  
Sala bilíngue para surdos: métodos e relações  
interpessoais / Giovana Camargo Sacconi. – Campinas, SP:  
[s.n.], 2014.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação bilíngue. 2. Surdez. I. Nascimento, Lilian  
Cristine Ribeiro, 1966- . II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

15-012-BFE

## **Agradecimentos**

Sou grata à minha orientadora, Lilian, primeiramente pela disciplina que me levou a encantar-me com a educação bilíngue para surdos. Também pelo tempo e empenho dedicado a me orientar no TCC; por acreditar em mim, pela relação que estabelecemos nessa trajetória.

Sou grata à professora bilíngue e aos alunos surdos, que me receberam e passaram muitas manhãs em minha companhia de uma forma que me fizeram sentir acolhida e bem vinda. Sou grata por todos os momentos que passei junto a eles, e espero que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma para a comunidade surda.

Sou grata à Heloisa, a segunda leitora deste TCC, pela disponibilidade.

Sou grata aos professores que foram exemplo para que eu escolhesse minha profissão, e aos professores e, principalmente, às professoras da UNICAMP que foram esse exemplo: Roseli Cação, Carolina Catini, Gabriela Tebet, Ana Smolka, Lilian (minha orientadora), entre outras.

Sou grata a todos os funcionários e funcionárias da FE - da limpeza, da recepção, da informática, da biblioteca, da coordenação... - que fazem tudo acontecer ali, todos os dias. Em especial à Neusa, que escaneou e me enviou trechos do dicionário de LIBRAS desse trabalho, e à Rose, que fez a catalogação.

Sou grata aos meus pais, Geraldo e Lavinia, meus primeiros educadores, que me deram todo amor e dedicação à minha educação, para que hoje eu esteja feliz buscando o meu caminho, o caminho que eu realmente escolhi de coração.

Sou grata ao meu irmão Geraldo, por ser esse educador político que eu quero ser, e por me dar todo apoio e segurança em questões “polêmicas” da vida...

Sou grata aos meus avós: à minha avó Beatriz por estar sempre presente na minha vida, desde sempre, até hoje. Aos meus avós que já não estão mais aqui, Milton e Adelaide, por serem pessoas únicas e fantásticas, e por deixarem um pedacinho deles no meu coração.

Sou grata à toda minha família louca. Em especial, à Luisa, minha prima irmã, sempre presente na minha vida; à tia Miriam, por ser a minha tia-orientadora (não só na área da educação...); à prima Laura, por ser, assim como meu irmão, um dos meus portos seguros quando é necessário ser “radical”...

Sou grata à minha segunda família, a Casa Azul: Amanda, Tamires, Lilian, Bia, Fernanda M., Fernanda D. e Heloiza, por fazerem eu me sentir em casa, pois são tão felizes e loucas como eu e muitos membros da minha “primeira” família. E sem família a gente não é

nada... Por isso devo a elas grande parte da minha felicidade em viver “na UNICAMP”. Sentirei muitas, muitas saudades delas...

Sou grata a todas as amizades que cultivei nesses anos de UNICAMP, principalmente na Pedagogia. Encontrei pessoas, em sua maioria mulheres, maravilhosas, encantadoras, nas quais me espelho a cada dia para me encontrar como mulher. Amizades que incluem algumas mulheres que eu chamo de alunas professoras, pois têm muito o que ensinar e sempre estão abertas(o) a aprender, como a Nat Toledo, a Isa Franco e a Mariana da Capoeira Angola, além do aluno - professor Cláudio Carioca. Amizades que incluem também todos os risos e conversas sérias que tive com as minhas amigas da turma como a Mariane, Juliana A., Juliana B., Flávia, Laura, Izabela, Nat, Nina, Soraya, Julia, Larissa e todas da Casa Azul. E ao Ander, pela amizade e pelo sumário do TCC!

Sou grata às minhas amigas de Tietê, que acompanham minhas mudanças até hoje: Geh, Carol, Dani, Aline, Mayara. Um agradecimento especial à Geh, por ela ter dedicado seu tempo a embelezar meu pôster desse TCC; e à Mayara, por ter me acompanhado por todo esse tempo nos dois “mundos” Tietê - Barão Geraldo.

Sou grata pela minha família na pedago, Bruna, Mari, Amanda e Letícia. Pode ser que o amadrinhamento seja apenas simbólico, mas foi algo que marcou minha identidade como aluna da Pedagogia da UNICAMP.

Sou grata e tenho muito orgulho de muitas das minhas bixetes, principalmente a Amanda, por saber que meu “legado” nesse curso tem muito do que eu sou nelas.

Sou grata a todas as feministas e exemplo de mulheres que já passaram ou estão presentes na minha vida, e me fazem ser cada dia mais feliz por ser mulher.

Sou grata a tudo o que vivi até hoje, em especial nesse lugar, e a todos que me trouxeram até aqui, de uma forma ou de outra, tendo ou não consciência disso.

## **Resumo**

Este trabalho de conclusão de curso se estruturou através de uma pesquisa etnográfica com observação de campo realizada numa sala de Ensino Fundamental I, situada em escola municipal polo Bilíngue LIBRAS - Português. A turma contava com quatro alunos surdos e uma professora bilíngue, que se comunicava com as crianças em Língua Brasileira de Sinais. A partir da observação da dinâmica da sala, a pesquisa buscou encontrar as especificidades da educação de surdos em ambiente bilíngue; os métodos de ensino na educação bilíngue e como ocorrem as trocas de experiências em língua de sinais. As especificidades encontradas foram a utilização da visualidade e do espaço como meio de aprendizagem e trocas de experiências. Os métodos de ensino observados se faziam por meio da viso-espacialidade, assim como a comunicação em Língua de Sinais. O trabalho considerou a sala bilíngue como um espaço privilegiado para a aprendizagem escolar dos alunos surdos e para as trocas de experiências em Língua de Sinais.

**Palavras-chave:** educação bilíngue, surdez, língua de sinais.

## Sumário

Introdução.....	6
Capítulo 1: A educação bilíngue de surdos .....	9
1.1. Professor(a) Bilíngue: .....	10
1.2 O professor ou instrutor surdo .....	11
1.3 Intérprete educacional.....	11
Capítulo 2: LIBRAS no contexto escolar .....	13
Capítulo 3: Método da pesquisa .....	14
Capítulo 4: Apresentação e Discussão dos Resultados: .....	15
4.1 A escola e os profissionais de educação bilíngue .....	15
4.2 Os alunos.....	16
4.3 As visitas.....	17
4.4 Conteúdos, métodos e estratégias .....	19
4.4.1 Língua Portuguesa.....	19
4.4.2 Matemática .....	32
4.4.3 Outras estratégias .....	47
4.5 Relações intermediadas pela língua de sinais e pela viso-espacialidade .....	48
4.6 A continuidade do trabalho em sala de surdos e relação com a família .....	51
Capítulo 5: Considerações finais .....	53
<b>Referências:</b> .....	<b>55</b>

## **Introdução**

Aprender Libras sempre foi uma vontade pessoal, principalmente depois de ingressar na faculdade de Pedagogia. O primeiro contato com a Língua foi num Workshop oferecido pelo (EA)<sup>2</sup> - Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem - no Instituto de Linguagem da UNICAMP, no segundo semestre de 2011. Com a duração de uma semana, 3 horas por dia, no período noturno. Em todos os dias do curso, havia uma palestra de um especialista, uma palestra de história de um surdo, em Libras, com duas intérpretes com tradução para a Língua Portuguesa pelas intérpretes do curso.

Quando fiz a disciplina obrigatória do curso de Pedagogia - EP 529: Educação de Surdos e Língua de Sinais, no segundo semestre de 2013, já havia tido contato com a Língua de Sinais e a Cultura Surda. A parte da disciplina prática me lembrou alguns sinais, o que me permitiu uma “assimilação” mais rápida, pois serviu como uma revisão da Língua. O aprofundamento teórico, sobre a Língua de Sinais, cultura surda e educação bilíngue de surdos deu maior significado à aprendizagem da língua e deixou-me mais envolvida com o tema.

A partir desse interesse, resolvi realizar o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a temática da educação de surdos. Para tal, decidi observar um ambiente Bilíngue e as aprendizagens e métodos escolares nesse contexto.

A instituição escolhida foi uma escola municipal de Campinas, Polo Bilíngue. Entrei em contato com a Orientadora Pedagógica e expliquei meu interesse em conhecer e acompanhar o trabalho da professora na sala de instrução de Libras (sala bilíngue). No dia 14 de agosto de 2014, fui à escola pessoalmente pela primeira vez a Orientadora Pedagógica já me apresentou para a professora bilíngue e para os alunos surdos no período da manhã.

A sala de instrução de Libras conta com quatro alunos surdos, desde que comecei a frequentá-la.

Até certo momento da observação de campo, a pergunta de pesquisa ainda não estava bem definida. Eu sentia que estava num ambiente de formação para mim mesma, como professora (aprendendo os métodos de ensino da professora) e como iniciante de LIBRAS. Até aquele momento, meu contato com a língua havia sido apenas em aulas da própria faculdade, ou uma troca de sinais com os professores surdos de Libras. Na sala de aula, porém, a cada dia meu vocabulário em Libras se expandia. A cada dia eu entendia mais a aula, ministrada somente em Libras. A minha dificuldade estava em compreender a conversa entre as crianças, ou quando elas tentavam conversar comigo. Sendo a primeira língua deles a

de sinais, ela se fazia muito mais espontânea e muito mais rápida nas conversas.

O trabalho em campo na sala bilíngue envolve o aprendizado de uma outra língua, que não a Língua Portuguesa: a Libras. Esta, por sua vez, faz parte de uma outra cultura - a cultura surda: “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas” (STROBEL, 2008, p. 24).

Além disso, a presente pesquisa considera o surdo a partir de uma visão socio-antropológica da surdez. Gesueli (2006), citando Skliar (1990), explica:

De acordo com a concepção socioantropológica, a surdez é compreendida como experiência visual (Skliar, 1999), desestabilizando idéias preconcebidas sobre a chamada normalidade. Tal experiência visual, segundo o autor, não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. (GESUELI, 2006, p.279)

No decorrer das observações o tema da pesquisa foi ficando mais específico. As reflexões iniciais foram possíveis a partir das noções iniciais sobre cultura surda, educação bilíngue de surdos e os estudos lingüísticos da LIBRAS. Além disso, a partir da escolha do tema da pesquisa, aprofundi meus estudos na área.

Durante a observação e participação na sala bilíngue, procurei leituras acerca dos objetivos específicos da pesquisa, ampliando, assim, a bibliografia da pesquisa, e fundamentando as reflexões.

Esta pesquisa é uma busca da pesquisadora pelo conhecimento da língua e cultura surdas e da educação bilíngue de surdos, a qual entende o surdo como pertencente a uma minoria lingüística e não como deficiente.

Portanto, as questões que direcionam esta pesquisa são: quais as especificidades da educação de surdos em ambiente bilíngue? Quais os métodos de ensino na educação bilíngue? Como ocorrem as trocas de experiências em língua de sinais?

Este trabalho se organiza em cinco capítulos. No *Capítulo 1: Educação bilíngue de surdos*, trago uma breve explicação dos profissionais necessários para o projeto de escola polo bilíngue para surdos, aplicado na escola observada há alguns anos e hoje com o quadro de funcionários reduzido. No *capítulo 2: LIBRAS no contexto escolar*, introduzo a especificidade da Língua de Sinais, trago algumas considerações acerca dessa língua no contexto da sala

bilíngue e na educação de surdos em geral. O capítulo 3 é a descrição do método de pesquisa utilizado na produção desse trabalho. O capítulo 4: *Apresentação e discussão dos resultados* traz a descrição dos alunos, dos profissionais atuantes na educação bilíngue, de alguns dos conteúdos e métodos da professora bilíngue desenvolvidos em sala de aula, e das relações entre alunos, professora e pesquisadora, bem como reflexões acerca dessas descrições. Por fim, no capítulo 5, apresento as considerações finais desta pesquisa.

## Capítulo 1: A educação bilíngue de surdos

*A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos. (Virgínia Burden)*

Li essa frase no painel no saguão de entrada da escola polo bilíngue, no primeiro dia que a visitei. Ela me fez pensar na minha concepção de Educação Especial: se a educação deve ser para todos, todos devem aprender da melhor forma possível.

No caso dos surdos, através da História, três abordagens são conhecidas em sua educação: oralismo, comunicação total e bilinguismo que, de certa forma, ocorreram em diversos países.

A abordagem oralista, que predominou durante um século, após o Congresso de Milão, em 1880, define a língua Oral como a única forma de comunicação para os surdos no espaço escolar.

(...) a filosofia **oralista** tem como fundamento integrar a criança Surda no mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral. Com a utilização de próteses e a estimulação auditiva, a criança Surda poderia desenvolver seu potencial para a fala e a leitura labial, minimizando sua condição de deficiente e integrando-se à comunidade ouvinte (MOURA, 2008, p.7 grifo meu).

O fracasso do Oralismo na educação dos surdos, além das pesquisas linguísticas sobre as Línguas de Sinais, impulsionaram o surgimento de uma abordagem educacional que introduz os sinais no processo educacional. Esta abordagem foi denominada Comunicação Total.

A **comunicação total** defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação, dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual. (...) na prática, ela se tornou um método simultâneo que se caracterizava pelo uso concomitante da fala e da sinalização na ordem sintática da língua da comunidade ouvinte (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996). Tratava-se do uso de uma língua produzida em duas modalidades, o que Schlesinger chamou de **bimodalismo** (CHOI *at. al.*, p.11-12).

Uma vez que a Comunicação Total não se utilizou da Língua de Sinais em sua estrutura gramatical correta, não foi de grande valia para o processo de aprendizagem dos surdos. No entanto, teve a vantagem de possibilitar a entrada dos sinais na escola (MOURA, LODI e HARRISON, 1997). Através da luta da comunidade surda e estudos da abordagem socioantropológica da surdez, a educação bilíngue passou a ser defendida como a mais aconselhável para o desenvolvimento cognitivo dos surdos:

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p.27)

Gesueli (2006) aponta mudanças necessárias para que aconteça a abordagem bilíngue na educação de surdos:

A proposta de educação bilíngüe sugere-nos, então, mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à língua de sinais como língua natural e de direito do surdo. Outra mudança refere-se à condição bilíngüe do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda (dado o fato de 95% dos surdos serem filhos de pais ouvintes e adquirirem tardiamente a língua de sinais), possibilitando que a língua majoritária, oral e escrita, seja trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngüe (GESUELI, 2006, p. 279)

Os três profissionais necessários na Educação Bilíngue de Surdos são: professor(a) bilíngue, professor ou instrutor surdo e intérprete educacional de LIBRAS.

### **1.1. Professor(a) Bilíngue:**

O Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, determina que, para a educação bilíngue de surdos, as escolas disponham de professor ouvinte bilíngue em Libras - Língua Portuguesa. Este professor poderá ser formado em pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Quanto às características de um professor em uma escola bilíngue para surdos, Davies (1994, pp.111-112) descreve três aspectos básicos:

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas (...) reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança (QUADROS, 1997, p.33)

Nesta pesquisa, a maior atenção foi na atuação da professora bilíngue e sua relação com os alunos surdos.

## 1.2 O professor ou instrutor surdo

Segundo o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, a educação de surdos deve ter como profissional o professor surdo, que irá possibilitar a aquisição e o desenvolvimento da LIBRAS pelos alunos surdos.

O adulto surdo é um “modelo” pertencente à comunidade surda e fluente em Libras. Além disso, “o professor surdo é considerado um *expert*, um locutor privilegiado, cabendo a ele julgar o certo ou o errado no uso dos sinais” (GESUELI, 2006, p. 285).

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos (CAPORALI; DIZEU, 2005, p.588).

## 1.3 Intérprete educacional

É importante a presença do Intérprete de LIBRAS no contexto da educação bilíngue para que o aluno surdo possa conteúdos escolares através da Língua de Sinais, sua função é intermediar a comunicação entre surdo e ouvinte no ambiente escolar.

Quando se insere um intérprete de língua de sinais em sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo [...] Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas (BERNARDINO & LACERDA, 2009, p.65-66).

O intérprete educacional que atua em sala de aula, acaba assumindo algumas funções que não envolvem apenas a tradução e interpretação da LIBRAS:

Em relação ao intérprete em sala de aula, verifica-se que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender as demandas pessoais do aluno (...) atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação aos alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que tanto o aproximam de um educador. Assim, muitos defendem que ele deva integrar a equipe educacional, todavia isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete, gerando polêmicas (*op. cit*, p. 66-67).

O trabalho educacional mediado pelo intérprete é mais eficiente quando os alunos têm fluência em Língua de Sinais. Muitas vezes, o aluno surdo ingressa na escola sem ter adquirido esta língua. Desta forma, o trabalho com o professor bilíngue e o professor surdo é mais apropriado para as séries iniciais. A tradução das aulas realizada pelo intérprete é mais adequada no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e superior, quando o aluno já domina a Língua de Sinais. Mesmo assim, é possível que alunos surdos no ensino bilíngue nesse nível escolar ainda não tenham domínio da Língua de Sinais, demandando ao intérprete de ensiná-la a eles, o que não é sua função.

## **Capítulo 2: LIBRAS no contexto escolar**

Na educação bilíngue de surdos, a LIBRAS é considerada como L1, ou seja, primeira língua desses alunos, portanto deve ser a língua de instrução. A Língua Portuguesa é a segunda língua, L2, e é trabalhada apenas na modalidade escrita.

Os surdos com pais e/ou família surda têm a oportunidade de se comunicar com a LIBRAS como primeira língua desde o seu nascimento. Têm, portanto, mais oportunidades e ambientes de conhecer e compartilhar da cultura surda, de “entender o mundo” através da LIBRAS.

No caso de alunos surdos de família ouvinte, a qual não tem contato com a LIBRAS, é preciso, quando vão estudar em escolas bilíngues de surdos, um trabalho de aquisição dessa língua tanto pela criança como para seus pais.

No caso de alunos que já adquiriram a LIBRAS, o ambiente escolar bilíngue é um espaço de interação nessa língua que fomenta seu desenvolvimento, tornando os sujeitos cada vez mais capazes de comunicar, organizar suas ideias, posicionarem-se como sujeitos, argumentarem, enfim, serem autônomos em relação à sua linguagem. A própria escola deve proporcionar momentos de aprendizagem da Língua de Sinais para os pais, visando que a comunicação nessa língua ocorra também no ambiente familiar e favorecendo a interação deles com o filho surdo.

Lissi *et. al.* (2012, pp. 312-314) listam três oportunidades que a LS (Língua de Sinais) oferece para o processo de aprendizagem: fluidez na comunicação professor-aluno; fluidez na comunicação entre os alunos e possibilidade de utilizar o conhecimento de uma língua para ensinar e aprender uma segunda língua (no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita).

Tais características e necessidades do trabalho com língua de sinais na sala bilíngue foram observadas na sala em questão e serão explicitadas no trabalho, durante a análise dos resultados.

### **Capítulo 3: Método da pesquisa**

#### **Objetivo Geral:**

Buscar a compreensão das práticas educacionais e a cultura surda em um ambiente educacional bilíngue.

#### **Objetivos específicos:**

Analisar as especificidades da educação de surdos em ambiente bilíngue;

Descrever os métodos de ensino na educação bilíngue;

Verificar e vivenciar trocas de experiências em língua de sinais.

#### **Sujeitos da pesquisa:**

Professora e 4 alunos surdos de uma sala bilíngue multisseriada (Fundamental I), de uma escola Pública Municipal de Campinas.

#### **Procedimento de coletas de dados:**

Os dados foram coletados através das anotações realizadas a partir de observações em uma sala bilíngue para surdos, uma vez por semana, durante o período de quatro meses e registradas em diário de campo, posteriormente. Coloquei-me em campo como observadora participante, já que a cada dia os surdos e a professora se familiarizavam mais com a minha presença, e eu com a rotina deles.

Em todas as visitas, fazia anotações breves das minhas observações sobre alguns aspectos educacionais: as metodologias utilizadas pela professora, as relações entre as crianças e as relações entre a professora e as crianças. Também realizei anotações a partir de minhas conversas com a professora e com as crianças. Depois das visitas, desenvolvia as anotações em meu diário de campo fazendo algumas reflexões breves.

**Metodologia de análise:** Este trabalho se caracteriza como pesquisa etnográfica, com observação participante. Realizei este trabalho a partir das anotações e reflexões do diário de campo e busquei relacionar os dados coletados com as fontes teóricas bibliográficas sobre o tema da educação bilíngue para surdos.

## **Capítulo 4: Apresentação e Discussão dos Resultados**

Este capítulo trata mais especificamente das observações da sala bilíngue. Primeiramente, apresenta a escola e os profissionais envolvidos na educação bilíngue dos alunos surdos. Traz também a caracterização dos alunos e das visitas. Depois, apresenta os conteúdos curriculares, estratégias e metodologias utilizados pela professora bilíngue nas aulas observadas e traz análises dessas estratégias. O capítulo também trata das relações interpessoais entre as crianças, professora e pesquisadora. Por fim, traz análises em relação à necessidade da continuidade do trabalho de sala de aula fora dela.

Nesse trabalho, ao relatar as observações na sala, a transcrição dos sinais de LIBRAS foi feita como procedeu Góes (2002):

A transcrição, os enunciados em sinais foram registrados com as palavras correspondentes em Português, na seqüência enunciada, com verbos no infinitivo. Essa forma de notação, que não é tradução, justifica-se pelas peculiaridades das regras de construção da Língua Brasileira de Sinais. As transcrições foram feitas de acordo com a seguinte forma de notação:

- registro dos Sinais, em caixa alta; barra de separação entre presumíveis frases em Sinais (GÓES, 2002).

### **4.1 A escola e os profissionais de educação bilíngue**

Quando iniciei minhas observações, não havia instrutor ou professor surdo na sala bilíngue. Até o final do ano anterior, esse profissional fazia parte da equipe, sendo que a nova configuração se dá como consequência da atual política municipal de educação. Para Lodi:

Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. Na falta desse profissional, é prevista na legislação a participação de adultos ouvintes bilíngues LIBRAS - Língua Portuguesa, com formação/certificação de fluência em LIBRAS (LODI, 2013, p.166).

Em 2014, então, os profissionais de educação bilíngue presentes na escola eram: a professora bilíngue dos ciclos I e II (1º a 5º anos), que no caso só tinha alunos do ciclo II que também lecionava como professora de LIBRAS para ouvintes dos ciclos (6º a 9º anos); a professora bilíngue de Língua Portuguesa para surdos dos ciclos II e IV e três intérpretes, que atuam em todos os ciclos, nas aulas dos professores que não as bilíngues.

## 4.2 Os alunos

Quatro alunos surdos frequentam a sala multisseriada de 1º e 2º ciclos com instrução em LIBRAS” como é chamada a sala bilíngue no Projeto Pedagógico da escola. Três deles<sup>1</sup>, G, K e M, estão matriculados em uma turma de 3º ano, o outro, J, no 5º ano.

G é a única menina da sala. Tem 9 anos. Nos primeiros dias de observação, quando eu fazia tentativas de me comunicar em sinas com ela, ela não se importava muito em tentar me entender, se não conseguisse imediatamente. Também não tinha muito interesse em se fazer entender para mim. No segundo dia de observação, eu os observava conversando, G sinalizou comentando sobre mim: VOCÊ FALAR FALAR FALAR / SINAIS NADA, querendo expressar minha comunicação ainda incipiente em Língua de Sinais. Com o passar das semanas, começamos a nos comunicar melhor porque fui me apropriando da língua de sinais, e também ganhando sua confiança.

K tem 10 anos e é filho de pais surdos. É o único que não faz uso da oralização em nenhum momento, uma vez que não faz tratamento fonoaudiológico, por opção dos pais.

J tem 13 anos. Por ser mais velho, apresenta uma “maturidade” diferente das outras crianças. Quando eu tentava me comunicar, ele fazia de tudo para me entender e se fazer entender para mim. Inclusive corrigia sinais que eu usava diferente dos deles. No mesmo momento citado acima, no segundo dia de observação, ao tentar se referir ao cantor Michael Jackson, ele se levantou da cadeira e fez alguns de seus movimentos mais famosos. Na comemoração do Dia do Surdo na escola, quando fiz sinal de CANTAR, J fez de MÚSICA. Entendi que ele me corrigiu porque provavelmente não usam muito aquele sinal ali,

M tem 11 anos e possui implante coclear<sup>2</sup>. Também tem o aparelho FM<sup>3</sup>, adquirido pela prefeitura para os surdos implantados ou usuários de aparelhos que se beneficiariam com o uso do aparelho FM.

Segundo a professora, M é implantado desde os 4 anos. O implante, para ele, parece ser um recurso “a mais”, além dos recursos visuais. Ele faz tratamento com fonoaudióloga.

Quando a professora o apresentou a mim, disse que ele tem identidade surda, mas também gosta de ouvir, inclusive música. Segundo Gladis Perlin (1998, p.2): “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa os sujeitos serão referidos pelas iniciais, para preservar suas identidades.

<sup>2</sup> O Implante Coclear é um dispositivo eletrônico inserido através de procedimento cirúrgico para surdos com surdez profunda.

<sup>3</sup> Sistemas de FM são sistemas de envio de informações sonoras sem fio que permitem que o sinal captado pelo microfone do transmissor sejam enviados diretamente ao aparelho auditivo, eliminando os prejuízos da informação auditiva causados pela distância da fonte sonora e ruído de fundo.

<http://www.programainfantilphonak.com.br/sistema-fm.php> Último acesso em 30 de outubro de 2014.

transformada ou estar em movimento.” Não há, então, para a autora, uma única identidade dos surdos, mas diversas. No caso de M, por se reconhecer surdo, ter a LIBRAS como primeira língua e ter uma maior percepção do mundo por meio visual, ele tem a identidade surda. O fato de ser implantado, escutar e falar um pouco não “tira” sua identidade surda, apesar de diferenciá-lo das outras crianças nesse sentido.

Somente por duas aulas o observei usando o aparelho FM. Nesses dias, a professora afirmou que se sente na responsabilidade de usar da linguagem oral acompanhando a Língua de Sinais, ainda que o fizesse na sintaxe gramatical a da LIBRAS. Essa estratégia não está prevista no ensino bilíngue de surdos, e poderia ser confundida com a abordagem bimodal, dentro da comunicação total, abordagens citadas no capítulo 1. Porém, quando essa abordagem era utilizada no período em que a Comunicação Total predominou na educação dos surdos, a estrutura gramatical usada era a da língua oral. Nesse caso observado na atual pesquisa, a professora usa a estrutura gramatical da LIBRAS, como se a língua oral fosse apenas um complemento para M, já que sua primeira língua é a de sinais.

Numa experiência de ensino de português para surdos, Lacerda e Lodi (2009) se depararam com situação semelhante:

(...) acredita que os conhecimentos construídos em português deveriam ser também considerados e utilizados como estratégias para a apropriação da linguagem escrita. Assim, nos momentos de produção de material escrito, era permitido, por vezes incentivado, que essas crianças buscassem estratégias, na linguagem oral, para a realização da atividade (LACERDA & LODI, 2009, p.156)

Dessa forma, por exemplo, a professora usou da linguagem oral para corrigir o nome de M, quando ele escreveu incorretamente, lendo oralmente, da maneira que ele havia escrito. Também deixava que ele lesse oralmente as palavras dos textos, o que o ajudava a decodificá-las, para, em seguida, sinalizá-las. Além disso, ele também usava da linguagem oral, juntamente com sinais, para fazer contas.

### **4.3 As visitas**

No momento das minhas visitas, a escola já não contava mais com o professor surdo em sala de aula. O trabalho com a educação bilíngue das quatro crianças surdas se fazia com a professora polivalente bilíngue e os intérpretes, no caso das aulas de artes, educação física e inglês.

Acompanhei duas aulas de artes, nas duas quintas-feiras nas quais fiz a visita. As crianças surdas fazem as aulas de artes junto a uma turma de alunos ouvintes de 3º ano, onde três delas estão matriculadas. As crianças se deslocavam até a sala de aula da professora de artes, assim como a turma das crianças ouvintes. Nesse momento, o intérprete intermediava a comunicação da professora com os alunos surdos. Algumas vezes, o intérprete acrescentava novas informações para os surdos, na tentativa de uma melhor explicação da proposta. Por exemplo: a professora de Artes propôs que os alunos desenhassem a um super herói criado por eles em um lado da folha, e do outro lado sua identidade secreta. Deu exemplos de super heróis e suas identidades secretas. O intérprete traduziu seus exemplos, mas também deu outros, perguntando se as crianças os conheciam. Bernardino e Lacerda (2009), citam um estudo realizado por Antia e Kreimeyer (2001), onde os intérpretes consideram como algumas de suas responsabilidades “adicionar informações para clarear as instruções do professor para as crianças, procurando ter certeza de que ela compreendeu as instruções dadas” (BERNARDINO & LACERDA, 2009, p.68).

Acompanhei, na maior parte das visitas, as aulas nas quartas-feiras. Era o dia em que a professora bilíngue ficava com eles a manhã toda. Apenas J, em determinado momento, saía da sala para a aula de inglês com o 5º ano. Ele saía para a aula um pouco antes do intervalo do ciclo I (1ºs a 3ºs anos). Ele chegava da aula depois que a professora e o restante da turma já haviam voltado do intervalo, deixava o material e saía para o intervalo dos 4ºs e 5ºs anos.

Na maioria das vezes, esse dia era reservado para a disciplina de matemática, mas acompanhei algumas aulas de Língua Portuguesa.

Em todo início de aula, a professora pedia pra eles NOME ESCOLA, ou seja, o cabeçalho. Nele, deveriam estar o nome da escola e a data, no formato: dia, mês por extenso e ano. A professora tem um calendário pendurado na parede ao lado da sua mesa, e faz um risco de grifa texto nos dias que já passaram. Mas não risca todos os dias, nem antes das crianças pensarem no presente dia. Segundo ela, quer que eles raciocinem que dia é. No segundo dia de observação, a professora me chamou a atenção para uma discussão entre os alunos sobre a data: J afirma o dia era 22, quinta-feira, e G insistia que era dia 21, quarta. Ela fez a confusão por ter faltado no dia anterior, e não aceitava a afirmação de J. Apenas quando K, considerado por eles como “o aluno que não erra” concorda com J, G reconhece o erro.

Nesse episódio, a professora comentou a importância de perceber quando é importante “liberar” as conversas e deixar que interajam entre si, ainda mais no caso específico dos surdos, com os quais essas trocas não aconteceriam da mesma forma se estivessem incluídos sem outro surdo em sala de ouvintes.

Nesse sentido, em relação às colaborações entre os surdos na sala bilíngue, Lissi *et. al* (2012), explicam:

Dada la importancia de potenciar los aprendizajes y el desarrollo de la L1 y la L2 en la escuela, la posibilidad de trabajar colaborativamente en el aula adquiere doble importancia: como oportunidad para estimular el desarrollo de la lengua escrita y como instancia comunicativa que potencia el desarrollo de la LS. En la medida en que se propongan actividades en que los niños puedan trabajar juntos, en parejas o pequeños grupos para realizar tareas de lectura y escritura, se generan oportunidades en las que unos aprenden de otros (LISSI, SVARTHOLM e GONZÁLEZ, 2012, p. 314)

#### **4.4 Conteúdos, métodos e estratégias**

Apresentarei alguns métodos e estratégias de ensino e aprendizagem de matemática e de português em Língua de Sinais, utilizadas pela professora bilíngue nos dias em que estive presente na sala bilíngue.

##### **4.4.1 Língua Portuguesa**

A Língua Portuguesa para surdos na abordagem bilíngue apresenta-se como segunda língua e é exigida na escola apenas na modalidade escrita: “A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos” (LACERDA & LODI, 2009, p.144). Os métodos e estratégias de ensino da língua nesta sala observada são, portanto, totalmente visuais, salvo algumas exceções com M, que se beneficia da oralização como outro recurso, além do visual.

Os conteúdos de Língua Portuguesa observados foram descrições de características físicas: cor da pele, cor do cabelo, alto ou baixo, gordo ou magro, mulher ou homem/menina ou menino. Também observei uma aula sobre antônimos, cujo objetivo era levar os alunos à compreensão do conceito de antônimos, e depois a escrita das palavras em Língua Portuguesa. Os objetivos definidos para a disciplina de Língua Portuguesa são ampliação de vocabulário e interpretação de texto.

### *Descrições de características físicas*

No primeiro dia de observação, 14 de agosto, a professora estava dando continuidade no trabalho com descrições de características físicas. Apenas M e J estavam presentes. Primeiramente, a professora escreveu na lousa um texto para que copiassem.

*Português*

*Vamos treinar!*

*Você se lembra da nossa última aula de Português? Sim ou não?*

Quando acabaram, pediu pra que lessem individualmente. Depois, que lessem com ela. J leu em sinais. M leu oralizando e sinalizando.

A professora pediu que respondessem a pergunta do texto, se se lembravam da última aula de Português. Lembrou-lhes que estudaram as características físicas das pessoas: cor dos olhos, pele e cabelos.

Depois da leitura, escreveu mais uma frase para que copiassem: *Vamos desenhar os amigos!* Colocou nossos nomes e deixou um espaço abaixo de cada nome. Ela explicou que ela trabalha com desenho porque eles gostam muito de desenhar<sup>4</sup>.

Os desenhos deles são muito caprichados, bem feitos e bem pintados. A professora se preocupa com a representação da interpretação do texto por desenhos porque eles aprendem por meio visual. Com o desenho, além de gostarem de fazer, podem assimilar melhor as informações. E através da busca pela interpretação do texto os alunos acabam aumentando seu vocabulário.

O uso do desenho por alunos surdos como recurso de interpretação e de memorização de vocabulário está consonância com o conceito de letramento visual. Como explica Lebedeff (2010):

A leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para crianças surdas (LEBEDEFF, 2010, p. 193).

No dia 27 de agosto, quarta-feira, a professora deu revisão de Língua Portuguesa para a avaliação, que seria na sexta feira. Ela me explicou que eles já entendem que a Língua Portuguesa serve para escrever, podendo registrar nesta segunda língua o que conseguem

---

<sup>4</sup> Com esse conteúdo, já pedira de lição de casa a leitura de um texto que ela mesmo escreveu. Este trazia a caracterização de três pessoas fictícias, e a tarefa era desenhá-las pra saber se eles haviam interpretado corretamente.

comunicar em sinais, sua primeira língua. Ainda precisam melhorar a interpretação do que lêem (entender e compreender o que acabaram de ler) e ampliar o vocabulário.

Quando se trata de exigir interpretação de texto, ela me informou que trabalha com textos curtos e vocabulário mais restrito.

Escreveu um texto na lousa e pediu que copiassem:

*Pele: branca, morena e negra.*

*Cabelo: loiro, castanho, preto, ruivo, grisalho e branco.*

*Olhos: castanhos, pretos, verdes e azuis.*

*Cabelo: liso, cacheado e ondulado.*

*Alto ou baixo.*

*Gordo ou magro.*

Com esse texto, a professora pretendia recordar o vocabulário aprendido pelas crianças em relação a características físicas, com sinais iguais para palavras semelhantes, mas que são utilizadas dependendo do contexto. O sinal para loiro e para a cor amarela, por exemplo, é o mesmo. Mas a palavra “loiro” é usado para cabelos. O mesmo para “ruivo” e a cor vermelha, e, no caso da pele, “negro” e cor preta.

A professora mostrou na lousa o porquê das cores dos olhos terem “S” no final. Desenhou um olho e escreveu “olho”. Ao lado, dois olhos e escreveu “olhos”. Mostrou que as cores estão no plural porque são olhos, são dois. Sinalizou: “S é dois”.

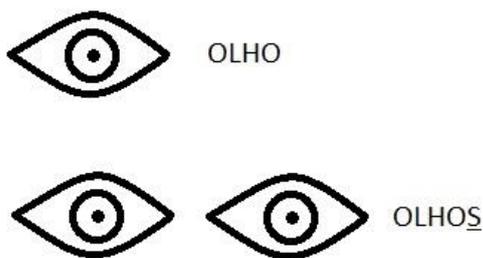


Imagem: esboço do desenho da professora para explicar o porquê as cores dos “olhos” têm “s” no final.

Como atividade, a professora pediu que desenhassem os tipos de cabelo: liso, cacheado e ondulado.

A próxima atividade foi sublinhar com lápis de cor, nas cores correspondentes, as palavras que indicavam as cores da pele, cabelo e olhos. Com isso, tinha a intenção de fazê-los memorizar as palavras correspondentes às cores. O texto também poderia ser usado para

consulta futuramente, quando precisassem escrever os nomes das cores em diferentes contextos cor de cabelo, cor de pele...

Na segunda parte da aula, a professora propôs mais atividades na lousa:

*Atividade:*

*1) Desenhe:*

*a) Uma menina alta de cabelo loiro e olhos verdes.*

*b) Um menino alto e magro de cabelo liso.*

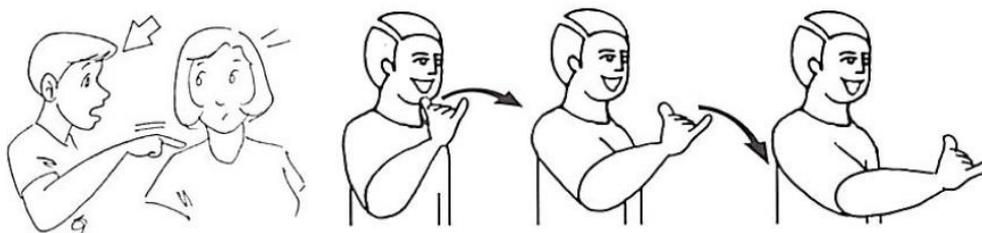
*c) Um homem de cabelo branco.*

Ela interpretou só a primeira frase, para que eles lessem e interpretassem as restantes por si mesmos.

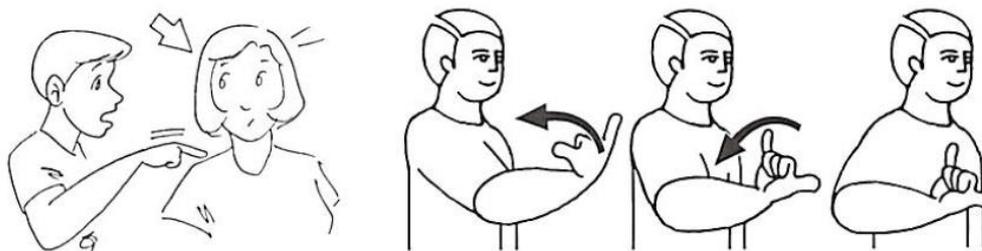
K desenhou uma menina de salto alto para o primeiro item. A professora ficou muito feliz com o raciocínio dele, de pensar em salto alto para deixar a menina alta. Ela disse que aprende com os surdos a reparar em coisas que não reparava antes.

Cada um em um momento, K, G e J levantaram-se da carteira para perguntar para a professora que sinal era “magro”. K e J chutaram o sinal “marrom”, por terem as mesmas letras iniciais. Ela mandou procurarem o significado em seus cadernos.

Quando os alunos têm dúvidas sobre interpretação do texto, a professora pedia pra que OBEDECER ao que o texto AVISAR. Ela usa o sinal AVISAR saindo do texto, como se ele “contasse” as informações para quem “recebe” o sinal de avisar.



*avisar (o sinal parte de quem avisa em direção a quem recebe o aviso; no exemplo o sinalizador avisa)*



*avisar-me (ser avisado: o sinalizador recebe o aviso, ele é avisado)*

Imagem 2: sinais de AVISAR, no sentido de avisar a alguém e no sentido de ser avisado de algo. Fonte: CAPOVILLA *et. al.*, 2001, p. 252.

Depois dessa atividade, a professora passou uma tarefa para casa, que era completar o texto segundo as características de cada um.

*E sou assim:*

*Pele:*

*Cabelo (cor):*

*Cabelo:*

*Olhos:*

G perguntou se olhos são MORENO. A professora respondeu que o sinal MORENO é pra pele. Para cabelo o sinal é CASTANHO/MARROM (mesmo sinal).

### ***Pontuação***

A tarefa do dia anterior, para os dois que estavam presentes naquela data (M. e G.) era escrever:

*1) Duas frases com ponto final (.)*

*2) Duas frases com exclamação (!)*

*3) Duas frases com interrogação (?)*

A professora contou que o método para ensinar esses sinais de pontuação para os surdos é dar ênfase às expressões faciais: para indicar exclamação se levantam as sobrancelhas - e ela usa um sinal com os dedos na sobrancelha para indicar essa expressão. Para indicar interrogação se franze a testa e as sobrancelhas.

Essas formas de expressão facial para indicar exclamação podem ser encontradas em Santiago (2013):

(...) para a construção da forma exclamativa em LIBRAS, se modifica a expressão facial, as sobrancelhas são levantadas e há um ligeiro movimento da cabeça, inclinando para cima e para baixo (SANTIAGO, 2013, p. 121).

A forma interrogativa em LIBRAS também pode acontecer a partir da mudança da “expressão não manual”. Segundo Felipe (1998), há a necessidade de franzir a sobrancelha e inclinar a cabeça para cima, essa expressão deve ser feita simultaneamente ao sinal (SANTIAGO, 2013, p. 123)

Na correção da tarefa, num primeiro momento, não corrige as concordâncias, para incentivá-los a escrever para entender o conceito, mesmo que seja na estrutura gramatical da LIBRAS.

G perguntou se sua frase interrogativa está correta BOLO GOSTA FELIZ. A professora alertou-a para a falta de sujeito na frase:

Professora: QUEM PESSOA GOSTA BOLO?

Explicou que primeiro vem PESSOA, depois FAZ O QUE. Ainda não usa os termos sujeito, verbo, predicado.

A professora percebeu e chamou-me a atenção para a construção de uma frase de G já na estrutura gramatical da Língua Portuguesa: “Eu vi leão”. Se ela tivesse escrito na estrutura da LIBRAS, seria “EU LEÃO VI”.

Para a frase interrogativa, G queria escrever “Você risada quê?”, no sentido de: “do que você está rindo?” Inicialmente, tentou em sinais apenas “VOCÊ RISADA”, e a professora corrigiu, adicionando o com o “QUÊ”.

A professora notou que comenta que os sinais que ela está usando “não combinam”, até que percebe que G está usando o sinal de QUAL para todo tipo de interrogação. Ela entendera que o “QUAL” era o sinal em Libras para interrogação. A professora explicou que as frases interrogativas não se resumiam ao sinal “QUAL”.

Pela formação da professora e experiência em sala bilíngue, ela consegue não só planejar as aulas com estratégias e metodologias visuais, mas também ter a sensibilidade de perceber quanto e como as crianças se apropriam do que é ensinado.

### ***Ordem alfabética***

No mesmo dia da atividade de pontuação, na segunda parte da aula, a professora deu uma atividade de ordem alfabética. A professora já havia explicado o conceito em aulas anteriores. O alfabeto que é grafado com a datilologia, que sempre fica acima da lousa, estava empilhado numa das carteiras, para que algumas vezes eles tentem se lembrar da ordem sem consulta. Para as tarefas de casa e para o exercício de hoje, a professora deixou que eles consultassem o alfabeto que tinham recortado no livro didático.

Recortamos de livros velhos de Geografia, mapas do Brasil com divisão política e nome dos Estados. A intenção da atividade era trabalhar ordem alfabética com os nomes dos Estados brasileiros.

Primeiro, deveriam copiar os nomes dos estados. Lembrou a eles que nome próprio é com letra maiúscula. Depois, sugeriu que antes de escrever os nomes na ordem, marcassem com um “x” as letras iniciais semelhantes. Dá o exemplo na lousa com:

*amor*

*amigo*

Marca “x” nos “a”s iniciais, depois nos “m”s. Então, entre “o” e “i”, o “i” vem primeiro. Aí marca “1º” na frente de *amigo*.

A professora ensinou essa estratégia, mas comentou que queria que eles usassem estratégias próprias, sem ter que explicar. M não seguiu essa estratégia: foi escrevendo direto no caderno.

M me chamou várias vezes para ajudá-lo quando “enroscava” entre duas ou mais palavras, qual deveria vir primeiro. Pedi permissão para a professora para ajudá-lo. Percebi, porém, que ele estava me chamando por muitas vezes, em situações que poderia pensar sozinho. Então, eu pedi que ele pensasse, porque ele sabe.

Perceber quando o aluno pode fazer sozinho, perceber a hora de intervir é uma sensibilidade que o professor deve ter. Mas só é possível adquiri-la com experiência e conhecimento de cada um dos alunos. E, naquele momento, eu percebi o motivo da professora não sanar todas as dúvidas, a todo momento que a chamam.

Quando M ia procurar qual letra vinha primeiro no alfabeto para consulta, ele sinalizava que a letra estava mais PERTO ou mais LONGE. Achei que ele não tinha entendido muito bem o conceito e estava pensando em uma letra longe da outra. Mas a professora me explicou que uma das estratégias para ensinar ordem alfabética foi fazer um desenho de um “bonequinho” no começo de uma reta com as letras do alfabeto. Assim, vinha primeiro na ordem quem estivesse mais PERTO do boneco na reta.

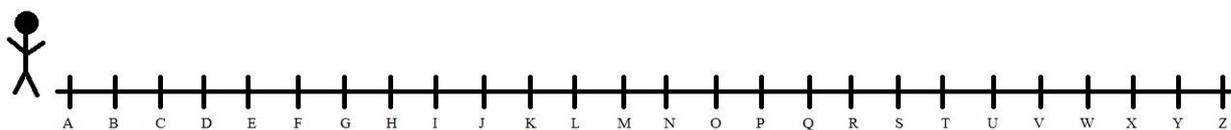


Imagem: linha da ordem alfabética.

G me chamou para ajudar quando ela estava em dúvida entre Amazonas, Amapá, Acre e Alagoas. Para explicar o próximo passo, eu sinalizava: “PRIMEIRA LETRA “A”/ SEGUNDA LETRA?”, querendo que ela comparasse as letras seguintes, e observasse qual delas vinha primeiro. Mas ela não entendia. Isso porque estava usando a estrutura sintática da Língua Portuguesa. Diferentemente da professora, a qual quando queria que observassem a segunda letra das palavras com “P”: Paraná, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí, usou os 5 dedos de uma mão de base e em cada um, sinalizava: P-A, P-A, P-A, P-E, P-I, de forma que eles entenderam instantaneamente.

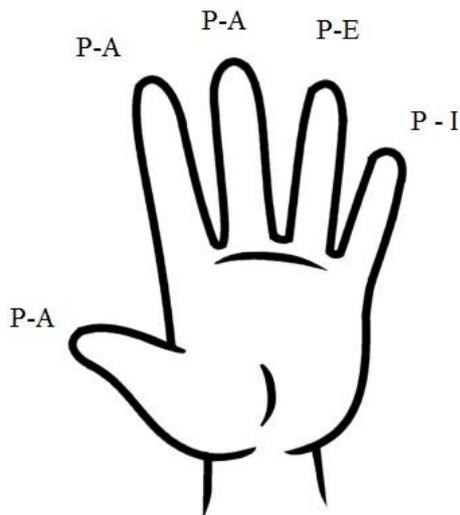


Imagem: esquema de como a professora utilizou os sinais de forma que observassem a segunda letra dos estados com “P”. As letras foram sinalizadas (datilologia).

Começar a compreender a estruturação de frases em LIBRAS foi um dos aprendizados básicos da Língua que fiz nas observações à sala.

A professora comentou comigo como o exercício da ordem alfabética acaba sendo de lógica matemática, mas com letras.

### ***Antônimos***

Não estive presente nas primeiras aulas de antônimos, mas a professora me colocou a par das atividades. Primeiramente, a professora fez um material com vinte e cinco pares de antônimos. Com esse material, fizeram a leitura visual dos antônimos do material, para entender os conceitos e os exemplos. Também deram exemplos que conheciam. Recortaram as imagens impressas, brincaram de jogo da memória com os antônimos; levaram pra jogar em casa. Em outro dia de aula, colaram os antônimos no caderno. Nessa segunda aula, a professora passou como tarefa completar com os antônimos, com itens de *a* até *y*. Em cada item estava um dos antônimos já estudados, para ser completado com outro. No dia 21 de outubro, o qual eu estava presente, aconteceu a correção dessa tarefa de casa.

Primeiramente, a professora olhou os cadernos de cada um, mas não corrigiu os erros de Língua Portuguesa. Pediu que, um de cada vez, colocasse a correção de um item na lousa, seguindo a sequência.

- a) *baixo alto*
- b) *caro barato*
- c) *muito pouco*
- d) *limpo sujo*

- e) *quente frio*
- f) *cheio vazio*
- g) *pesado leve*
- h) *difícil fácil*
- i) *medo coragem*
- j) *doente saudável*
- k) *grande pequeno*
- l) *triste feliz*
- m) *bonito feio*
- n) *barulho silêncio*
- o) *magro gordo*
- p) *forte fraco*
- q) *duro mole*
- r) *preso livre*
- s) *mal cheiro cheiroso*
- t) *velho novo*
- u) *escuro claro*
- v) *verdade mentira*
- w) *certo errado*
- x) *igual diferente*
- y) *calmo nervoso*

Enquanto eles copiavam suas resoluções na lousa, os colegas e a professora questionavam alguns aspectos da escrita. Por exemplo, quando G escreveu “veradade” ao invés de “verdade”, eles entraram em “debate” para decidir qual está certo. A professora comentou que gosta muito desses momentos, das trocas entre eles. As trocas entre surdos em Língua de Sinais torna a sala bilíngue um ambiente privilegiado nesse aspecto. Lissi *et. al.* (2012) chamam essas trocas entre surdos de trabalho colaborativo ou colaboração entre pares:

La colaboración entre pares puede darse tanto de manera espontánea, como a solicitud de la profesora durante el trabajo en clases. Una comunicación fluida entre los alumnos, posibilitada por la LS, otorga mayores oportunidades de realizar un trabajo colaborativo (LISSI, SVARTHOLM e GONZÁLEZ, 2012, p. 311)

Depois de um certo número de itens corrigidos na lousa a professora pediu que fizessem leitura deles, enquanto ela indicava as palavras.

Como tarefa, a professora preparou duas folhas de sulfite azuis, dobradas em 12 partes. Explicou que eles deveriam escolher seis antônimos de sua preferência, escrevê-los e desenhá-los. Novamente, a professora utilizou-se do desenho das crianças para que elas fixassem o conceito e a forma da escrita.

Essa atividade com antônimos deixou mais clara a riqueza do ambiente bilíngue, em relação às trocas de informações entre as crianças e aprendizado de conceitos em duas línguas: a de sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse sentido, Lissi *et. al.* defendem que a aquisição de sinais como primeira língua possibilita melhores relações entre o professor e os alunos, e entre os alunos, facilitando o trabalho colaborativo entre eles:

La adquisición de la LS como primera lengua permite a los alumnos sordos comunicarse más efectivamente entre ellos, posibilitando que en la sala de clases se pueda dar una conversación colectiva entre el profesor y los alumnos, y no solo un diálogo uno a uno entre cada alumno y el profesor. Esta fluidez en la comunicación permite también la realización de actividades de trabajo colaborativo, las que a su vez potencian no solo el aprendizaje de los contenidos, sino también el desarrollo lingüístico en la L1 y la L2, dado que los alumnos presentan diferentes niveles de desempeño en una y otra lengua (LISSI, SVARTHOLM e GONZÁLEZ, 2012, p. 313).

O momento de fixação das palavras para ampliação de vocabulário acabou sendo interessante pra mim como pesquisadora, já que enquanto relembavam a escrita em Língua Portuguesa dos sinais de antônimos, e eu revisava os sinais que já sabia, ou aprendia novos sinais.

### ***Gêneros textuais***

Na manhã do dia 11 de novembro, a professora revisou gêneros textuais. Só estavam presentes K e M.

Retiramos dos livros didáticos desse ano e nos anteriores diferentes tipos de texto. Ela selecionou: bilhete, carta, classificados de jornal, cartão postal, página de diário pessoal, cartaz de campanha de saúde.

A professora sentou-se na frente deles e pediu que reconhecessem cada tipo de texto. Os dois tentam responder sua pergunta lendo palavras aleatórias do texto. A professora explicou que deveriam olhar o formato do texto, não ficar lendo PALAVRA/PALAVRA/PALAVRA...

Espera que reconheçam todos, tentando lembrá-los de como foram introduzidos a eles: o cartão postal que o surdo, que foi professor na sala até o ano passado, enviou a eles

esse ano; o diário pessoal da professora, de quando ela era adolescente, e que ela mostrara em aula.

Para explicar a estrutura da carta, a professora diferencia com a do bilhete: nome de pra quem é, recado rápido, despedida e assinatura e deixa pra alguém. Já na carta, é preciso data, nome, ESCREVER/ESCREVER/ESCREVER (repetição do sinal para ação contínua), coloca num envelope, sela (o sinal de carta é icônico<sup>5</sup>: representa a ação de colocar o selo) e envia. Para explicar a entrega da carta ao destinatário, a professora descreveu o funcionário dos Correios: roupa azul e amarela, bolsa grande a tiracolo.

Para reconhecer o diário, a professora esperava que se atentassem que a data estava registrada canto superior direito, numa representação de folha de caderno. Além disso, abaixo do texto tinham dos palitos de sorvete colados, e foi nesse aspecto que ela deu ênfase: POR QUE COLAR PALITO SORVETE? Esperava que se lembrassem da aula a qual trouxe seu próprio diário, com embalagens coladas como lembrança do dia registrado.

Observei que a professora procurou fazer, no dia da introdução aos gêneros textuais, muitas associações visuais e concretas, para que pudesse se remeter a elas depois (em busca da abstração dos gêneros).

A professora pediu que copiassem a palavra “*Bilhete*” da lousa; recortassem e colassem no caderno o exemplo de bilhete da página do livro didático

*Papai,  
Está chegando meu aniversário, você se lembra?  
Queria tanto um carinho...  
Um beijo,  
Juninho*

Ela leu o bilhete com as crianças. Ele serviu de modelo para a produção textual do bilhete, que ela pediu em seguida.

A professora entregou meia folha de folha de fichário para que eles fizessem um bilhete para alguém. Nela, eles teriam que imaginar que estavam sozinhos em casa e precisavam avisar a mãe que iam sair. Nessa atividade, primeiro teriam que pensar no que escrever, para depois colocar no papel.

---

<sup>5</sup> Sinais icônicos são aqueles que se assemelham de alguma forma à representação visual da imagem.

No caso de alunos ouvintes, eles passariam da Língua Portuguesa oral - mesmo que em discurso interior<sup>6</sup> - para a escrita. Os surdos passam da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa escrita, portanto o texto acaba sendo produzido na sintaxe da LIBRAS. Seguem as reproduções dos bilhetes das crianças:

Bilhete de M:

*Mãe,*  
*Vou tia casa*  
*Um (desenho simbolizando um beijo)*  
*M.*

Bilhete de K:

*Mãe,*  
*Vou casa amigo brincar Hot Wheels.*  
*K*

Primeiramente, K escreveu antes “amigo homem”. A professora corrigiu, explicando que “amigo” com “o” no final já dizia que era do sexo masculino.

Texto da professora:

*R,*  
*Fui ao supermercado. Volto 5:30.*  
*Um beijo,*  
*D*

A professora fez um exercício de dramatização dos bilhetes com eles. Primeiro, com o bilhete de M. Explicou pra ele como seria a interpretação e ele topou.

No fundo da sala, M dramatiza que precisa sair, e anda de um lado pro outro. Tem uma ideia, escreve um bilhete e sai. A professora, entra, interpretando a mãe, carregando uma

---

<sup>6</sup>Conforme Vygotsky (2001), o discurso interior é uma discussão, elaboração de conceitos, particular da própria pessoa, enquanto que o discurso externo é uma conversação para outras pessoas. Logo, o discurso interior volta-se para o pensamento e posteriormente torna-se exterior (FERREIRA et. al., 2010).

bolsa imaginária, procurando e chamando M (oralmente e com seu sinal). Com uma expressão preocupada, sinaliza: “ROUBAR M” e fala “Ladrão sumiu M!”. Então, enxerga o bilhete e o lê em sinais. Alivia-se e “sai de cena”. M ri quase o tempo todo de sua interpretação.

A professora pediu que fizessem a dramatização com o bilhete dela. Ela vai ao fundo da sala e fala em sinais que o marido não chega e ela precisa ir ao supermercado. Tem uma ideia, escreve um bilhete, deixa na mesa e sai, fazendo sinal SUPERMERCADO (que representa empurrar um carrinho de supermercado) depois interpreta que sai dirigindo. M entra chamando a professora, com seu sinal e oralmente. Encontra o bilhete, lê em sinais e faz sinal de aliviado.

Quando K termina o seu, a professora pede que faça a interpretação com M, que representaria a mãe de K. K interpreta que precisa sair e deixa o bilhete. M entra fingindo estar com uma bolsa, assim como a professora interpretou, e procurando K.

Os três parecem se divertir com a interpretação. É uma forma, assim como o desenho, de usar representações artísticas para fixar um conteúdo de modo visual.

Então, a professora passou para gênero carta, com os mesmos procedimentos iniciais do bilhete: pediu que copiassem a palavra “*Carta*”, recortassem e colassem no caderno o exemplo de carta. Para esse gênero, recortaram e colaram um modelo de sua estrutura e de um envelope frente e verso.

Ela explicou a estrutura da carta a partir do modelo.

Sugeriu para os dois escrever uma carta para o professor surdo. Elas não se animaram muito. Então ela interpretou ele recebendo a carta, muito feliz, e perguntou, animada: QUER? Então eles se empolgaram e toparam. Ela entregou uma folha de fichário para cada um deles para a produção textual da carta.

Então, ela foi à lousa, elaborá-la junto a eles.

Enquanto elaborava a carta, ia explicando a estrutura: primeiro, a data. Depois o vocativo. Depois, o corpo da carta. A professora perguntava se poderia escrever cada frase: que estavam com saudades, que J e G faltaram hoje, se o convidava para visitá-los. Eles concordaram com tudo. Depois, ela escreveu a despedida, e a assinatura com os nomes deles.

A pedido da professora, também copiei a carta para enviá-la, porque as que eles copiaram ficaria com eles.

Ela pediu que fizessem um desenho para mandar junto com a carta.

Com essas atividades de produção textual vinculadas à interpretação (no caso do bilhete) e do envio real da carta, a professora demonstra o sentido da escrita para as crianças de uma forma envolvente. A interpretação já está sempre presente nas interações entre surdos,

já que eles se utilizam muito de expressões faciais e corporais nas conversas do dia, junto aos sinais de LIBRAS. O desenho também está sempre presente no dia a dia deles: sempre pedem para desenhar quando, por exemplo, terminam uma atividade e precisam esperar os colegas. As representações escritas junto a representações artísticas tornaram mais prazerosa a aprendizagem desse conteúdo pelos surdos.

#### **4.4.2 Matemática**

Os conteúdos curriculares de matemática que acompanhei foram: multiplicação, tabuada, divisão, dobro e triplo, escrita de numerais por extenso, nomenclatura e contagem das partes de sólidos geométricos. A escrita por extenso de numerais, nomes de sólidos geométricos e suas partes (vértice, face, aresta) e resolução de problemas de matemática envolvendo multiplicações ou divisões também podem ser considerados conteúdos de Língua Portuguesa, já que envolvem ampliação de vocabulário. Problemas de matemática, além da ampliação de vocabulário, exigem interpretação de texto.

#### ***Adição e Subtração***

A professora descreveu a forma como ensinou os conceitos de adição e subtração para os alunos. Do lado de fora da escola, no chão, ela numerou os quadrados de concreto de 0 a 9. Então, com as operações em mãos, pedia que fizessem o cálculo, iniciando pelo primeiro número da operação e contando ou subtraindo o segundo número. Por exemplo:  $4+2$ : o aluno começa no quatro e anda dois quadrados, chegando no 6, que é o resultado. Esse exercício pode ser feito em uma escada (mas no dia da aplicação a escolha foi um lugar com sombra).

Essa estratégia não é só visual, como usa o movimento do corpo, o que provavelmente causa uma maior “fixação” do conceito.

Geralmente, para se realizar a subtração usa-se a lógica da adição, ou seja, pensamos num número menor e somamos até o maior. O resultado é a diferença. Uma curiosidade foi que, por causa desse exercício, os alunos se apropriaram do conceito de subtração da forma que o exercício foi feito, com a lógica da subtração. Ou seja: pensam no número maior (como se estivessem em cima dele) e andam até o número menor. Por exemplo:  $7 - 2$ . Na lógica do maior para o menor, pensaríamos: no número 2 e somaríamos mais 1 até 7, contando nos dedos quantos números foram somados. Os alunos da turma contam 7 e subtraem menos um até o 2, contando os dedos - indicando o sinal do número para cada dedo - até o 7.

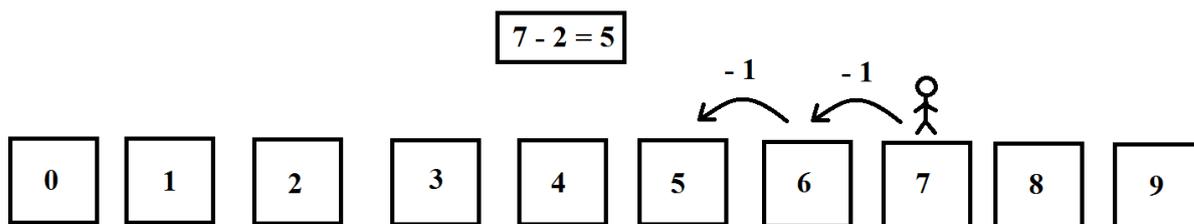


Imagem: reprodução da “brincadeira” da adição e subtração

Enquanto acompanhava aulas de exercícios de multiplicação, a professora comentou o quanto o exercício “ainda dá frutos”, pois a memória dele estava ajudando com a multiplicação - já que o conceito de multiplicação depende da noção de adição.

O ensino da matemática para a criança com surdez exige que o professor utilize estratégias educativas que sejam adequadas e contextualizadas. Só assim será possível garantir no cotidiano da sala de aula, o exercício da participação dos alunos, que estimulem a iniciativa e o motivo (a necessidade) para a aprendizagem dos conceitos matemáticos, assegurando-lhes um saber com real significado (VIANA e BARRETO, 2014, p. 20)

### **Tabuada do 5**

Para facilitar a memorização da tabuada do 5 a professora tem uma estratégia: usar o relógio. Assim quando o ponteiro dos minutos está no 1, indica 5 minutos ( $5 \times 1 = 5$ ); quando o ponteiro dos minutos está no 2 indica 10 minutos ( $5 \times 2 = 10$ ) e assim por diante.

Acompanhei a correção de uma tarefa da tabuada do 5, na qual as crianças copiaram os relógios da lousa e tinham que escrever o horário indicado. Em atividades que exigiam a tabuada do 5 - em como multiplicações simples (de números com apenas um algarismo), multiplicações com um dos números tendo dois algarismos ou divisões - a professora ou as crianças lembravam do relógio. A professora indicava o relógio da sala e as crianças olhavam para ele para lembrar da tabuada.

Essa estratégia com o relógio, busca em algo concreto e visual trazer o entendimento das multiplicações por 5, além de ensinar uma utilidade do dia a dia, que é ver as horas. Por ser uma estratégia visual, é muito adequada para surdos. As estratégias visuais de ensino se enquadram na chamada Pedagogia Visual, uma pedagogia que atende “as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento” (CAETANO *et. al.*, 2013, p.186).

A mesma estratégia pode ser perfeitamente usada para ouvintes, já que a pedagogia visual “pode colaborar para uma educação a beneficiar não apenas o sujeito surdo, mas para ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos” (CAETANO *et. al.*, 2013, p.190).

### ***Gincana da tabuada***

No segundo dia da observação em sala, a professora preparou uma gincana de tabuadas. M não estava presente nesse dia.

Para começar a gincana, a professora pediu que fechassem os cadernos, e entregou folhas sulfites com suas iniciais em cada um, J, G e K, centralizadas na parte de cima da folha. Na lateral esquerda, na vertical, escreveu o alfabeto, de A à Z.

A gincana era assim: a professora tinha cartelas nomeadas de A à Z, cada uma com uma operação de multiplicação, das tabuadas de 0 a 5. Ela explicou que teriam 10 segundos para resolver e colocar apenas a resposta na folha, na frente de cada item. Depois dos 10, não poderiam mais anotar a resposta, e ela passaria para outra operação. Em sinais: DEZ SEGUNDOS ACABAR PARAR.

Durante a gincana, ela contava os 10 segundos em LIBRAS, com uma mão, enquanto segurava a ficha com a outra.

A professora observou que eles respondem automaticamente as tabuadas do 0 e 10. Para resolver a do 5 elas lembram do relógio. Para as outras tabuadas, fazem o cálculo nas mãos. A professora reparou que J fez o cálculo de  $2 \times 9$  nas mãos de 2 em 2 até 9: usando uma mão de apoio e contando os dedos com o sinal de 2 até dar 9 dedos. K e G fizeram o inverso: com uma mão fizeram o 2, e com a outra fizeram os sinais de 9 e 9, pois perceberam que é mais rápido.

Essa parece ser uma vantagem de ter alunos que usam os sinais para raciocinar. Ainda que ouvintes também externalizem alguns raciocínios por meio da voz junto à contagem nos dedos, esse raciocínio pode acontecer num volume baixo, que não possibilite ao professor escutá-lo. Quando os surdos acompanham seus raciocínios com os sinais, é possível identificar, de algum modo, seu raciocínio lógico. A professora fez isso em mais episódios, retratados adiante.

Depois que acabou, para a correção, a professora colou com as fichas com as operações com fita adesiva, na lousa, para fazer a correção das operações. Ela explicou que poderia fazer a correção melhor “fazer diferente”, ainda mais com os surdos, que precisam de estratégias mais visuais para chamar a atenção.

Na correção, a professora esperava que eles respondessem para colocar o resultado de cada item. Quando ninguém acertava ou respondia, ela esperava que fizessem o cálculo devagar e respondessem até acertar.

### ***“9 pra trás”***

A professora pediu atenção, pois iria ENSINAR algo ESPECIAL

Escreveu na lousa  $3 \times 9$ . Fez sinal de DIFÍCIL. Escreveu abaixo da operação:  $3 \times 10$ . [Tabuada do] DEZ ESPECIAL, fácil. As crianças responderam: TRINTA. Então ela disse que  $3 \times 9$  é 30 com 3 PRA TRÁS (e fez um sinal de “pra trás”). Ka fez “3” numa mão, e foi descontando, fazendo 29 no primeiro dedo, 28 no segundo e 27 no terceiro. E respondeu. A professora sinalizou “CERTO”, e escreveu a resposta.

Colocou outra operação:  $5 \times 9$ .

- DIFÍCIL. MELHOR O QUE? - e escreveu  $5 \times 10$ . Esperou a resposta de todos. Calcularam  $50 - 5$  e responderam, um por vez, 45. Do falou “CERTO” e escreveu a resposta. Falou, então:

- MATEMÁTICA PODE MAIS (sinal de mais para adição matemática) PRA FRENTE, MENOS PRA TRÁS, BRINCAR, LIVRE.

G levantou-se e mostrou todas outras operações da tabuada do 9 da gincana que estavam na lousa. Calculou todas as respostas com essa maneira de chegar ao resultado, por iniciativa própria.

A professora escreveu um texto para que copiassem, antes de passar exercícios da tabuada do 9:

*Você pensa que o 9 é difícil?*

*Não! O 9 é fácil!!*

Com esses pequenos textos, a professora também trabalha o vocabulário, leitura em sinais e interpretação da Língua Portuguesa com os alunos.

### ***Multiplicação com balas***

Para o quarto dia de observação, 11 de setembro, a professora planejava dar continuidade com operações de divisão. Porém, percebendo a necessidade de revisão para M, ela fez exercícios de multiplicação com balas.

Com um saco de balas em mãos, ela escreveu numa folha “ $4 \times 4$ ” e separou balas na mesa dele, de modo a formar um quadrado de 4 colunas e 4 fileiras balas.

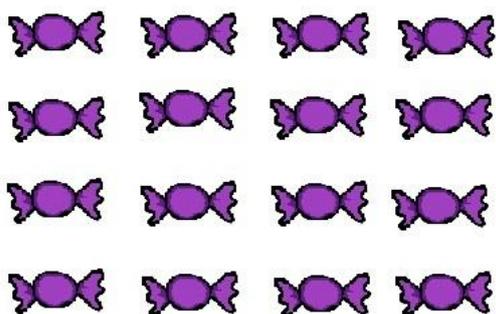


Imagem : organização das balas para cálculo de  $4 \times 4$

Esperou que pensasse no resultado, e o escreveu na folha. Depois, deu mais multiplicações da mesma forma: primeiro no papel e depois montando com as balas.

Ela explicou para mim que a intenção era que ele entendesse a função da multiplicação: como fazer adições do mesmo número de maneira mais rápida.

Enquanto M fazia os cálculos nas mãos, a professora tentava identificar, através de seus sinais e sua fala, sua estratégia matemática para chegar ao resultado. Quando ela não entende a estratégia, pede pra ele contar de novo: DE NOVO, NÃO ENTENDI.

Ao tentar identificar as estratégias, a professora procurava saber quando ele realmente estava seguindo alguma lógica ou simplesmente “chutando” números até acertar. Isso era possível por sua experiência na educação bilíngue e conhecimento das capacidades e limites de cada aluno.

### ***Elaboração de exercícios de multiplicação pelos os alunos***

Enquanto a professora fazia a revisão de multiplicação com M com as balas, G estava resolvendo, em sala, exercícios de multiplicação que não terminou na aula do dia anterior.

Surge então, uma questão: o que fazer com os alunos que não precisam de revisão e já fizeram todos os exercícios? Em resposta a essa questão, a professora o dá uma folha de fichário pra cada J e K e pede que formulem multiplicações para M e G resolverem. Assim, eles precisaram raciocinar além da resolução da multiplicação.

### ***Divisão com balas***

No mesmo dia, na segunda parte da aula, enquanto G e M resolviam os exercícios propostos por K e J, a professora se sentou junto aos últimos e me chamou pra ir também. Pegou o saco de balas e o bloco de folhas de fichário. Escrevia divisões por 2 na folha e dava o número de balas correspondente para que dividissem entre os dois. Na primeira operação, K

fez a divisão das balas; na segunda, J. Depois a professora pediu divisões por 3 e pediu que me incluíssem na divisão das balas.

Na hora de dividir, eles entregavam uma bala pra cada um, depois mais uma pra cada um, até acabar. Certo momento, K percebeu que quando tem muitas balas para dividir, ele pode fazer a entrega por grupos de duas balas, por exemplo. A professora identificou essa sua estratégia e comentou comigo, como sempre fez durante minhas observações.

Depois de algumas operações, Do pede que prestem atenção no que ela vai ensinar. Na frente da primeira operação, ela coloca o resultado multiplicado pelo divisor. Por exemplo:

$4:2 = 2$	$2 \times 2 =$
-----------	----------------

Esperou que fizessem o cálculo, e mostrou que o resultado é o dividendo (no exemplo,  $2 \times 2 = 4$ ).

Ela pediu que, cada um por vez, “fosse o professor”, e montasse as divisões como o modelo que ela fez. No final do exercício, sistematizou, dizendo que a multiplicação e a divisão são PRIMAS.

Depois da atividade das divisões com balas, a professora pediu, na lousa:

*Vamos pensar da divisão*

E colocou exercícios de divisão com itens de *a* à *f*.

Para explicar a divisão por um, a professora usava um sinal de “tudo pra mim”, como se fosse ficar com as balas todas pra si mesma. Assim, ela se remetia, em sinais, ao exercício com as balas, de modo a abstrair ou generalizar o que foi experienciado concretamente.

J pediu para usar o ábaco para fazer os cálculos, mas a professora insistiu que ele tentasse sem nenhum material antes. Os materiais são bons para entender a operação concreta. A professora me contou que usa objetos diferentes para ensinar cada operação de modo mais concreto. Pra divisão está usando as balas, para a multiplicação usou os copinhos com milho e ontem, também para divisão, usou o ábaco. Mas como os materiais não estarão presentes em todas as situações, é preciso fazer cálculos de forma abstrata, além de usar os dedos.

Assim, os cálculos de forma concreta, como a divisão e multiplicação com balas, facilitam a compreensão do conceito. No caso da divisão, é preciso que entendam que é dividir em partes iguais. Mas é preciso que se passe ao nível do abstrato, para a compreensão se dar verdadeiramente. Em todo caso, a professora voltava ao nível concreto, quando julgava necessário.

### ***Dobro e triplo***

A professora escreveu na lousa:

*Matemática*

*Problemas*

E sinalizou: O QUÊ? NOVO! PROBLEMA. PENSAR

Era a primeira vez que trabalhariam com problemas, mas ela já havia ensinado dobro e triplo no dia anterior. Ela usou os nomes deles em todos os itens.

*1) A Ana tem 10 balas. A G tem o triplo. Quantas balas a G tem?*

Leu com eles esse primeiro problema, lembrando-os que palavras que iniciam com letra maiúscula são nomes. Quando é nome masculino, lê com eles com sinal de homem, quando é feminino, sinal de mulher.

G foi a primeira a dar o resultado: 10, depois os outros três respondem. Conseguimos, eu e a professora, “ver” seu raciocínio em sinais.

A professora colocou, então, a resposta na lousa, e pediu que copiassem:

*R: A Ana tem 30 balas.*

Antes de deixar que façam sozinhos, a professora explica o modelo até o fim, numa tentativa de que se apropriem para resolver os outros. Ela pediu que antes pedissem a correção dela, fizessem o exercício todo, cálculo e resposta completa, e não mostrassem a cada passo (armação da conta, cálculo, resposta completa): “RESPOSTA, MOSTRAR. TUDO PRONTO, MOSTRAR. NÃO MOSTRAR, MOSTRAR, MOSTRAR<sup>7</sup>...”

Para o próximo, deixa um glossário no canto da lousa:

*2) Paulo tem 15 bonés. O J tem o dobro. Quantos bonés o J tem?*

*um boné* (desenho do boné)

*15 bonés*

Corrigiu a estrutura da resposta de M, que estava em LIBRAS: “Tem J 30 bonés”. Pediu pra que escrevesse como o modelo, que ficaria: “J tem 30 bonés”.

*3) O Pedro tem 3 Buzz. O K tem o dobro. Quantos Buzz o K tem?*

*Buzz* é um personagem da animação *Toy Story*, da *Disney*. A professora sabia que J gostava muito desse personagem. Também sabia que J gosta de bonés. Assim, ela tentava aproximar as crianças do problema, fazendo com que se identificassem.

*4) O Marcelo tem 12 figurinhas, O M tem o triplo. Quantas figurinhas o M tem?*

Novamente, vai para o glossário de plurais.

*1 figurinha* (desenha e faz sinal de “bafo” - jogo de virar figurinhas)

---

<sup>7</sup>Repetição característica da Língua de Sinais, referente à continuidade da ação, no caso, de MOSTRAR. Sentido de “mostrar várias vezes” ou “ficar mostrando”.

*12 figurinhas*

As crianças costumavam jogar com figurinhas nos intervalos.

5) *A Paula tem 28 gibis. A Mariana tem o triplo. Quantos gibis têm Mariana?*

6) *A Valéria tem 52 bolas. O Pedro tem o dobro. Quantas bolas tem o Pedro?*

Para o item 6, a professora perguntou se eu poderia ler com eles o problema. Explicou que na leitura de nomes, era para usar o sinal de homem ou mulher, dependendo do gênero do nome, e me mostrou o sinal de BOLA. Eu ia indicando as palavras enquanto eles liam. Só precisei corrigir o sinal de BOLA, pois fizeram de BALA, pela semelhança da palavra.

Os próximos itens foram para os fazê-los pensar.

7) *Marcelo tem 10 balas. A Julia tem 12 balas. A Ana tem o dobro da Julia. Quantas balas a Ana tem?*

A professora colocou uma informação “extra” (no caso, a do Marcelo), para testar a interpretação deles.

Apenas G acertou o resultado, mas não soube explicar por que fez o dobro de 12 e não de 10. A professora percebeu que nenhum deles entendeu. E então sublinhou, na lousa:

7) *O Marcelo tem 10 balas. A Julia tem 12 balas. A Ana tem o dobro da Julia. Quantas balas a Ana tem?*

Depois explicou na lousa o raciocínio do exercício, como procurar de que número é preciso calcular o dobro.

Então passa outro:

8) *A Paulo tem 15 bolas. O Pedro tem 7 bolas. O Marco tem o dobro do Paulo. Quantas bolas o Marco tem?*

A professora se sentou com cada um para pesquisar como tinham resolvido o exercício. M fez o dobro de 15 porque apareceu primeiro. K e J fizeram o dobro de 15 porque era o número maior. G não soube explicar o porquê. Percebendo que nenhum deles tinha entendido a lógica do problema, a professora decidiu demonstrar a resolução de modo concreto:

9) *O K tem 10 bolas. O M tem 5 bolas. A G tem 3 bolas. O J tem o dobro de M. Quantas bolas o J tem?*

Sentamo-nos todos juntos, e a professora pegou o ábaco. Cada um deles pegou o número de peças do ábaco correspondente ao número de bolas que cada um tem no problema.

A professora perguntou então a resposta do problema. Todos responderam corretamente, cada um a seu tempo.

A professora voltou à lousa e sublinhou:

9) O K tem 10 bolas. O M tem 5 bolas. A G tem 3 bolas. O J tem o dobro de M. Quantas bolas o J tem?

Depois colocou um esquema, com as letras dos nomes de cada um circuladas (é um símbolo que sempre usam em sala, segundo a professora).

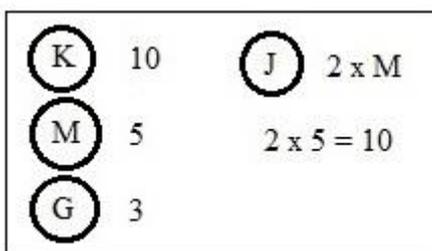


Imagem: esquema para a resolução do problema 9

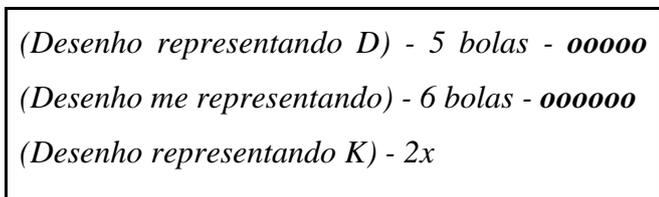
Depois do exercício no concreto e do modelo de resolução de problema, a professora pediu a resolução de mais um (agora com meu nome).

10) A Giovana tem 3 bolas. O M tem 2 bolas. O J tem 7 bolas. O K tem 3 bolas. A G tem o dobro da Giovana. Quantas bolas a G tem?

Sentamos juntos novamente, e cada um pegou no ábaco o número correspondente de bolas que descrevia no problema. G, K e J pensaram e deram a resposta correta. M teve mais dificuldade, e a professora pediu: LER, PENSAR, insistindo que interprete o texto do problema até ele acertar.

Para resolverem o último exercício, a professora usa como modelo desenho, pra ver se vai ficar mais fácil para eles. Já escreveu o exercício sublinhando os nomes e as quantidades, exceto o nome que indicava de quem era o dobro:

11) A D<sup>8</sup> tem 5 bolas. A Giovana tem 6 bolas. O K tem o dobro de Giovana. Quantas bolas o K tem?



Esperou que respondessem de qual número K tinha o dobro, para colocar no esquema de resolução. M respondeu que era o dobro de Giovana. Só nesse momento a professora sublinhou esse nome também no exercício. Na lousa, montou a operação:

<sup>8</sup> D: inicial da professora.

2
$\times 6$
12

Na frente do desenho que representava K, completou:

<p><i>(Desenho representando K) - 2x Giovana = 12 bolas <b>oooooo</b></i></p> <p style="text-align: right;"><i><b>oooooo</b></i></p>
--

Toda a dificuldade ou confusão ocorrida com os alunos na resolução desses problemas não foram causadas foi nem por falta de conhecimento do conceito de dobro ou triplo, nem tampouco por dúvidas em relação a como calcular. A dificuldade ou confusão na compreensão dos problemas deveu-se a necessidade de interpretação do texto para a resolução do problema.

Todo problema matemático exige interpretação de texto para sua resolução. No caso dos surdos, porém, é uma dificuldade provavelmente maior, por seu vocabulário em Língua Portuguesa ser muito mais restrito.

O ensino da matemática na educação de surdo deve propiciar a contextualização dos fatos numéricos, permitindo a negociação dos significados matemáticos de modo a favorecer a construção de conceitos, como defendido por Fávero e Soares (2002). Sabemos que esta negociação e a construção semiótica só se tornam possíveis por meio dos recursos da linguagem. No caso dos surdos, pudemos ver que a LIBRAS é o veículo mais indicado para esta mediação, propiciando a lida com as propriedades e as diferentes funções que o número pode assumir: como medida, como relação e como transformação (FÁVERO e PIMENTA, 2006, p. 235).

Por isso a professora insistia para que eles pensassem e se concentrassem na leitura e interpretação do problema, e preocupava-se em “ir para o concreto” para demonstrar que, ao interpretar corretamente, eles saberiam resolver.

### ***Preenchimento de cheque***

Na segunda parte da aula, no mesmo dia da correção dos antônimos, 21 de outubro, a professora levou cheques “de mentira”. Cada um ganhou uma folha com quatro cheques em seu nome.

Comp	Banco	Agência	C1	Conta	C2	EU	Cheque n°	C3	R\$	<input type="text"/>
Pague por este cheque a quantia de										
_____										
_____ e centavos acima										
a _____ ou à sua ordem										
_____ de _____ de _____										
										
(nome do aluno)										

Imagem: reprodução do cheque entregue como atividade para os alunos.

A professora explicou que CHEQUE DINHEIRO JEITO DIFERENTE. Mostrou a eles uma imagem de cheque pelo seu notebook. Explicou, a partir dessa imagem, que nele, se escreve o valor do dinheiro que se quer usar e o dia que foi feito. Se ERRAR DESCULPA PERDER DINHEIRO.

Mostrou como exemplo um cheque verdadeiro, que pediu na diretoria.

Sinalizou que para preencher o cheque é preciso aprender nome dos números, mês, cidade, ano.

Ensinou que é preciso fazer a cerquilha (#) no começo e no final do valor do cheque na forma numeral, pois algum MALANDRO<sup>9</sup> pode alterar o valor.

Toda explicação foi permeada de interpretação, além dos sinais da LIBRAS. Nos momentos que explicava sobre alguém poder aumentar o valor do cheque, no sentido de ROUBAR, a professora fazia uma interpretação. O sinal de ROUBAR usa além das mãos, a língua passando por dentro da bochecha, de trás pra frente. Assim, ao interpretar, ela olhava para os lados (como se conferindo se estava sozinha, e ainda com a língua “empurrando” a bochecha, alterava o valor do cheque.

<sup>9</sup> M perguntou o que é o sinal que a professora traduz como “malandro”, e ela faz os sinais de SAFADO, ERRADO.



Imagem: dois sinais diferentes para ROUBAR. A professora utiliza os dois juntos, e, na interpretação da falsificação do cheque, indica sua ação através do segundo sinal e expressão facial. Fonte: CAPOVILLA *et. al.*, 2001, p. 1153 - 1154.

A professora explicou que para assinar o cheque, só escrever o nome era muito fácil de COPIAR (no sentido de falsificá-lo). Então, era preciso inventar uma assinatura. Ela mostrou a dela e pediu que inventassem uma pra cada um deles.

Nas palavras da professora “a conversa começou a se estender”, porque gostaram de inventar sua assinatura. Ocorreu então, segundo ela, uma mudança de planejamento, e ela passou mais tempo que o esperado nessa atividade.

A professora fez o modelo de preenchimento de cheque no cheque da diretoria, a lápis, para orientá-los na hora de preencher os outros. Deixou na lousa, como glossário:

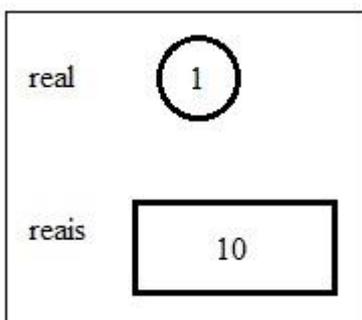


Imagem: reprodução do glossário da lousa para a escrita de “real” para o singular, com a representação de uma moeda de 1 real; e para escrita do plural “reais”, com a representação de uma nota de 10 reais.

E então, eles partem para o preenchimento dos “seus” cheques. A intenção inicialmente é que eles pensem em um número que já sabem a escrita, para escrever no cheque.

A cada vez que um deles terminava o cheque, a professora conferia se a escrita do número e da data estavam corretas e se as informações estavam no lugar certo. Também observa se eles colocaram a cerquilha no valor em números. Se não haviam colocado a cerquilha, ela interpreta novamente o “ladrão” que altera o valor do cheque, e diz pro dono do cheque: PERDEU DINHEIRO, pois ela ROUBAR. Como achou pelo menos um erro nos

primeiros cheques de cada um em cada um dos deles, ela os rasgou, com uma expressão de surpresa. Eles ficaram impressionados e riram quando ela o fez.

Numa das correções dos cheques de M, ele acertou tudo, mas a professora fingiu que ele ERRAR/PERDER DINHEIRO... Ele continuou olhando pra ela, até que ela sinalizou: MENTIRA! E comemorou com “aplausos” em sinais. M comemorou. A professora comentou que é muito legal fazer esse suspense com eles, ainda mais com M, que se envolve na brincadeira.

Como registro da atividade, as crianças colaram os cheques no caderno, com as devidas correções, quando necessário.

Como eles gostaram da atividade, a professora deu continuidade a ela, agora pedindo que copiassem da lousa a estrutura do cheque em ¼ de folha sulfite. Colocou seu nome no campo reservado à assinatura, como exemplo, para que escrevessem os nomes deles.

R\$ _____
_____
_____
_____
_____ de _____ de _____
<i>(nome completo da professora)</i>

A professora se atentou à percepção espacial de cada um, à maneira que cada um copiou a estrutura do cheque.

Como o valor para o cheque era livre, dado momento a professora percebeu que eles repetiam o número, “vinte”: “vinte e um”, “vinte e dois”... Ela sugere, então que todos coloquem “trinta” como valor do cheque.

Entendo que o objetivo dessa atividade era trabalhar com a estrutura do cheque: valor, data, nomes próprios, assinatura. Por isso apenas no final a professora exigiu um valor específico para o cheque. Até aquele momento, sua intenção era deixar que eles escolhessem números que já tinham afinidade. Na cópia da estrutura do cheque na lousa, a professora pôde avaliar, além do conhecimento da escrita dos números e data, a percepção visual das crianças, ainda que essa “avaliação” não estivesse planejada. Como a escrita de cheque é algo a ser utilizado no futuro pelos alunos, esta atividade se apresentou de forma a contribuir para a formação cidadã destes alunos, uma vez que relaciona o conhecimento com a prática cotidiana futura.

## *Sólidos Geométricos*

No dia 29 de agosto a professora estava continuando o trabalho com sólidos geométricos.

No início da aula entregou pra eles os sólidos de papel do livro didático já montados. Os sólidos tinham as mesmas cores de suas representações nos exercícios do livro didático. É esse é um aspecto que achei bem adequado para a aprendizagem do surdo<sup>10</sup>.

A professora pediu que desenhassem nos sólidos aquilo que eles parecem. Ex: cone parece chapéu aniversário. Isso para que depois ela pudesse lembrá-los da figura a partir do desenho que eles associaram a ela.

Na lousa, ainda estava o desenho do cubo a partir do qual a professora ensinou os conceitos de face, aresta e vértice. No desenho, a face estava pintada de giz verde, o vértice de azul e a aresta de amarelo. Os nomes estavam escritos nas mesmas cores.

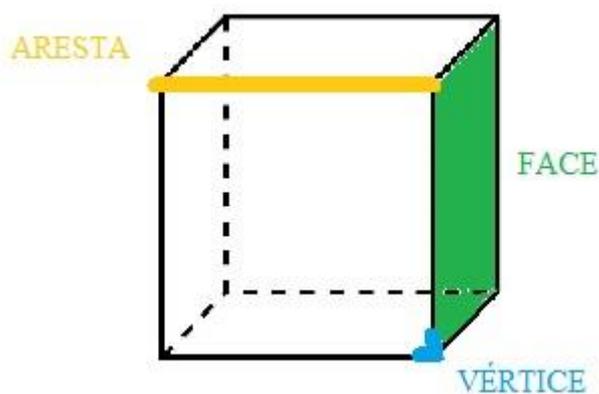


Imagem: cubo desenhado na lousa para introduzir o conceito de vértice, aresta e face nos sólidos geométricos

A professora escreveu perguntas na lousa para que copiassem e respondessem:

*O que é vértice?*

*O que é face?*

*O que é aresta?*

Indicou que pulassem 3 linhas depois de cada pergunta. Pediu a resposta deles, que seria a definição e cada conceito, e escreveu as respostas:

*O que é vértice?*

*É o encontro de 2 arestas.*

---

<sup>10</sup> Esse livro de matemática foi selecionado pela escola por ser recomendado para aprendizagem de surdos. Ele acompanha um CD com o conteúdo em LIBRAS, mas a professora não o utiliza porque os sinais são muito diferentes. Isso porque a LIBRAS tem variação por regionalidade.

*O que é face?*

*É o lado.*

*O que é aresta?*

*É o encontro de 2 faces.*

Sobre a escrita da definição de “face”, explicou-me que o professor bilíngue tem que adaptar a Língua Portuguesa e usá-la como aliada na educação dos surdos, não como mais um desafio. Nesse caso, ela escreveu a definição do modo mais simples e objetivo possível.

A professora pede que as crianças façam as atividades do livro didático. Eram para ter sido feitas como tarefa, mas eles tiveram muita dificuldade. Durante a resolução dos exercícios junto à professora, eles criam sinais para vértice, aresta e face. Por exemplo, juntou dois dedos seus um de M, três dedos para mostrar um vértice (encontro de três arestas). Assim, juntamente à definição do conceito, a criação de um sinal ajuda na apropriação do conceito pelo surdo.

Coloca na lousa uma atividade para fazerem depois da do livro: para cada sólido, cubo, pirâmide e paralelepípedo, pede que coloquem os números de vértices, faces e aresta, como no modelo:

**CUBO:**

**VÉRTICE:**

**FACE:**

**ARESTA**

Os sólidos de papel os ajudavam nas contagens. G errava porque se esquecia de contar as arestas, vértices e face das bases. M e G faziam confusão ao tentar contar com o sólido em mãos, mexendo-os e sem seguir alguma ordem ou lógica. A professora sugeriu que deixassem os sólidos parados na mesa para fazer a contagem. Observamos quando eles começam a seguir uma ordem para contar corretamente.

Conforme os alunos iam terminando as atividades propostas, a professora pedia que eu saísse com cada um deles pela escola, para que eles encontrassem formas e sólidos geométricos nos ambientes pelos quais passássemos (formas e sólidos encontrados em anexo).

Depois, quando voltamos, pede que K treine em datilologia<sup>11</sup> os nomes dos sólidos. Ele faz todos, depois ele me mostra todos.

A especificidade da sala bilíngue com o conteúdo de sólidos geométricos é treinar datilologia, escrita e vocabulário. Esse conteúdo exige ampliação de vocabulário,

---

<sup>11</sup> Sinais das letras do alfabeto.

principalmente porque, por conter muitas palavras com iniciais iguais: paralelepípedo, pirâmide, prisma, cone, cubo, dificultando sua diferenciação, que poderia ser feita à partir das iniciais de cada uma. Além dos nomes dos sólidos, é preciso que decorem também os nomes de duas partes: face, aresta, vértice.

Por isso, à semelhança dos problemas matemáticos, o maior empenho da professora e dos alunos nesse conteúdo de matemática foi, novamente, o de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, já que todos pareceram dominar os conceitos matemáticos.

Os surdos, devido à impossibilidade de ouvir, não adquirem naturalmente a língua oral de sua comunidade. Isto causa uma redução drástica em seu repertório linguístico em comparação aos seus pares ouvintes. Assim, junto com a Matemática, os surdos necessitam aprender o léxico da língua portuguesa que compõe a linguagem matemática (NOGUEIRA, BORGES e FRIZZARINI, 2013, p. 180).

Este é um grande desafio para os educadores de surdos.

#### **4.4.3 Outras estratégias**

##### ***Linguagens e símbolos na sala***

Quando quer indicar que pulem linhas de um texto da lousa, a professora desenha tantas barras (/) quando quer que eles pulem, ao copiar no caderno. Ela chama de “linguagem própria da sala”. Ela usa “/” para pular linha, “X” para “copiar igual” e um quadrado quando é pra desenharem. Segundo a professora, apesar desses símbolos específicos só valerem dentro da turma, ao fazer uso deles, os alunos podem compreender o significado dos símbolos em geral.

##### ***Preparação de avaliações***

No terceiro dia de observação a professora me mostrou a preparação de uma avaliação de matemática, no programa *Word*. Nela, a professora colocou como exercício um Jogo dos 7 erros e um Sodoku de nível fácil. Explicou-me que os jogos desenvolvem a atenção e a lógica matemática deles.

Ela preparava avaliações pegando atividades em pesquisas de imagens na internet, e alterando no *Word* segundo suas intenções. Por exemplo: alterou um Quadro da Tabuada, apagando boa parte dos números do quadro, para que o quadro fosse completado pelos alunos na hora da prova.



**Quadro da tabuada**

X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Imagem: Quadro da Tabuada sem modificações. Fonte:

<http://marciliacampos.blogspot.com.br/2008/02/quadro-da-tabuada.html>. Último acesso em 21 de novembro de 2014.

Como uma das atividades era de completar sequências numéricas - e as sequências eram partes de tabuadas - perguntei se o quadro da tabuada não acabaria dando respostas para as sequências numéricas. Em resposta, a professora disse que torce para que isso aconteça, pois essa seria uma estratégia do aluno, que usaria de um pensamento lógico para responder mais rápido. Nesse momento, a professora mostrou que ela está realmente interessada no desenvolvimento do raciocínio deles, na criação de estratégias por eles.

A professora explicou que costuma fazer a prova colorida, mas dessa vez, deixou as figuras da prova em preto e branco. Isso porque K está com o raciocínio matemático mais rápido que os outros, e se ele terminasse todas as atividades antes dos outros, poderia ficar colorindo.

Para elaborar as atividades para as provas, a professora considera que é preciso respeitar essa nova geração e saber informática, principalmente com os surdos, e deixar as avaliações com uma estética “atraente” (arquivo de revisão da avaliação em anexo).

#### **4.5 Relações intermediadas pela língua de sinais e pela viso-espacialidade**

Neste item descrevo alguns momentos vividos sala bilíngue e algumas de minhas percepções acerca das relações estabelecidas na sala e na escola, envolvendo os alunos surdos.

### ***Sinal de luz***

Algo que me chamou a atenção logo no primeiro dia de visita foi que o sinal sonoro que marca os horários de entrada, intervalo e saída foi adaptado na sala com um sinal de luz acima da lousa, para que os surdos pudessem perceber por si mesmos os sinais. A acessibilidade da escola para os surdos, então, já começa na preparação do ambiente escolar, entendendo acessibilidade como modificações no ambiente para as pessoas que precisam dela, e possam utilizar o ambiente sem depender de outra pessoa.

### ***Aprendendo LIBRAS e sua relação com dramatizações e expressão corporal***

No dia em que conheci a escola e a sala bilíngue, achei que a comunicação com os alunos seria um desafio para mim, que tinha um repertório muito restrito da Língua de Sinais. E de certa forma foi um desafio. Porém, o ambiente proporcionou-me desenvolver minha relação com as crianças de uma forma tranquila, já que a professora estava presente para intermediar nossa relação quando necessário. Mas também percebi que a comunicação com os surdos não se faz somente em sinais, mas de forma viso-espacial: com expressão facial, corporal.

A cada dia eu procurava, por exemplo, usar menos da fala no momento em que sinalizava (o que acaba acontecendo de forma automática). Comunicar-me com eles foi ficando mais fácil à medida que eu observava como a professora se comunicava com eles. Ela acabou servindo como modelo pra mim nesse sentido. Percebi o quanto eu sinalizava e usava expressões que ela fazia ao se comunicar com eles.

As interpretações da professora e dos alunos, intencionais ou não, foram essenciais para o meu processo de comunicação com eles. Pude observar que é um recurso muito utilizado por eles. A professora fez trabalhos de interpretação intencionais para desenvolver o conteúdo do gênero textual bilhete e também para explicar o preenchimento de cheque. Os alunos também interpretaram uma peça baseada no livro *A Semente da Verdade*, na comemoração do Dia do Surdo na escola, que aconteceu no dia 24 de setembro<sup>12</sup>.

Para o momento da apresentação da peça, a professora deixou um vídeo com imagens da história e narração, enquanto as crianças interpretavam em Libras. Algumas vezes eles olhavam pra ela, que os ajudava, passando os sinais de longe.

---

<sup>12</sup> Dia 26 de setembro se comemora oficialmente o dia do surdo.

Antes da apresentação eu perguntei pra eles se estavam com vergonha, e eles fizeram que não, com uma expressão de “por que estaria?”. Provavelmente interpretar seja muito tranquilo pra eles, já que o fazem diariamente.

No decorrer dos dias de presença na sala bilíngue, fui aumentando meu vocabulário em LIBRAS e aprendendo também a usar a sintaxe da língua. A professora, em grande parte do tempo, falava as palavras em Língua Portuguesa correspondente aos sinais, e assim fui aprendendo a me comunicar em LIBRAS. A cada dia eu entendia mais os momentos em que ela não falava no momento de sinalizar. A cada semana eu também me comunicava melhor com eles, por termos nos familiarizado, por eu me comunicar melhor em sinais e por terem paciência na com o meu esforço em adquirir a língua deles. Melhorei a relação com G, por exemplo, já que eu entendia melhor o que ela me sinalizava.

Porém, até o último dia de observação, ainda era muito difícil entender as conversas entre eles. Eu os observava conversando entre si e não conseguia entender nenhum sinal. Eles faziam muito uso de dramatizações e também de classificadores<sup>13</sup>. Além disso, a história provavelmente estava inserida num contexto que quem a “recebia” já estava familiarizado. A sinalização deles é muito rápida, já que é espontânea.

Albres (2013) explica as dificuldades de um iniciante na língua de sinais em entender a fala de quem já convive num meio em que se faz uso dessa modalidade linguística:

Quando o pensamento dos interlocutores está envolvido no mesmo assunto, a função da fala se reduz. Quanto mais as duas pessoas convivem, conhecem as mesmas pessoas, conversam sempre sobre os mesmos assuntos, menos precisam usar a fala, usam uma forma da fala abreviada.

[...]

No decorrer da sinalização, o narrador/sinalizador pode tomar as vozes dos personagens ou de entidades apresentadas. Por isso, a pergunta: de quem são essas palavras/sinais? Iniciantes na língua de modalidade gestual-visual não percebem facilmente as diferentes vozes no discurso do narrador. A forma de organização estrutural pra tomada de voz é bastante sutil nas línguas de sinais (ALBRES, 2013, p. 108-109).

### ***Hino Nacional em LIBRAS***

Pude observar o resultado de um projeto da professora com um dos intérpretes, de fazer um vídeo do Hino Nacional em LIBRAS, interpretado pelos alunos, professora e intérprete. Estive presente em duas terças-feiras, dia em que o hino é cantado no início do dia.

---

<sup>13</sup> Os classificadores permitem tornam mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar. Em Libras os classificadores descritivos “desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. (PIMENTA e QUADROS, 2006, p.71. *apud* FATECC, 2014, s/p).

Nesse momento, a professora interpreta em frente e junto a eles. Nos dias em que observei o hino em sinais, me pareceu que ele complementou a música do hino de uma forma que podíamos contemplar. Percebi que era um momento em que, ao respeitar a língua e cultura dos surdos, essa mesma cultura enriquece a cultura dos ouvintes, já que podemos apreciar ambas ao mesmo tempo.

### ***Relações com alunos ouvintes***

Nos momentos em que observei as crianças surdas em meio às ouvintes percebi tentativas das crianças ouvintes de se comunicarem com os surdos em sinais. Na aula de artes, um aluno ouvinte pediu ao intérprete para ensiná-lo a pedir o lápis de cor emprestado para K.

No dia da gincana, uma aluna pediu para a professora a ensinar como ela poderia dizer aos surdos que ela era amiga deles. A professora ensinou o sinal de AMIG@ e ela fez o sinal para cada um deles.

Na comemoração do dia do surdo, na plateia, enquanto esperavam uma contação de história, algumas crianças ouvintes tentaram se comunicar com os surdos. Uma menina mexeu as mãos, numa tentativa de se comunicar em sinais com eles.

O mesmo aconteceu no dia em que os alunos surdos ficaram numa sala de 2º ano, porque a professora bilíngue estava substituindo a dessa turma. Para sair para o intervalo, os alunos se organizavam em duas filas, de meninos e meninas, e em ordem alfabética. Uma aluna ouvinte perguntou qual era o nome de G. A professora respondeu e a menina a encaixou na fila seguindo a ordem alfabética. G não entendeu o motivo. A menina ficou na frente dela, falou “ordem alfabética” e mexeu as mãos à sua frente, numa tentativa de fazer a explicação em sinais.

Nesses momentos a necessidade de aulas de LIBRAS para as crianças ficou muito evidente. Eles demonstram vontade de se comunicar com os surdos, e acredito que a aprendizagem de uma outra língua seria uma experiência enriquecedora para cada criança, além de possibilitar sua comunicação com os alunos surdos. Na escola, apenas os alunos ouvintes do Ensino Fundamental II têm aulas de LIBRAS.

## **4.6 A continuidade do trabalho em sala de surdos e relação com a família**

Assim como em qualquer sala de aula de ouvintes, a professora reconhece que é exigente com as crianças para que elas se esforcem em seus estudos. Sempre pede tarefas para casa e exige que as executem

A professora mandou tarefas para casa em quase todos os dias que observei. Observei também as correções das tarefas no começo do dia. Segundo ela, é um combinado da sala que quem não faz a tarefa, fica no intervalo fazendo. Algumas vezes permite que façam em sala, enquanto os outros fazem a atividade do dia.

Para ela, é essencial a continuidade do trabalho da sala, e é importante que façam sozinhos, para que ela possa avaliar o aprendizado. Aconteceu de algumas vezes a professora perceber que alguém tinha feito a tarefa no lugar deles.

Apesar dos pais apoiarem que ela passe atividades para casa e não aprove quando eles não a executam, quando a tarefa é difícil, eles acabam ajudando-o. No caso dos surdos de família ouvinte, ela receia que isso aconteça pela família algumas vezes considerar o surdo como um deficiente, não tão capaz de aprender quanto os ouvintes. O trabalho dela se faz no sentido de mostrar o quanto eles são capazes de aprender, e o faz através das exigências de cumprir as tarefas e estudar para as avaliações. Além disso, deseja que desenvolvam sentidos de responsabilidade e autonomia.

## Capítulo 5: Considerações finais

A sala bilíngue apresentou-se como um ambiente rico em troca de informações e experiência, uma vez que a Língua de Sinais era a Língua de instrução e a Língua Portuguesa era ensinada como segunda língua. Dessa forma, o processo educacional envolvia duas culturas: a dos ouvintes e a dos surdos. As trocas linguísticas entre ouvintes (a professora bilíngue e eu) e alunos surdos foram enriquecedoras para todos nós.

Em contato com os métodos para ensino de surdos, obtive um repertório de estratégias visuais e de outras linguagens - que não a oral e escrita - que podem ser usadas também para ouvintes. Muitas pesquisas (LEBEDEFF, 2011; LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2013) têm apontado a importância da utilização de recursos visuais para a educação dos surdos, campo que tem sido nomeado de Pedagogia Visual.

Os conteúdos das disciplinas observadas, Língua Portuguesa e Matemática, são semelhantes aos do currículo escolar para ouvintes, porém as estratégias de ensino são pensadas pela professora com a utilização de recursos exclusivamente visuais e espaciais (utilização do espaço). Os mesmos recursos - incluindo, mas não se restringindo à Língua de Sinais - são utilizados para a comunicação e troca de experiências.

A utilização da audição e oralização por M se apresentou como um recurso complementar aos recursos visuais e espaciais utilizados pela professora e pelos alunos. A língua oral parece ser, para ele, um complemento, não se apresenta como essencial na sua aprendizagem.

Os conteúdos de matemática como escrita de números por extenso, classificação de sólidos geométricos, problemas com dobro e triplo exigem muito mais o conhecimento da Língua Portuguesa pelos alunos. E como a Língua Portuguesa é a disciplina que exige um trabalho totalmente diferenciado no ensino de surdos, uma vez que é a segunda língua destes sujeitos, exigem métodos especiais para o seu ensino, ainda que os conceitos e os cálculos se façam de maneiras semelhantes para ouvintes e surdos.

A professora demonstrou grande preocupação com que desenvolvessem a atenção e lógica, não apenas no contexto de resolução de exercícios de matemática. O ambiente da sala bilíngue, onde a LIBRAS e linguagens viso-espaciais são desenvolvidas e permeiam as relações, pareceu essencial para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos surdos, já que eles demonstram facilidade e tranquilidade na comunicação nesse meio.

Em relação ao desenvolvimento da Língua de Sinais propriamente dita, destaco a ausência do professor ou instrutor surdo, que teria sido um diferencial na aprendizagem

dessas crianças, caso a escola contasse com esse profissional. O trabalho e empenho da professora bilíngue no ensino dos conteúdos é admirável, assim como seu empenho em ensinar a Língua de Sinais. Porém, sua competência como professora bilíngue não exclui a necessidade de um adulto surdo em sala, que tem outras funções específicas, como servir de modelo de adulto surdo fluente em LIBRAS, fazer a mediação entre os alunos e o professor, já que sua compreensão do mundo se faz na Língua de Sinais (sendo ela sua primeira língua), e ampliando o vocabulário de LIBRAS dos alunos. Além disso, o profissional surdo é fundamental na construção da subjetividade das crianças surdas, uma vez que é uma referência de identidade para eles.

Para mim, como pesquisadora e aluna do curso de Pedagogia, as observações e participações das aulas da sala bilíngue vivência de momentos na escola polo - os intervalos, Dia do Surdo, dia de gincana - foram muito gratificantes e importantes para minha formação. Na sala e nas conversas com os alunos, pude não só ampliar meu vocabulário em LIBRAS, como também aprender melhor a usar a sintaxe dessa língua e tentar evitar o uso da “Língua Portuguesa Sinalizada”, ou seja, a utilização de sinais na sintaxe gramatical da Língua Portuguesa.

Além disso, aprendi a usar mais a expressão corporal e facial para me comunicar até mesmo com ouvintes.

Mudanças de diretrizes na Secretaria de Educação do município onde se realizou a pesquisa acarretaram a desestruturação desse projeto de salas bilíngues. Assim, no próximo ano, as crianças surdas não contarão mais com esse espaço escolar, o que representará uma perda no processo de escolarização desses alunos.

Concluo, assim, meu trabalho de conclusão de curso, com a esperança de continuar estudando educação de surdos e Língua de Sinais, no anseio de buscar sempre o trabalho com diferentes estratégias e recursos didáticos, de forma a enriquecer o conhecimento, a cultura e a vida dos meus futuros alunos, valorizando as diferenças e especificidades de cada aluno, oferecendo a ele um ambiente tão propício a seu desenvolvimento tanto quanto pude observar na sala bilíngue para os alunos surdos.

## Referências:

ALBRES, N. A. Comunicação em LIBRAS. In.: In: LACERDA, C.B.F. & SANTOS, L.F. (orgs.): **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. EdUFSCar, São Carlos, 2013.

CAPOVILLA, F C; RAPHAEL, W. D. (Coaut. de). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. 2. ed. São Paulo, SP: EDUSP : Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CHOI, D.; GASPAR, P.; e NAKASATO, R.; PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I.: **LIBRAS:Conhecimento além dos sinais**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

FATECC. Apostila de LIBRAS. Disponível em <http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/Classificador/classificador.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2014.

FÁVERO, H. M e PIMENTO, M. Pensamento e Linguagem: a Língua de Sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n. 19, v. 2. p.225- 236, 2006.

FERREIRA, D. R. S. A.; FERREIRA, W. A.; OLIVEIRA, M. S. **Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down**: um estudo de caso da concepção das professoras. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (2): 216-227 <<http://www.cienciasecognicao.org>>

GESUELI, Z.M. **Lingua(gem) e identidade**: a surdez em questão. Campinas: Educ. Soc., vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. (orgs.): **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B.F. & SANTOS, L.F. (orgs.): **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. EdUFSCar, São Carlos, 2013.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. UFPel. Pelotas [36], p. 175-195, maio/agosto 2010.

LISSI, M.R., SVARTHOLM, K. e GONZÁLEZ, M. El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Universidad Austral de Chile: **Estudios Pedagógicos**, XXXVIII, Nº 2: 299-320, 2012

LODI, A.C.B.:Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B.F. & SANTOS, L.F. (orgs.): **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. EdUFSCar, São Carlos, 2013.

MOURA, D.R. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

MOURA, M.C., LODI, A.C.B. e HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais In LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 1997.

NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A. e FRIZZARINI, S. T. Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In NOGUEIRA, C. M. I. (org.) **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 1997.

SANTIAGO, A. A. Polissemia na LIBRAS: a significação e o contexto. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. EdUFSCar, São Carlos, 2013.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VIANA, F. R. e BARRETO, M. C. **O ensino da matemática para alunos com surdez**: desafios docentes, aprendizagens discentes. 1.ed. Curitiba: CRV, 2014.