



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Loide Leite Aragão Pinto

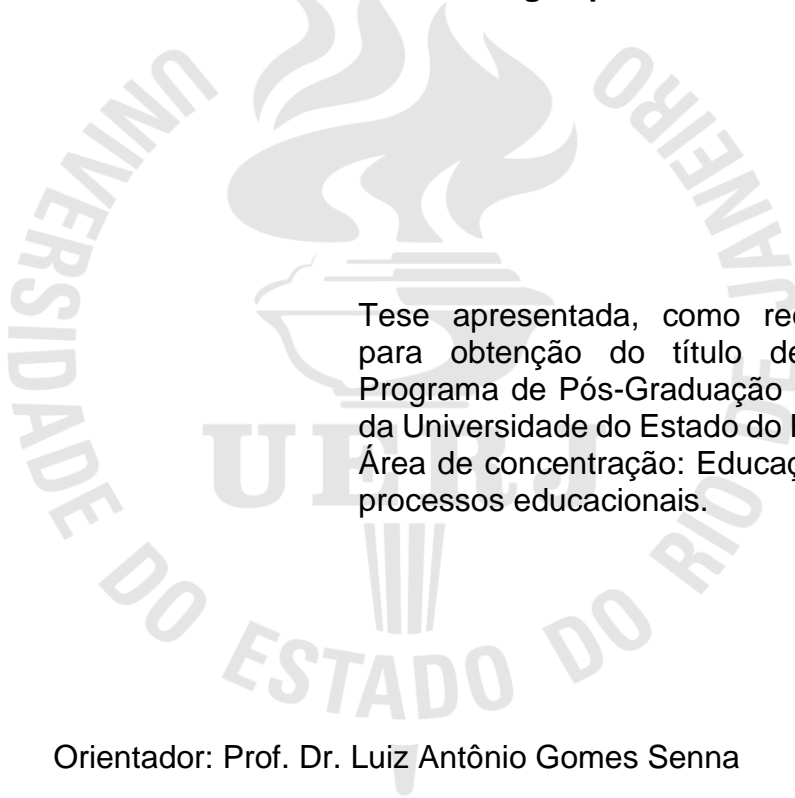
**Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante
surdo**

Rio de Janeiro

2024

Loide Leite Aragão Pinto

Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante surdo



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação inclusiva e processos educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SÍRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P659 Pinto, Loide Leite Aragão.
Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante surdo / Loide Leite Aragão Pinto. – 2024.
241 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Surdos – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Loide Leite Aragão Pinto

Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante surdo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Flávia Barbosa Da Silva Dutra
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dra. Janaína Moreira Pacheco De Souza
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dr. Ezer Wellington Gomes Lima
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

Suplentes:

Prof. Dra. Maria Letícia Cautela de Almeida Machado
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico a todos aqueles que lutam pela inclusão e, em especial, a todos os trabalhadores e estudantes da educação que se colocam em ação na escola pública para transformá-la cada dia mais em um ambiente de ensino acolhedor, respeitoso e diverso, para que ela cumpra seu papel de ensinar e nos permitir sonhar e transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Todos que passam por nossas vidas deixam marcas e nos afetam de algum modo, e por essa vivência no mundo sou grata. Todavia, algumas pessoas foram fundamentais para a elaboração desta Tese e faço questão de citá-las como forma de carinho e respeito. Sei que minha existência a cada dia neste mundo é um presente de Deus, que me permitiu saúde, mesmo entre momentos de enfermidade e convalescença, para casar e constituir família, minha maior alegria. Não seria quem eu sou sem meu marido Julio Cesar de Assis Pinto e minhas filhas Carolina Aragão Pinto e Beatriz Aragão Pinto, que carrega meu netinho querido Adrik.

Quero agradecer também a minha mãe Tereza Leite Aragão por todo cuidado e carinho, superando seus próprios medos e dúvidas para que eu tivesse um tratamento adequado de saúde no Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, unidade de saúde cuja qualidade no cuidado nos fazia superar a distância. Minha mãe e meu pai, Isaac Marques Aragão, se dedicaram ao meu cuidado e de meus irmãos e, por isso, sei o quanto tenho a retribuir de carinho e cuidado. Do mesmo modo, agradeço aos meus irmãos Claudia Leite Aragão, Isaac Marques Aragão Junior e Ismael Leite Aragão por todo carinho e amor na caminhada. Que suas respectivas famílias recebam igualmente meu carinho: Gilberto, Diogo, João Pedro e Matheus; Joyce, Davy, Ana Clara, Gabriel, Pedro Henrique e Valentina. Essa família se expande e não estaria completa sem meu agradecimento pelo amor de Tia Tonha, Tio Téo, que nos deixou este ano, mas seu carinho permanece em meu coração, e Tia Graça, além dos meus primos Heloísa e Bruno, as primeiras crianças que me propiciaram a experiência do cuidar, e minha querida Camilinha, companheira de aventuras em Cabo Frio.

Não posso esquecer-me de estender esse carinho às minhas irmãs de coração: Amanda e Kelly, cujo amor nos presenteou Antônio e nos fez aprender outros conceitos de família. Do mesmo modo, agradeço a contribuição da família do meu marido, que me abraçou e me integrou à sua família como membro valoroso. Meu carinho para Deise, Diego e Valdecir; Marcos, Elizete e Danilo; Maristela, Claudio, Fernanda e Felipe; Carlos, Conceição, Katharina e Gabriel; Francisco e Lucas; Alexsandro, Ana Clara e Arthur.

Voltando para as questões acadêmicas, não sei expressar o quanto sou feliz e agradecida por ter o professor Senna na minha vida. Lembro-me de nosso primeiro encontro, ainda na entrevista para o mestrado, quando essa experiência ficou para sempre gravada em nossa história pessoal de vida e se alongou para alcançar a história de outras pessoas a partir de nossa cooperação para a pesquisa. A cada colega de nosso grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, muito obrigada. Vocês me ensinaram muito, um presente que nunca vai escapar de mim. Não posso deixar de mencionar meus queridos companheiros Ezer e Janaína; eles entraram na minha vida para nunca mais sair, porque somos mais que pesquisadores associados, somos companheiros de luta na ressignificação da teoria para ação prática na Educação com inclusão e justiça social, e acima de tudo, amigos.

Na parte de produção e execução da tese, agradeço o apoio de todos os meus amigos, que me acompanharam nesse processo de estudo em meio à pandemia, a *lockdowns*, no qual encontramos novas formas de manter nossos laços de amizade e afeto: André, Carlos Arthur, Fernando, Luísa, Mariana, Thaís, Rayanna e Wayner. Aos meus colegas de trabalho, muito obrigada; aos meus alunos, todo o meu carinho. Agradeço a todos que colaboraram com a produção do texto, mas em especial a meus consultores de audiodescrição Felipe Monteiro e Renato Ferreira da Costa. Agradeço também ao Instituto Federal Fluminense pela estímulo à pesquisa e pelo apoio para a finalização da Tese.

Por fim, quero expressar meu profundo agradecimento aos participantes da pesquisa João e Maria. Este trabalho não existiria sem vocês. Obrigada por toda dedicação, generosidade e cumplicidade na elaboração das narrativas. Este trabalho é nosso. Espero que ele possa afetar positivamente a vida de muitas pessoas.

RESUMO

PINTO, Loide Leite Aragão. *Produção textual: caminhos do ensino bilíngue para o estudante surdo*. 2024. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de um aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social do texto escrito. No trabalho, a pesquisa teórico-conceitual atua em diálogo com a narrativa (auto)biográfica e, nesse sentido, busca-se: i) caracterizar a natureza visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética; ii) caracterizar a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural; iii) definir as propriedades da pesquisa narrativa no campo dos estudos sobre pesquisa (auto)biográfica, como instrumento de pesquisa sobre os processos de letramento do sujeito surdo; iv) caracterizar o processo de aprendizagem e a apropriação do código escrito pelo aluno surdo sujeito da pesquisa, através de narrativas (auto)biográficas. Todo o material da pesquisa narrativa foi transcrito e deu origem ao caderno Narrativas (auto)biográficas, suporte para análise dos dados e discussão da pesquisa. Quanto à natureza visual do sujeito surdo, observou-se que há elementos constitutivos do desenvolvimento da linguagem dos surdos que se constroem a partir do canal visual, o que contribui para que o surdo profundo se torne o sujeito do olhar e desenvolva a linguagem visual. Em relação à cultura surda, identificou-se a importância dela para o desenvolvimento da língua de sinais do sujeito surdo, sua primeira língua por essência. A narrativa (auto)biográfica se mostrou uma metodologia eficaz para a pesquisa, pois permite conhecer o sujeito surdo a partir de sua história de vida e do seu modo de construir narrativas. Acerca da percepção do aluno surdo profundo sobre seu processo de letramento, vimos que seu desenvolvimento linguístico se ampliou a partir do momento em que ele se envolveu com práticas efetivas de letramento na língua de sinais, com a qual mobiliza conceitos para operar a Língua Portuguesa escrita e ancorar as palavras dessa língua.

Palavras-Chave: Aluno Surdo. Linguagem visual. Letramento. Ensino Bilíngue. Narrativas (Auto)biográficas.

ABSTRACT

PINTO, Loide Leite Aragão. *Textual Production: the path to bilingual education for deaf students*. 2024. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research aims to analyze the perception of a profoundly deaf student about his literacy process, especially on the learning and the social use of written text. In this thesis, the Theoretical-conceptual research dialogues with the (auto)biographical narrative and seeks to: i) characterize the visual nature of the deaf person and his/her relationship with deaf culture and communication processes through alphabetic writing; ii) characterize deaf culture and its relationship with the communication processes by the cultural bilingualism; iii) define the properties of narrative research in the field of (Auto)biographical studies as research instrument in the literacy processes of the deaf people; iv) characterize the learning process and the appropriation of the written code by the deaf student, the subject of the research, through (auto)biographical narratives. The audiovisual material collected in the (auto)biographical narrative research was transcribed and gave rise to the (Auto)biographical Narratives Notebook, which supported the analysis of the data and the discussion of the research. Regarding the visual nature of the deaf subject, it was observed that there are constituent elements in the language development of the profoundly deaf child that are built from the visual channel, which contribute to a profoundly deaf person become a gaze person with the ability to develop the visual language. Regarding deaf culture, the research identified its relevance for the development of the sign language in deaf child language acquisition, as it is his first language by essence. The (auto)biographical narrative proved to be an effective methodology for research because it allowed us to get to know the deaf person narrative based on his life story and his way of constructing narratives. As for the perception of our profoundly deaf student of his literacy process, the data showed that the deaf student improved his language when he took part in effective communication practices in Sign language, because it is the language in which he mobilizes concepts to operate with the Written Portuguese Language and in which he anchors the words of that language.

Keywords: Deaf Student. Visual Language. Literacy. Bilingual Education. (Auto)biographical Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Percentual da população de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Língua Brasileira de Sinais..... | 26 |
| Figura 2 - Diagrama da comunicação narrativa..... | 31 |
| Figura 3 - Censo da educação 2022 - total de alunos com alguma deficiência relacionada à surdez | 40 |
| Figura 4 - Deslocamento Populacional Regiões Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro | 43 |
| Figura 5 - Resposta de João em 15 de setembro de 2022 | 64 |
| Figura 6 - Resposta da pesquisadora em 16 de setembro de 2022..... | 65 |
| Figura 7 - Conversa de João com a pesquisadora em 28 fevereiro de 2023 | 66 |
| Figura 8 - Texto dissertativo-argumentativo produzido por surdo profundo | 77 |
| Figura 9 - That deaf guy - Potencial visual | 90 |
| Figura 10 - O Grande Calvário dos surdos..... | 94 |
| Figura 11 - Tirinha Geste Déplace - Piada Movimento gestual | 101 |
| Figura 12 - Verso em Libras do poema Meio-dia | 104 |
| Figura 13 - That Deaf Guy – Filme de terror..... | 108 |
| Figura 14 - O circuito da cultura de Hall | 121 |
| Figura 15 - Quadro de relação entre as línguas em contato | 149 |
| Figura 16 - Resposta de João em 18 de março de 2024 | 183 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APOE - Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FEBRAPILS - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFF - Instituto Federal Fluminense
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- ISEPAM - Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específica
- ONU - Organização das Nações Unidas
- SBFa - Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia
- SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
- TCLE - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
- UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
- UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 JUSTIFICATIVA | 18 |
| 2 METODOLOGIA DE PESQUISA | 28 |
| 2.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos | 29 |
| 2.2 A narrativa de Pesquisa (auto)biográfica | 31 |
| 2.3 Campo de Pesquisa | 38 |
| 2.3.1 <u>João – aluno surdo egresso da Escola Pública</u> | 42 |
| 2.4 Questões éticas da pesquisa | 46 |
| 2.4.1 <u>Maria – Intérprete de Libras</u> | 49 |
| 2.5 A narrativa (auto)biográfica como metodologia de pesquisa | 51 |
| 2.5.1 <u>1º Encontro de Pesquisa – Gênese do Sujeito surdo</u> | 56 |
| 2.5.2 <u>2º Encontro de Pesquisa – Formação e Letramento</u> | 58 |
| 2.6 Coleta dos dados | 60 |
| 2.6.1 <u>Entre o primeiro e o segundo encontro de pesquisa - espaçamento</u> | 63 |
| 2.7 Estratégias de análise dos dados | 67 |
| 2.7.1 <u>Categorias de análises</u> | 69 |
| 3 SUJEITO SURDO – A QUESTÃO VISUAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM | 73 |
| 3.1 Percurso histórico de letramento dos surdos no Brasil | 74 |
| 3.2 O sujeito surdo visual e a Língua de Sinais | 82 |
| 3.3 Pra não dizer que não falei das flores | 92 |
| 3.4 A questão do bilinguismo – Língua de Sinais e Português escrito | 97 |
| 4. BILINGUISMO CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO | 111 |
| 4.1 Equidade, Direitos Humanos e Sujeito Surdo | 114 |
| 4.2 A questão cultural no desenvolvimento da linguagem | 120 |
| 4.3 Bilinguismo e Bilinguismo Cultural | 125 |
| 4.3.1 <u>Experiências Culturais de Leitura e Escrita</u> | 127 |
| 4.4 A Educação Especial na Educação do Aluno Surdo | 132 |
| 5. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA | 144 |
| 5.1 A Natureza Visual do Sujeito Surdo | 145 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.2 | Bilinguismo Cultural no Processo de Desenvolvimento entre Culturas | 149 |
| 5.3 | Percepção do Aluno Surdo sobre seu Processo de Letramento | 156 |
| 5.4 | Discussão | 163 |
| 5.4.1 | <u>Bilinguismo Cultural e as Práticas de Letramento</u> | 168 |
| 5.4.2 | <u>Educação Especial e Processos de Letramento</u> | 170 |
| 5.5 | O papel da Narrativa (auto)biográfica na construção dos dados | 176 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 184 |
| | REFERÊNCIAS | 186 |
| | ANEXO A - Narrativas (Auto)biográficas | 207 |
| | ANEXO B - Parecer Consubstanciado CEP Aprovado | 237 |
| | ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 240 |

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem como objetivo analisar a percepção de um aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social do texto escrito. Entende-se que, nesse processo de socialização nas culturas modernas, o texto escrito do aluno surdo tem concorrido para sua estigmatização, porque muitas vezes ele apresenta um texto escrito em Língua Portuguesa carregado de estruturas da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Conhecer como esse fenômeno impacta esse aluno é importante para revermos nossas ações e processos de ensino. Desse modo, busca-se subsidiar reflexões sobre os saberes e os fazeres educacionais que circulam nas escolas, especialmente os relacionados ao bilinguismo cultural vivenciado pelo aluno surdo.

A proposta de pesquisa foi construída a partir da metodologia de investigação bibliográfica de caráter teórico-conceitual em diálogo com a narrativa (auto)biográfica. A pesquisa (auto)biográfica foi realizada com um aluno surdo profundo, egresso da escola pública básica, que foi convidado a compartilhar conosco sua história de formação escolar e sua experiência cultural enquanto sujeito bilíngue. A pesquisa foi submetida ao conselho de ética em setembro de 2021 e, ao final do mesmo ano, recebeu parecer favorável à sua aplicação.

Quanto à organização do texto da tese, propomo-nos a produzir um texto dentro da perspectiva do desenho universal (CONNELL *et al.*, 1997, MELO & PUPO, 2010), na qual aplicamos modificações na estrutura e na organização do texto para acessibilizar a leitura por diferentes leitores. Utilizamos a fonte sem serifa, evitando que desenhos nas extremidades das letras dificultassem seu entendimento (ABNT 9050, 2015, p.35). O Desenho Universal foca na “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso II).

Ainda no tema da acessibilidade, recorreremos à tecnologia assistiva. Ao optarmos pela inserção de figuras, gráficos e quadros para sintetizar ou exemplificar a informação, reconhecemos as afinidades de sujeitos visuais com a imagem. A inclusão de audiodescrição do material visual também visa permitir que leitores cegos ou com baixa visão tenham acesso ao conteúdo do material disponibilizado. Nosso

objetivo é promover o acesso ao texto e a participação da pessoa com deficiência, de modo a garantir “[...] sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, Art. 3º, inciso III), em especial em relação ao texto científico e ao seu conteúdo.

No primeiro capítulo, apresenta-se a justificativa da pesquisa, na qual se contextualiza o sujeito da pesquisa, e a relevância do estudo para o campo da educação. No segundo capítulo, tem-se a metodologia de pesquisa, com a definição de seus objetivos, bem como seu percurso de trabalho, explicando o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, na qual a investigação bibliográfica e a pesquisa narrativa (auto)biográfica articularam-se para trazer um novo olhar sobre o tema dentro dessa perspectiva dialógica.

Os temas da pesquisa serão apresentados com as delimitações de seus referenciais teóricos com o objetivo de explicar as bases teórico-metodológicas que norteiam o estudo. A pesquisa bibliográfica se apresenta como um suporte para os estudos dentro do escopo da pesquisa conceitual e foi feita em repositórios físicos e digitais, envolvendo categorias-chave como: educação, educação especial, sujeito surdo, aluno surdo, libras, português escrito, bilinguismo, letramento e cultura. A partir da pesquisa inicial, abriram-se ramificações para outros temas, conforme o caminhar da pesquisa, em especial pelo cruzamento de referências encontradas no material previamente selecionado.

No que concerne à pesquisa narrativa, no campo dos estudos sobre pesquisa (auto)biográfica, primeiramente tratamos a questão da narrativa como uma marca da sociabilidade humana (ROSÁRIO, 1989) e, ao mesmo tempo, um modo de interpretar o mundo (BRUNER, 1997, 2001, SENNA, 2000, 2003). Com Walter Benjamin (1987), temos o ideal de um narrador que tem na sua vivência o substrato para suas histórias.

Vieira e Henriques (2014) discorrem sobre a construção narrativa da identidade em diálogo com Vygotsky¹ (1993, 2008, 2010), o qual entende a importância do aspecto sociocultural na constituição dos sujeitos. A questão narrativa em Paul Ricoeur (1994, 1995, 1997, 2007, 2014) também se faz presente, ajudando-nos a entender a narrativa como um elemento relacionado à construção da identidade.

¹ O último sobrenome do pesquisador Russo *Лев Семёнович Выготский*. em Língua Portuguesa, na bibliografia existente, aparece grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotsky e Vygotski. Em nosso trabalho usamos a grafia Vygotsky, preservando a forma usada nas bibliografias, em nossas citações e referências.

Na sequência da metodologia, apresentamos o campo de pesquisa e os participantes envolvidos. Depois tratamos de questões éticas de pesquisa, com foco na linguagem, tendo em vista as diferentes línguas faladas pelos participantes, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse tema é relevante, pois a produção da narrativa (auto)biográfica é feita tanto entre línguas distintas quanto em modalidades de línguas diferentes, a partir de suportes diferentes, audiovisual e texto escrito.

Nesse processo de produção das narrativas dos sujeitos, Josso (2004) nos alerta para considerarmos que estamos imersos em três tipos de reflexão, uma antropológica, uma ontológica e outra axiológica. Para Clandinin e Connelly (2015), o pesquisador é participante ativo nesse processo de construção da narrativa, pois se apresenta como um guia na jornada (SOUZA, 2019; JOSSO, 2010).

São apresentados na metodologia os caminhos de elaboração das narrativas (auto)biográficas, as estratégias de elaboração, a descrição dos encontros e a construção final do texto das narrativas. Por fim, explica-se a metodologia de análise, de caráter qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994), com peso nos sentidos compartilhados pelos participantes da pesquisa em torno das categorias: i) a natureza visual do sujeito surdo, sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética; e ii) a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural.

Na sequência, são apresentadas as análises e as discussões realizadas a partir do referencial teórico, cujos temas dialogam com as narrativas apresentadas pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, no capítulo 3, procura-se caracterizar a natureza visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética.

No primeiro momento, trazemos os estudos que discutem sobre a questão do letramento em Língua Portuguesa escrita pelo sujeito surdo em diálogo com Lodi (2005), Strobel (2008), Perlin (2002), Lima (2020) e Brochado (2003). Em torno da visualidade do surdo, discutimos a questão do surdo como um sujeito do olhar (RAUGUST & MARCELLO, 2023). Com Pinker (2002, 2004), trazemos a propensão biológica para o desenvolvimento da linguagem e como ela se processa nos surdos.

Nessa caminhada fisiológica, deparamo-nos com autores das ciências da saúde (KANDEL, *et al.*, 2014) que explicam a propensão humana para as línguas orais e as línguas de sinais, propiciando línguas de modalidades diferentes. Todavia,

mostramos o quanto a história dos surdos, em relação ao seu potencial linguístico e intelectual, é perpassada por falsas teorias e mesmo teorias preconceituosas, que, embasadas em estudos e teorias incapazes de responder ao desenvolvimento da linguagem e da mente, negam ao surdo sua condição humana (LIMA, 2004; Braga, 2006).

Essa situação mencionada começou a mudar quando os surdos se mobilizaram para a luta e a aquisição da língua que melhor se encaixava em sua modalidade de linguagem. Na sequência, discutimos a questão do bilinguismo, tratando da diferença entre a língua de sinais e o português escrito, e das peculiaridades da modalidade visual-gestual em relação ao português oral (GÓES, 1996; LIMA, 2020; QUADROS, KARNOPP, 2004; FELIPE, MONTEIRO, 2006).

No capítulo quatro, visamos caracterizar a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural. Primeiramente, tratamos das garantias legais que culminaram com o ideal de escola inclusiva, firmados nas novas dimensões dos direitos humanos (SANTOS, 1997; COMPARATO, 2001), reconhecendo os novos sujeitos na escola (PIOVESAN, 2012), dentre eles o aluno surdo profundo, com direito ao ensino mediado pela Língua de Sinais (QUADROS, 2005; (FENEIS, 2020). Dentro desse tema, retomamos as proposições de Vygotsky (VYGOTSKI, 2022) ressaltando a importância de se conhecerem as peculiaridades da personalidade desse sujeito surdo diante de sua deficiência, para elaborar ações assertivas de aprendizagem (VYGOTSKY, 1993, VIGOTSKI, 2022).

Na sequência do capítulo, adentramos na questão da cultura com Hall (2016) e nos aspectos culturais que interligam cultura e linguagem com Vygotsky (1993, 2008), chegando a Senna (2021), com o entendimento de que vivenciar línguas em contato é vivenciar situações de bilinguismo cultural. Esse entendimento nos leva a dialogar com teóricos que versam a importância de inserir o aluno surdo em práticas significativas de leitura (SOARES, 1999, 2000) e (Koch, 2007, 2010).

Retomamos o debate em torno da deficiência e da diferença (KUHLEN, 2017), e quatro autores principais dialogam conosco, Oliveira (2004), Kuhnen (2017) e Leite e Lacerda (2018), em especial, em relação ao aluno surdo, de modo a entender como ele pode ser acolhido na escola inclusiva e na educação especial (GLAT & BLANCO, 2015; PLETSCHE, 2020), a partir de ações assertivas com parceria entre os agentes educacionais da escola (ZANATA, 2004; LEMOS, 2022).

No capítulo cinco, de análise dos dados, a partir do diálogo entre a pesquisa de campo e o referencial teórico conceitual, busca-se caracterizar o processo de aprendizagem e apropriação do código escrito pelo aluno surdo participante da pesquisa através de narrativas (auto)biográficas. Dessa forma, apresentamos os dados da pesquisa divididos em três temas: natureza visual do surdo, bilinguismo cultural no processo de desenvolvimento entre culturas, e percepção do sujeito surdo sobre seu processo de letramento.

A partir dos dados apresentados, iniciamos nossa discussão à luz de nosso referencial teórico, buscando dialogar com os objetivos propostos para a pesquisa. Diante disso, identificamos um caráter visual na modalidade de linguagem do sujeito surdo participante de nossa pesquisa, cujo desenvolvimento em Língua de Sinais, mesmo não sendo estimulado na infância, foi formado a partir da linguagem visual. Para melhor discutir os pontos propostos, dividimos o tópico em dois subtópicos para tratar tanto da questão do Bilinguismo cultural e das práticas de letramento quanto da educação especial e dos processos de letramento envolvidos na aprendizagem do sujeito surdo.

Por fim, à luz dos dados e das questões levantadas, apresentam-se as conclusões da pesquisa. Consolidando o trabalho de pesquisa, podemos mostrar o quanto a modalidade visual-gestual tem papel decisivo no desenvolvimento da linguagem visual do sujeito surdo e o quão importante é estimular o contato do surdo com a língua de sinais e com a comunidade surda para se desenvolver linguisticamente na linguagem visual-gestual. A expansão da língua de Sinais é um elemento importante para que o surdo consiga assimilar o português escrito como segunda língua, pois é nela que ele se ancora para estabelecer relação com as palavras expressas no texto em Língua Portuguesa escrita.

Observamos também o impacto das práticas culturais no desenvolvimento da linguagem na aquisição do português escrito, além do envolvimento em atividades efetivas de letramento, nas quais o texto, não deslocado de sua função, não era utilizado como pretexto para o ensino da língua, mas como veículo efetivo de comunicação.

Acerca da percepção do aluno surdo profundo sobre seu processo de letramento, vimos a trajetória de um aluno que, mesmo diante de todos os desafios enfrentados na escola regular, agarrou-se ao ensino. Ele faz críticas à escola e aos professores da escola, pontuando os problemas, mas também reconhece na

educação possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, na qual encontrou professores e colegas de classe que se dedicaram a ensiná-lo e colaborar com seus estudos. A tese apresenta esse percurso, e ao final, traz algumas reflexões sobre os desdobramentos da pesquisa tanto no campo acadêmico quanto na escola.

1 JUSTIFICATIVA

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Em 2022, a Lei da Libras (BRASIL, 2002) completou duas décadas de sua promulgação. Ela compõe um conjunto de leis que passou a assegurar ao aluno surdo profundo o direito à educação em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, bem como da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua. A partir disso, o bilinguismo adentrou oficialmente a escola pública brasileira e passou a demandar tanto a revisão como a ampliação de nossas práticas de ensino, de modo a contribuir com novos saberes e fazeres sobre o ensino-aprendizagem dos alunos surdos profundos.

A legislação é um marco importante e necessário nesse processo; contudo não é autossuficiente, pois depende do desenvolvimento de planos, programas e estratégias que acolham os surdos e suas famílias, principalmente os surdos profundos, filhos de famílias ouvintes, que dependem muito do aparato escolar para desenvolver sua língua.

Em 2021, a comunidade escolar vivenciou a aprovação da Lei n.º 14.1911 (BRASIL, 2021a), que alterou Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. Com isso, os surdos passaram a ter garantida a possibilidade de ensino tanto em escolas bilíngues quanto em escola regular, com a presença do intérprete e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Contudo, entre o postulado pela referida lei e a realidade da escola, desde o início pairaram muitas inquietações (FREITAS, 2021; GOMIDES, *et al.*, 2022; FRANCIONI, 2022). A referida lei foi precedida da primeira proposta curricular para o Ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2021b).

Se, por um lado, houve um ganho da comunidade surda com o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira, por outro, ainda persistem as dificuldades de elaboração de escrita por parte de alunos surdos. Trabalhos como o de Lima (2020)

mostram as dificuldades encontradas pelo aluno surdo profundo no desenvolvimento de um letramento eficiente em língua portuguesa escrita, cujos textos são marcados por elementos de sua língua e cultura.

Segundo Góes (1996), o texto do aluno surdo acaba sendo marcado por um tipo de escrita que se aproxima da língua de sinais, cuja estrutura não traz marcadores como preposições, flexão do verbo, da pessoa do verbo, flexão de gênero e uso de pronome pessoal oblíquo.

Textos dissertativo-argumentativos elaborados com essa estrutura em Língua Portuguesa escrita chamam muito a atenção, pois propiciam quebras de sentido no envio da mensagem e provocam ruídos na metalinguagem do texto. Isso acaba por deixar transparecer pouco os problemas relacionados ao desenvolvimento da mensagem e da estrutura lógica do texto, sobressaltando os problemas relacionados aos aspectos gramaticais da língua.

O Português escrito e a Libras não são somente línguas diferentes, são modalidades de línguas diferentes, que se desenvolveram a partir de sentidos diferentes (GESSER, 2009). A primeira língua, baseada na fala oral, segue uma lógica de enunciação sequencial do discurso, que permite apenas a articulação de um conjunto limitado de fonemas por vez, de acordo com a disposição do aparelho fonador. A segunda se distingue por possibilitar unir, na construção enunciativa, vários fonemas, sejam eles produzidos com a mão, cabeça ou corpo, integrados ao movimento, para uma leitura visual.

Na história de estudos das línguas, estabeleceram-se distinções e interdependências entre língua e fala, demonstrando o caráter sistêmico da língua. Em suas aulas, Saussure (2006) corroborava a ideia de que a linguagem se constitui pela via individual e social, e uma não podia ser concebida sem a outra, ou seja, a língua não poderia se confundir com a linguagem, pois esta é de âmbito maior, enquanto aquela é somente parte desse todo. O mestre genebrino também esclareceu que língua é um sistema de signos que exprimem ideias (SAUSSURE, 2006), que também aparecem expressas na escrita, no alfabeto manual (datilologia) e nos demais sinais simbólicos.

Contudo, segundo Lodi (2004), as línguas de sinais foram, por um bom tempo, consideradas enquanto línguas naturais, pois se acreditava que os gestos produzidos ao longo dos momentos de instruções estavam subordinados à gramática das línguas

orais e eram usados apenas como meio de instrução nos centros de formação. Dessa forma, as línguas de sinais:

[...] eram tidas como linguagens artificiais, pois se tinha em mente que estas tomavam como base as línguas orais, eram subordinadas a sua gramática, sendo, portanto, uma transposição destas línguas ao espaço a partir de uma materialidade viso-manual (LODI, 2004, p. 2).

A pesquisa do professor William C. Stokoe Jr (2005), publicada em 1960 com o título *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American*, demonstrou que a língua de sinais apresentava elementos mínimos distintivos de uma língua natural. Isso abriu caminho para o aprofundamento dos estudos da Língua Americana de Sinais e inspirou a investigação não só da língua de sinais americana, mas das demais línguas de sinais mundo afora.

No Brasil, os trabalhos de Brito (1990, 1995) são referências no estudo da Língua Brasileira de Sinais a partir de um referencial linguístico, seguindo os passos de Stokoe. A autora buscou, em seu primeiro trabalho, intitulado *Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB*², publicado em 1990, discutir a aplicação do modelo gerativo autosegmental, no confronto das metodologias, e encontrar caminhos para prover transcrição e descrição de sinais para as pesquisas que se seguiriam, ampliando ainda mais o conhecimento sobre a língua de sinais brasileira.

As pesquisas sobre a Língua de Sinais Brasileira se expandiram, e nomes como Quadros (1995), Felipe (1997) e Karnopp (1994) passaram a discutir essa temática. Quadros (1995) desenvolve, em seu mestrado, o *trabalho As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Felipe (1997) publicou, na coleção especial do MEC, o trabalho *Introdução à Gramática da LIBRAS*. Karnopp (1994), por sua vez, pesquisou a *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS – estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*.

Os diferentes autores, corroboraram para a consolidação do entendimento de que da Língua Brasileira de Sinais é uma língua legítima, com marcas e gramática próprias. Atualmente, como o campo de pesquisa está consolidado, cada vez mais pesquisadores discutem a Libras em diferentes campos de estudo, como o da

² A sigla corresponde à denominação Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), que designava a língua de sinais dos surdos brasileiros. Em 1993, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) rebatizou a língua com o nome de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

linguística, semiótica, cultura, educação. Desse modo, percebe-se que o campo de pesquisa se amplia a partir de cada nova descoberta (PAGNEZ; SOFIATO, 2014).

As dificuldades encontradas pelos surdos no encontro com a Língua Portuguesa escrita, não residem em falta de inteligência ou de potencial para aprendizagem, pois há muito já foi provado que o surdo não tem nenhum problema cognitivo (LIMA, 2020).

Muitas das dificuldades na aprendizagem bilíngue dos surdos, entre a Língua de Sinais e o Português escrito, podem estar na escolha de estratégias de ensino que não considerem os limiares expressivos de cada uma das línguas ou não construam ambientes propícios para a produção de textos em ambas as línguas, direito do aluno surdo (BRASIL, 2002).

Observa-se que, na relação de ensino do texto escrito para o aluno surdo, é importante entender a cultura que o circunda e o modo de produzir textos na língua de sinais para, a partir dela, levar o aluno a produzir texto escrito com potencial comunicativo e em congruência com a cultura escrita.

Desse modo, observa-se a importância de um ensino desenvolvido em contexto de modos diferentes de pensar a língua e desenvolver textos, associados a práticas de ensino que considerem o bilinguismo cultural como fator preponderante nesse processo. Para tal, é preciso entender melhor o que é bilinguismo, bilinguismo cultural e considerar que a Libras e o Português escrito encontram diferenças que estão para além da forma, adentrando nas estratégias culturais de produção de sentido.

Todavia, não é qualquer texto que ganha destaque na vida escolar. A escola guarda como texto de prestígio um modelo de escrita baseada em determinado padrão de língua e perfil científico de conhecimento. O texto dissertativo-argumentativo, escrito em Língua Portuguesa padrão, marca a forma de textos escolares como redações, relatórios, ensaios, resenhas, dentre outros que exigem tipos de escrita que levem o posterior leitor a compartilhar da mensagem objetivada pelo escritor, comumente denominado de leitor ideal.

Nesse sentido, conforme propõe Orlandi (2000):

A questão colocada pela língua migra de uma posição diretamente política e intelectual para se tornar cada vez mais uma questão explicitamente científica. Há um trajeto que é marcado pelo crescimento da cientificidade. Na medida em que o Estado se desenvolve e a sociedade brasileira adquire uma forma mais definida, o argumento científico ganha mais legitimidade (*IDEM*, p. 33).

Ensinar o texto escrito na escola se coloca como uma responsabilidade social, pois se vincula a saberes científicos e filosóficos que corroboram para a formação de um ser social multiversado. Logo, “[...] aprender a usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura” (BRUNER, 1997, p. 69).

Para a maioria de nossos alunos, contudo, a cultura escolar apresenta textos e modos de escrita que são muito distintos dos textos produzidos em seus grupos sociais. Essa diversidade se dá porque cada cultura constrói para si modos peculiares de interpretar o mundo e produzir conhecimento, que exigem um conjunto de ferramentas culturais para serem decifrados.

Todavia, o ensino precisa ser produzido sem o apagamento da cultura oral do aluno, com ênfase na habilidade de desenvolver formas distintas de pensar a produção da mensagem. Senna ressalta que a escola precisa

[...] desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais, quanto na esfera do mundo científico, regido por relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais (SENNA, 2008, p. 215).

A partir disso, observa-se que o ensino do texto precisa se voltar para a eficácia comunicativa e “[...] centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino da metalinguagem, e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte” (CALLOU, 2014, p. 28.).

Como pontuamos inicialmente, existe, associado a esse modelo de texto de prestígio, um modelo de aluno ideal que se enquadre no modelo cartesiano, representado pelo aluno que senta, escuta a aula, faz as atividades, se mostra reflexivo e se porta despojado de seus sentidos, e muitas vezes de seu corpo, pois sua mente racional está ativa. Essa herança cartesiana surge com a ideia de que ao homem não basta ter o espírito bom, é essencial aplicar essa bondade, aplicar o bem (DESCARTES, 1973).

Contudo não se questionava, à época, a multiplicidade dos seres, as diferentes formas de ser, de moral e modos de pensar. Com isso, para Descartes, a mente do homem estaria pronta para aplicar o método, pois para ele o homem tem um espírito conhecedor suficiente apto para tal feito (DESCARTES, 1989).

Apesar disso, Mantoan (2004) relatou sobre o início de nosso século:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos.

O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2004, p. 37).

A escola abriga essa missão de promover um letramento que aproxime os alunos da língua do Estado, de modo a construir cidadãos capazes de dialogar com o corpo administrativo, judiciário, científico, econômico e cultural brasileiro. Na organização das políticas de educação, o inciso I do Artigo da LDB coloca como objetivo da formação básica do cidadão “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996a – grifo nosso).

Desse modo, a escola encara o desafio de formar educandos, de diversas e diferentes composições sociais e organizações culturais, para um universo de leitura, escrita e cálculo que os aproximem dos conhecimentos sistematizados pela sociedade atual e permitam que eles não só conheçam, mas dominem tais conhecimentos (SAVIANI, 2007). Daí o protagonismo da escrita e da língua portuguesa na educação básica, visto ser a escrita o mecanismo hegemônico de construção da história e do conhecimento em suas diferentes instâncias.

Nesse sentido, entende-se que ninguém melhor do que a pessoa com deficiência para avaliar e fazer considerações sobre sua formação, não apenas dando-lhe direito de fala nos debates, mas reconhecendo a importância de suas expressões, visto que, por muito tempo, a história da educação dos surdos foi uma história contada por outros, que não seus protagonistas: os surdos (LIMA, 2004, p. 14).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa se adere à questão do direito de participação e ação da pessoa com deficiência nos debates político-sociais que se voltam para ela. Em vista disso, trazemos para o campo da educação o lema muito comum no campo da cultura, que é o “Nada sobre nós sem nós”. Esse lema foi abraçado pelo movimento das pessoas com deficiência e reforça a máxima de que as ações pensadas para as pessoas com deficiência devem contar “com a participação prioritária dos próprios sujeitos interessados” (AMARANTE; LIMA, 2009, p.17).

Essa premissa, por sua vez, dialoga com o campo da educação, pois há em sua legislação um estímulo à participação ampla da sociedade nos debates e

resoluções que envolvem a escola pública. O inciso VI do artigo Art. 12 da LDB (BRASIL, 1996a) estabelece que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de se articular “[...] com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996a).

A voz da comunidade escolar é importante para a construção de uma escola e de uma política de educação democrática. Transformar essa premissa em ação teórico-metodológica implica ampliar as diferentes vozes e falas e promover o encontro das diferenças. Logo, trazer essa diversidade de vozes e falas da comunidade escolar é condição *sine qua non* para a constituição dessa escola equitativa e democrática.

No âmbito da escola inclusiva, a educação especial ganha destaque, pois seu público, que vivenciou uma história de exclusão e segregação, é o que mais demanda reformulação espacial e didático-pedagógica na escola para a oferta de uma educação de qualidade. Na constituição de 1988 (BRASIL, 1988), artigo 208, inciso III, tem-se o primeiro dispositivo legal que assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” brasileiro. Contudo, conforme observam Glat e Blanco (2015), esta modalidade de ensino:

[...] não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado” (*IBIDEM*, p. 17)

A educação entra nessa complexa dimensão de direitos, pois permite acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, suas diferentes línguas e técnicas, entre elas a escrita. A educação se apresenta como um direito subjetivo de relevância para cada um dos membros de uma comunidade, mas em especial para a comunidade em si, pois é por ela que a comunidade garante a preservação de sua história e de sua existência (MONTEIRO, 1998, 2003). Desse modo, compartilhamos do entendimento de que:

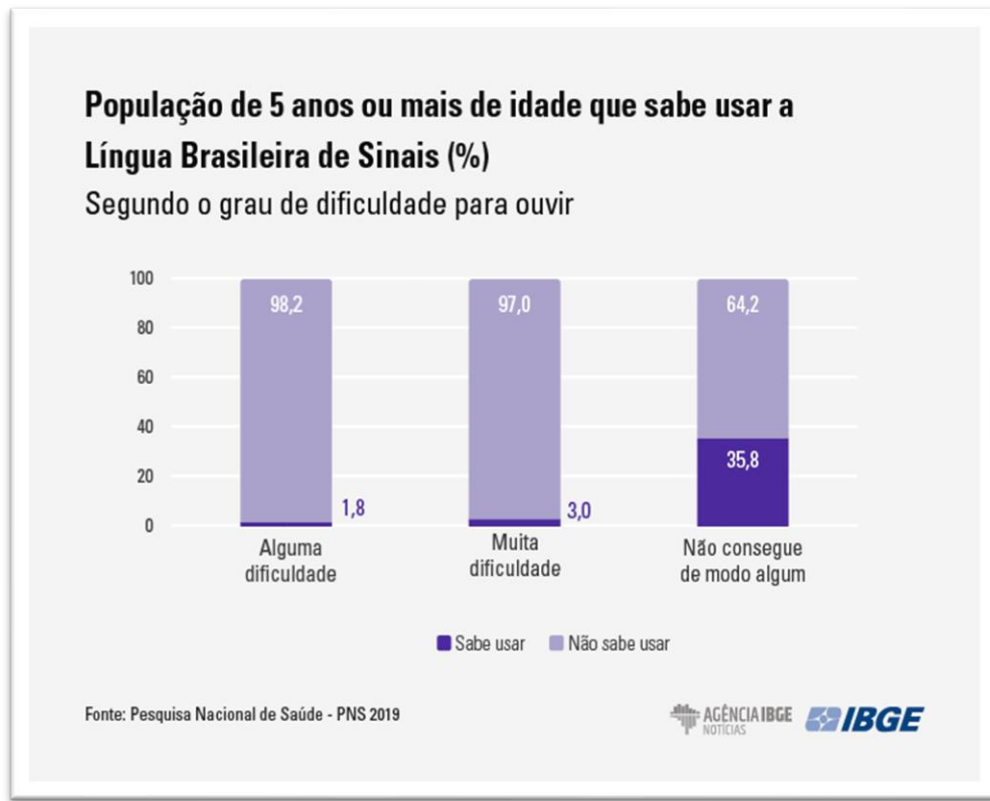
O “direito à educação” é um direito do homem, isto é, tem uma significação ética. A ética do direito à educação é uma ética do interesse superior do educando, que não pode ser tratado e instrumentalizado como “objeto” de educação, mas deve ser considerado e respeitado sempre como “sujeito” do seu direito à educação. O direito à educação não é um direito dos pais sobre os filhos, nem do Estado sobre os cidadãos. É um direito dos filhos e dos cidadãos às responsabilidades dos pais e do Estado para com o seu direito à educação (MONTEIRO, 2003, p. 786).

Mas como estão os dados mais recentes sobre os surdos no Brasil? Dentre os dados apresentados em 2022, temos a pesquisa de Pós-doutorado de Patrícia Luiza Rezende (MATEUS, 2022), que analisou documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), dentre outros órgãos e instituições, e constatou que a idade média de ingresso dos alunos surdos no Ensino Fundamental é de 12 anos, no Ensino Médio, de 19 anos, e no Ensino Superior, de 31 anos.

Quando se olha para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados encontrados pela pesquisadora indicam que houve um aumento de matrículas de alunos surdos. Durante os anos de 2007 a 2020, enquanto a porcentagem de matrículas de alunos ouvintes caiu de 9,5% para 6,3%, a dos alunos surdos subiu de 11,7% para cerca de 39%. Patrícia então questiona “Por que existem tantos surdos no EJA? Por que eles não estudaram nas séries correspondentes a suas idades? As políticas educacionais inclusivas não estão funcionando para surdos” (MATEUS, 2022).

Em outra pesquisa, o IBGE (2021) perguntou à população com 5 anos ou mais com algum grau de dificuldade para ouvir, se sabia a língua de sinais. Em um grupo de 2,3 milhões de pessoas, a pesquisa revelou que a maioria dos entrevistados não é usuário da Libras. Vejamos o quadro abaixo:

Figura 1 - Percentual da população de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Língua Brasileira de Sinais



Audiodescrição: imagem colorida de gráfico de barras com indicação do percentual da população de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Língua Brasileira de Sinais, segundo o grau de dificuldade para ouvir. No canto esquerdo, quantitativo em linhas do percentual. De baixo para cima, na primeira linha 0%; na segunda, 20%; na terceira, 40%; na quarta, 60%; na quinta, 80%; na sexta e última, 100%. Ao longo das linhas, 3 barras nas cores lilás-claro e lilás-escuro, a primeira indica “Não sabe usar”; a segunda, “sabe usar”. Na primeira barra, percentual das pessoas com alguma dificuldade: 1,8% sabem usar; 98,2% não sabem usar. Na segunda barra, percentual das pessoas com muita dificuldade: 3,0% sabem usar; 97,0% não sabem usar. Na terceira barra, percentual das pessoas que não conseguem de modo algum: 35,8% sabem usar; 64,2% não sabem usar. Na parte inferior, canto esquerdo, indicação da fonte: Pesquisa nacional de Saúde - PNS 2019. No canto direito, indicação da agência: Agência IBGE Notícias, antecedida de sua logo com formato de mapa do Brasil; e IBGE, sigla antecedida de sua logo retangular com estrela. Fim da audiodescrição³.

Fonte: IBGE, 2021.

Pelo gráfico, podemos observar que apenas 1,8% das pessoas que se declaram com alguma dificuldade de ouvir (perda leve a moderada) sabem falar a Língua Brasileira de Sinais. No grupo de pessoas que se declararam com grande dificuldade de ouvir (moderadamente severa/severa), apenas 3% alegaram saber usar a Libras. E por fim, no grupo de pessoas que declararam não conseguir ouvir de modo algum, 35,8% sabem usar a Língua de Sinais.

³ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

Quando o recorte da pesquisa considerou a população com mais de 5 anos com deficiência auditiva, dentre aqueles que têm grande dificuldade de ouvir ou não conseguir ouvir de modo algum, descobriu-se que apenas 22,4% sabem usar a Língua Brasileira de Sinais. Logo, o estudante surdo pode vivenciar dificuldade de letramento tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa escrita.

Um letramento inconsistente pode contribuir para agravar ainda mais o abismo da desigualdade entre pessoas com deficiência, entre elas o sujeito surdo, e pessoas sem deficiência, as que já vivem uma realidade na qual, de acordo com o Censo 2022 (IBGE, 2023b):

[...] a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%. Apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução. A taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, enquanto entre as pessoas com deficiência essa taxa era de apenas 29,2%. A desigualdade persiste mesmo entre as pessoas com nível superior: nesse caso, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência. O nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%). Cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto para as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%. O rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de R\$1.860, enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690 (IBGE, 2023b)

Diante disso, considera-se importante a proposição de pesquisas que procurem abrir um diálogo entre os diferentes sujeitos que atuam na educação, em especial, um estudante surdo profundo, e entender sua relação de ensino-aprendizagem bilíngue na escola pública. Nesse encontro, busca-se analisar a percepção desse aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social do texto escrito, e nesse processo produzir material teórico que nos permita, enquanto educadores, contribuir para a produção de conhecimento no campo da educação.

Na sequência, apresentamos nossa metodologia de pesquisa e o percurso metodológico percorrido para produção de nossa tese. Nele trazemos o caminho trilhado para a produção do embasamento teórico e seu recorte temático, bem como da pesquisa de campo utilizada e os relatos produzidos para análise dos dados.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

*Era preciso que o canto não cessasse nunca.
Não pelo canto (canto que os homens ouvem)
mas porque cantando o galo é sem morte.*
(Ferreira Gullar)

Em relação à pesquisa de campo, este trabalho é perpassado pela narrativa (auto)biográfica, na qual a pesquisadora, em cooperação com seus colaboradores de pesquisa, procura construir o entendimento sobre a percepção de um aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social do texto escrito, em constante processo de diálogo. A pesquisa (auto)biográfica volta-se para o estudo do sujeito de modo a conhecer sua trajetória de vida e, no desenvolver da trama narrativa, conhecer sua visão de mundo sobre sua formação e sentido de ser e estar no mundo (VIEIRA & HENRIQUES, 2014).

O participante de nossa pesquisa é um aluno surdo profundo, egresso da escola pública, que compartilha sua percepção sobre seu processo de formação escolar. A pessoa surda profunda é aquela cuja surdez está associada a uma perda auditiva superior a 91 dB (LIMA, 2020). A surdez pode ocorrer por causas congênicas ou adquiridas no período neonatal, ou seja, logo ao nascer (FAISTAUER, 2019). Quando se olha para as crianças surdas, constata-se que 95% delas são filhas de pais ouvintes (GOLDFELD, 2002). Essa realidade leva a um diagnóstico tardio da surdez, que acaba por provocar um atraso no desenvolvimento de sua linguagem.

Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao conselho de ética em setembro de 2021, através da Plataforma Brasil, sob o número 53125821.9.0000.5282, recebendo parecer favorável em dezembro de 2021, cujo texto está disponível no anexo II. Dentre os comentários e considerações, destacaram-se a relevância da proposta, e a entrega da documentação pertinente ao cronograma executável.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), também está disponível em anexo III. Três participantes compõem o escopo da pesquisa e assinaram o TCLE. Dois tiveram relatos recolhidos, e o terceiro, informado de menção ao longo de um dos relatos, recebeu ciência da menção e solicitação para publicação.

2.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O objetivo geral da pesquisa é analisar a percepção de um aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social do texto escrito.

Dentre os objetivos específicos do trabalho destacamos:

- Caracterizar a natureza visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética.
- Caracterizar a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural;
- Definir as propriedades da pesquisa narrativa no campo dos estudos sobre pesquisa (auto)biográfica, como instrumento de pesquisa sobre os processos de letramento do sujeito surdo;
- Caracterizar o processo de aprendizagem e apropriação do código escrito pelo aluno surdo sujeito da pesquisa, através de narrativas (auto)biográficas.

Cada um dos objetivos foi desenvolvido a partir da relação teoria e prática, na qual a pesquisa conceitual bibliográfica é suporte para os estudos dentro do escopo da pesquisa conceitual bibliográfica, e o trabalho de campo, para a base narrativa de pesquisa (auto)biográfica. Na primeira parte, os estudos bibliográficos se desenvolveram com atividade de levantamento de fontes bibliográficas brutas, com definição de categorias-chave como: Educação, Educação Especial, Sujeito Surdo, Aluno Surdo, Libras, Português escrito, Produção textual, Ensino Bilíngue, bilinguismo, Letramento e Cultura. Para busca e rastreamento de material bibliográfico foram consultados repositórios físicos e digitais.

Sendo assim para consulta bibliográfica de livros físicos, foram feitos acessos nas bibliotecas físicas específicas de educação da UERJ (2023), UFRJ (2023), e do INES (2023). Houve buscas mais amplas em outras bases acadêmicas, sendo também acessado o banco digital de teses e dissertações da Base Sucupira (CAPES, 2023);

Ainda, para composição de dados a partir de artigos científicos, foram usados a Scielo, Biblioteca Científica Eletrônica On-line (SCIELO, 2023), e a base de

Periódicos Capes (2023). A primeira, além de disponibilizar os artigos científicos, oferece métricas sobre o impacto e alcance dos artigos publicados; a segunda oferece acesso a artigos selecionados de mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais; contudo, o acesso é fechado (CAPES, 2023); a pesquisa precisa ser feita a partir de Login e Senha de usuários ligados à rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Por fim, no cruzamento de dados entre as publicações, foi feita revisão das referências do material previamente selecionado.

Essa etapa exploratória se mostrou de grande relevância para a pesquisa, pois permitiu acesso às informações disponibilizadas sobre as categorias-chave trabalhadas, propiciando delimitação e aprofundamento sobre cada tema. Na sequência do levantamento dos dados, houve tratamento bibliográfico do material consultado, com avaliação e triagem do material armazenado no banco de dados e categorização das fontes de referências, segundo o tipo de informação relevante ao estudo sobre o tema. Por fim, na fase de resenha bibliográfica e elaboração conceitual de material para a composição da pesquisa produziram-se os capítulos teórico-conceituais da tese. Esse trabalho está presente nos capítulos, bem como no capítulo de justificativa e no de análise dos dados, feita à luz do referencial teórico.

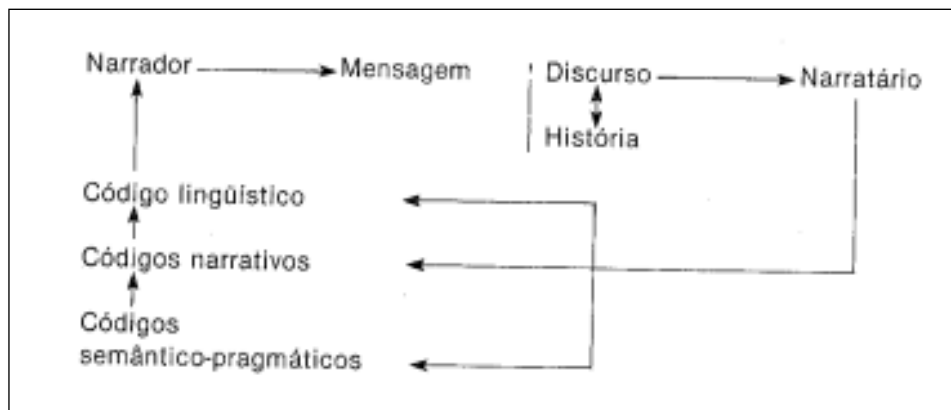
Associada à pesquisa teórico-conceitual, que fornece a matriz teórica da pesquisa, houve a pesquisa de campo, na qual o estudante surdo egresso da escola pública compartilhou conosco a narrativa de seu processo de aprendizagem da escrita alfabética e suas vivências e reflexões sobre a escola brasileira, que contribuíram para sua formação. É a partir da narrativa do participante da pesquisa que se constroem as relações de análises do material teórico-conceitual produzido e a percepção do participante da pesquisa sobre seu processo de letramento.

No próximo tópico, apresentamos melhor a metodologia de pesquisa (auto)biográfica, trazendo as bases teóricas da narrativa, sua contextualização e corrente teórica. Em seguida, trazemos o perfil do participante da pesquisa, o percurso de levantamento de dados, explicando como eles ocorreram e de que modo estavam estruturados para tratar dos demais elencados. Os encontros foram gravados, e o seu conteúdo foi transcrito para língua portuguesa escrita e está disponível neste trabalho em Anexo I. Por fim, tem-se a apresentação da metodologia de análise dos dados e das categorias a serem tratadas.

2.2 A narrativa de Pesquisa (auto)biográfica

A narrativa é uma marca da sociabilidade humana (ROSÁRIO, 1989). Narramos para alguém ouvir, mesmo que se pressuponha que esse alguém possa ser nosso eu interior, esse eu interior que só poderia ter se constituído em linguagem ao fazer parte de um grupo que lhe proporcionasse a língua de sua comunidade. Logo, narra-se porquanto haja os elementos básicos da comunicação: emissor, discurso e receptor. Mas o que é narrar? Narrar implica estabelecer uma comunicação narrativa, na qual um narrador transmite sua história a um narratário (REIS & LOPES, 1988), e ambos compartilham uma mensagem, no diagrama abaixo, apresentamos o quadro explicativo trabalhado pelos autores:

Figura 2 - Diagrama da comunicação narrativa



Audiodescrição: Print de tela com diagrama de comunicação narrativa. Na linha superior, da esquerda para a direita: Narrador com seta preta à direita para Mensagem, intercalada com Discurso e História, seguida de seta à direita para Narratário. Abaixo de Narratário seta quebrada para a esquerda, que se divide em três setas direcionais, de baixo para cima, iniciam em: Códigos semântico-pragmáticos; Códigos narrativos; Código linguístico. Acima, seta direcional para Narrador, dando início ao percurso. Fim da audiodescrição⁴.

Fonte: REIS, LOPES, 1988, p. 21.

A partir do esquema apresentado, podemos perceber que tanto quem conta quanto quem ouve uma narrativa perpassa pela história que se conta. No movimento de narrar, o narrador faz escolhas que levam ao desenrolar da história, enquanto o narratário, aquele que ouve, se coloca em movimento fazendo um percurso semântico de tradução da mensagem enviada.

⁴ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

Em Munslow (2007), temos uma representação da comunicação narrativa focada na narrativa, cujo corpo da comunicação traz dois pontos imbricados: história e discurso. O primeiro traz o conteúdo a ser contado, e o segundo traz a forma como o conteúdo é contado ou narrado. Esse processo de narrar exige um esforço de ressignificação da história por quem conta e um esforço de significação por quem ouve. Quando se fala de narrativa de vida, Kearney (2012) observa que:

[...] nossas vidas estão constantemente interpretando a si próprias – pré-reflexivamente e pré-conscientemente – em termos de começos, meios e fins (ainda que não necessariamente nessa ordem). Em síntese, nossa existência já segue de algum modo um enredo prévio, antes mesmo que conscientemente busquemos uma narrativa na qual reinscrever nossa vida como história de vida (*IBIDEM*, p. 412).

Muitos são os teóricos que versam sobre Narrativas, seus elementos e conceitos (SANTOS, VÖLTER & WELLER, 2014, CULLER, 1999, TODOROV, 2006, RICOEUR, 1994, 1995, 997, 2007, 2014). Em nossa busca por obras que tratem do ato de narrar, posicionamo-nos por um material que esteja para além da perspectiva literária e voltamo-nos para o material que trate da questão social dos modos e objetivos da narração, conforme discutiremos no tópico 2.5, de narrativa (auto)biográfica como metodologia de pesquisa. Esse percurso visa preparar o campo de discussão para desenvolver de forma mais pontual as estratégias que nos levem a entender como as histórias apresentadas na pesquisa podem fornecer novas perspectivas narrativas e teóricas sobre a educação do surdo.

Dentro desta perspectiva, objetiva-se fazer um estudo de caso, no qual a narrativa construída pelo participante da pesquisa a partir das demandas da pesquisadora seja o substrato da pesquisa. Têm-se então dois elementos: a pesquisa qualitativa, na qual o estudo de caso, associado à narrativa (auto)biográfica, se junta à pesquisa conceitual bibliográfica para assomar-se aos debates sobre o letramento do aluno surdo.

Alves-Mazzotti (2006) discute o quanto alguns teóricos confiam pouco na eficácia de estudos de caso na produção de conhecimento no campo científico, especialmente em sua capacidade em produzir generalizações de tipo estatístico. Todavia, a referida autora, reconhece que cada um dos pesquisadores por ela apresentados, Yin (1984) e Stake (1978, 2000), “[...] propõe uma forma alternativa de generalização, ambas defensáveis, ambas adequadas aos estudos de caso, ambas permitindo a acumulação do conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650). Logo, grande parte do desafio de interpretação e de análise dos dados coletados, cujos

efeitos afetem a comunidade escolar e acadêmica, está na capacidade do pesquisador de saber manejar as informações com as quais está trabalhando.

A pesquisa científica trabalha com uma gama de conceito e dados que está para além de generalizações estatísticas. O campo da educação entende que cada educando, cada professor, cada profissional da educação tem seu valor no processo de ensino e que cada um atua e afeta o outro de formas singulares, uma vez que, como nos ensinou Paulo Freire (2019), o professor aprende ao ensinar, o educando ensina ao aprender, e nós acrescentamos que o pesquisador aprende ao interagir com os participantes da pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que o estudo de um caso é relevante, pois traz a fala de alguém que, no fluxo de muitos outros atores, se dispôs a falar e contar suas experiências. O ato de educar é um ato de ouvir; contudo, para ouvir é preciso que haja quem fale. Nesse contexto, é importante ressaltar que, quando alguém fala, produz uma fala que nunca retorna sem resposta, mesmo porque até a não resposta é uma resposta. Logo, a história de vida de um sujeito da educação tem o valor de trazer reflexão sobre o papel da educação no desenvolvimento do outro. A pesquisa qualitativa baseada na narrativa (auto)biográfica busca permitir essa aproximação entre os diferentes atores que educam, aprendem e pesquisam.

O Estudo de caso na educação também permite que se conheçam os sujeitos da educação. Quanto mais diversos forem os sujeitos apresentados à comunidade educacional, mais os profissionais terão condição de produzir materiais educacionais para esses sujeitos. Isto é de suma importância para se quebrar o estereótipo de modelo de aluno ideal personificado no imaginário coletivo da escola (SENNA, 2008), uma vez que o aluno ideal não é aquele que está no imaginário coletivo dos professores, mas o aluno que está sentado na carteira da sala de aula e sobre quem a escola precisa atuar.

Dessa forma, consideramos esse modelo de pesquisa relevante tanto por seu caráter democrático, pois insere o popular nos debates sobre a educação, quanto por seu caráter singular-universal, pois discute o ser humano a partir de sua singularidade. Além disso, acreditamos que aproximar os discursos presentes na escola, na fala dos alunos, e na pesquisa acadêmica, fornece grande potencial reflexivo que leva a revisões teóricas e procedimentais na educação.

Tomando como recorte a perspectiva histórica do Ocidente, podemos dizer que o primeiro a discorrer sobre os elementos da narrativa foi Aristóteles. Conforme

observa Temer e Nery (2004), Aristóteles elaborava uma análise na qual entendia o poder do emissor em adaptar sua narrativa a partir da reação do receptor, habilidade primordial para os bons contadores de histórias. O referido filósofo observava que os homens tinham a capacidade de imitar e sentiam prazer nessa imitação. Vejamos:

O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e por imitação, apreende as primeiras noções) e os homens se comprazem no imitado (ARISTÓTELES, 1994, p.106 -107).

Nesse sentido a linguagem, e com ela seus elementos narrativos, é entendida como meio para a formação humana. Nos textos de Aristóteles (1998), nós nos deparamos com diversas ponderações sobre língua e produção de sentido a partir da linguagem, ressaltando como a linguagem torna o homem um ser político. Para o filósofo clássico, a língua era mais que um sistema simbólico, sendo o mecanismo pela qual os homens são capazes de perceber e entender as coisas do mundo à sua volta (ALLAN, 2009).

É pela língua que nos vêm as histórias e narrativas do mundo e é dessa abundância de histórias, inicialmente a partir das grandes narrativas épicas, que nos constituímos, sendo essas narrativas, por um grande período da história da humanidade, o modelo de instrução mais utilizado. Essas narrativas, por sua vez, foram sendo revisadas e readaptadas ao longo dos tempos, passando dos modelos clássicos de construção de texto para os clássicos medievais, cantigas, contos, causos, novelas, romances, até chegar aos modelos atuais de narrativa. Bruner (1991) observa que:

[...] a maioria do nosso conhecimento sobre o conhecimento humano adquirido e sobre a construção da realidade é elaborado a partir de estudos de como as pessoas conhecem o mundo natural ou físico [de tradição racionalista ou quer empiricista] em vez de o mundo humano ou simbólico” (Bruner, 1991, p. 3).

Na sequência de seu texto, observa-se o interesse do referido autor em demonstrar como o texto narrativo opera como um instrumento mental de construção de realidade. Nesse sentido, caminhamos na mesma direção, pois consideramos que esse entendimento sobre a produção de sentido pode nos fornecer ferramentas que nos ajudem no processo de interpretação dos fatos narrados.

É com o Iluminismo que a retórica aristotélica dá lugar à lógica cartesiana. Castro (2009) observa que Descartes (1973), ao repensar a retórica, utilizou-se de

“[...] novos alicerces para edificar um novo modo de fazer Ciência e Filosofia, sendo assim um dos pensadores que construíram o modo de pensar próprio da Modernidade” (2009, p. 87). O modo de narrar o mundo dava lugar ao modo de dissertar sobre ele, criando duas formas de interpretação da realidade: narrativa e cartesiana (BRUNER, 1997, 2001, SENNA, 2000, 2003). A primeira é predominante no senso comum de interpretar a realidade de cada povo; a segunda é um modo científico específico de pensamento que perpassa diferentes povos e culturas.

Com Walter Benjamin, tem-se a concepção de que “O narrador retira da experiência o que ele conta” (1987, p. 201). Nosso narrador, assim como muitos outros identificados por Benjamin, vem dessa experiência vivida com o povo, que aprende na e pelas sutilezas da vida simples e vai construindo sua história de vida enquanto interage com um mundo que ainda é um descobrir-se para ele. Contudo, esse narrador não se limita ao contar somente sobre si, mas recorre “[...] ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia.

“O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer” (BENJAMIN, 1987, p. 221). Para Bruner (1991), isso expressa o caráter de particularidade dado à narrativa, pois mesmo tratando de uma história singular, é uma história de caráter genérico, pois tem o poder de representar várias outras histórias. Segundo Ourique (2009), ainda dentro da perspectiva benjaminiana, ao revivermos as histórias passadas, temos a oportunidade de entrecruzar o momento atual com o antigo e dessa forma “enfrentarmos as dificuldades do presente. É com a arte de narrar os fatos que construímos nossa história” (*IBIDEM*, p. 5).

Vieira e Henriques (2014), ao discorrerem sobre a construção narrativa da identidade, inserem Vygotsky no debate por entender que a construção do eu interior é uma construção que se dá pela linguagem. A partir dessa perspectiva, os autores argumentam que:

História e linguagem são dois elementos fundamentais à construção narrativa da identidade. É através da narrativa que o sujeito dá significado a sua história e planeja suas ações futuras. A identidade, como espaço de construção do sujeito psicológico, parece ser um lócus privilegiado onde podemos observar o funcionamento do paradigma narrativo em termos de negociação de significados entre os acontecimentos históricos/biográficos e o modo como o sujeito os significa (VIEIRA & HENRIQUES, 2014, p.168).

Logo, há a necessidade de se dialogar com Vygotsky (1993, 2008, 2010) tanto no campo da metodologia de execução da pesquisa quanto no campo de análise dos

dados, vista a importância de se considerarem os aspectos socioculturais que se entrecruzam ao longo dos encontros entre os participantes da pesquisa. Nessa caminhada, entendemos que a linguagem e a construção de sentido caminham juntas e nos mobilizam para a ação narrativa.

Nesse percurso de construção de um eu que narra, entramos também no campo da teoria de filosofia do sujeito, pois nosso material narrativo se constrói a partir de um sujeito que é, mas que foi e vem sendo ao longo do tempo e que também será. Entendemos que esse sujeito que narra passou por experiências e vivências que propiciaram mudanças e autodeterminação de seu eu ao longo do processo. Logo, a questão filosófica do sujeito precisa ser discutida de modo a entender como essa fala expressa suas experiências e vivências no campo dos saberes e fazeres pedagógicos.

Nossa metodologia de pesquisa pretendeu propiciar encontros que permitissem aos participantes da pesquisa expor suas narrativas, compartilhando um pouco de seu percurso de formação escolar, especialmente no que ver sobre seu processo de letramento e sua relação com a escrita alfabética. Entendemos que o narrar estará revelando o ser, mas também atuando em sua constituição enquanto ser da linguagem. Com isso, encontramos em Paul Ricoeur (1997), em *Tempo e narrativa Tomo III*, explicações teóricas que agregam tradição, linguagem e constituição do ser. Diz ele:

[...] a linguagem é a grande instituição – a instituição das instituições – que desde sempre precedeu a cada um de nós. E por linguagem deve-se entender, aqui, não só o sistema da língua natural, mas as coisas já ditas, ouvidas e recebidas. Por tradição entendemos, conseqüentemente, as coisas já ditas, enquanto nos são transmitidas ao longo das cadeias de interpretação e reinterpretação (RICOEUR, 1997, p. 379 e 380).

Podemos observar com Ricoeur que a tradição nos coloca em uma posição de herdeiros da experiência humana, advinda da linguagem e dos conteúdos transmitidos por ela. Nosso processo formativo se constitui do diálogo com o passado, com a reflexão de nossos atos anteriores e dos impactos desses atos em nossa sociedade e em nós mesmos.

As leituras de Ricoeur (1994, 1995, 1997, 2007, 2014) nos ajuda a entender a narrativa como um elemento relacionado à questão do tempo e da construção da identidade, pois, como pontua Mendes (2019), “Ricoeur procura solucionar um

problema clássico da filosofia da existência e da teoria da ação por meio da mediação de uma filosofia da linguagem” (*IBIDEM*, p. 230).

Isto posto, observa-se a necessidade de se dialogar com teóricos que versam pela sociologia do conhecimento, como BERGER e LUCKMANN (2004), pois ressaltam que “[...] todos os homens na sociedade participam, de uma maneira ou de outra, do ‘conhecimento’ por ela possuído” (*IBIDEM*, p. 29). Para os referidos autores, o mundo da vida cotidiana constitui matéria da ciência empírica da sociologia, pois tanto fornece mecanismos para a construção do mundo intersubjetivo do senso comum quanto caminhos para desvendar as tramas submersas da realidade objetiva.

Se todos têm o que dizer, basta nos perguntar quem está pronto para ouvir. No mundo dos jogos de poder, o que conta não é somente quem fala, mas que valor se dá a esse alguém que fala. Entendendo a importância do ato de ouvir as histórias dos que nos cercam, nossa pesquisa trabalha dentro da perspectiva da narrativa (auto)biográfica, de modo a tomar por sentido a fala do aluno surdo profundo que vivenciou e vivencia a experiência educativa do letramento da escrita alfabética na escola e fazer essa narrativa reverberar na experiência acadêmica.

Conforme procuramos demonstrar, narrar é um ato de compartilhar experiência vivida e repensada junto a outros. Quem narra o passado traz junto ao relato do “[...] passado vivenciado, as perspectivas em relação ao passado, que se transformam ao longo da vida, e os diversos discursos a elas associados” (Rosenthal, 2014). A autora ainda acrescenta que “[a]s narrativas de experiências feitas pela própria pessoa remetem tanto à vida atual com esse passado quanto à experiência ocorrida no passado”. Logo, é uma narração de quem olha para o passado com novas perspectivas sobre a experiência vivida, e a cada nova experiência vivida no presente, o olhar para o passado se ressignifica, fazendo com que o ato narrado ganhe novos contornos.

O texto que surge da narrativa de quem se coloca como narrador é um que traz a experiência histórica reconstruída pela narrativa. Para Pesavento (2006), quando o historiador se vê diante da impossibilidade de se repetir a experiência do vivido, passa a trabalhar então com:

Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge, pois, a verossimilhança, não a veracidade. Ora, o verossímil não é a verdade, mas algo que com ela se aparenta. O verossímil é o provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto (PESAVENTO, 2006, p. 04).

A verdade do sujeito que narra é a verdade de quem traz à luz dos acontecimentos relatos plausíveis, possíveis, aproximados da experiência narrada e ressignificado ao longo da experiência de vida. Ao nos colocarmos com ouvidos atentos para escutar o outro, que está construindo sentidos, cuja veracidade está posta na própria trama narrativa e na sua relação do passado com o presente, entendemos que estamos com um material que representa a verdade do narrador e como tal, precisa ser respeitado e considerado nos debates em educação.

2.3 Campo de Pesquisa

Antes de apresentarmos um dos participantes de nossa pesquisa, um estudante surdo profundo, aluno egresso da escola pública, consideramos importante explicar um pouco como a escola pública brasileira se organiza. Um longo período histórico (SAVIANI, 2014a e 2014b; HILSDORF, 2003) foi percorrido para que a escola brasileira se constituísse como uma escola pública pautada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1996a). Dentre essas ações inclusivas, a escola passou por um período de abertura para os alunos em geral (MARTINS, 2019, OLIVEIRA, 2001) e posteriormente para os alunos da educação Especial (BRASIL, 1994, 2008, 2015, BAPTISTA, 2019).

O Brasil possui 5.570 municípios distribuídos entre as 27 unidades da federação. De acordo com os dados do último censo do IBGE (2022), temos 203,1 milhões de habitantes, maior parte dela concentradas em regiões urbanas, em um total de 124,1 milhões de pessoas, perfazendo 61% da população. Em relação ao percentual populacional dos municípios, 44,8% dos municípios brasileiros possuem até 10 mil habitantes, que representam apenas 6,3% da população do país, ou seja, 12,8 milhões de pessoas. O IBGE (2023a) explica que:

A maior parte da população do país (57% do total) habitava apenas 319 municípios, o que, de acordo com a publicação, evidencia que as pessoas estão concentradas em centros urbanos acima de 100 mil habitantes (IBGE, 2023a)

Nossa realidade então é de extremos, no qual as unidades federativas precisam se organizar para cumprir o estabelecido na Constituição Federal (1988). Dentro dessa realidade, os sistemas de ensino brasileiro, União, estados, Distrito Federal e municípios trabalham na perspectiva federativa, na qual definem “[...] formas

de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009). Nessa divisão:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996)
 § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996)
 § 3º Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996)
 (BRASIL, 1988)

Contudo, essas ações não são restritivas, podendo municípios maiores ter suas próprias universidades, como, por exemplo, as cidades de Campinas e São Paulo, que oferecem educação superior, e as instituições federais, que oferecem educação básica a partir de Centros de Ensino e Universidades. A realidade dos municípios é de oferta subsidiada de educação básica regular para seus habitantes. O modelo federativo sofre críticas especialmente no tocante à revisão das ações de seus entes (ABRUCIO, 2010). A realidade predominante de oferta da educação básica se dá pelos municípios brasileiros, conforme podemos constatar a partir da informação publicada pelo governo federal (BRASIL, 2021):

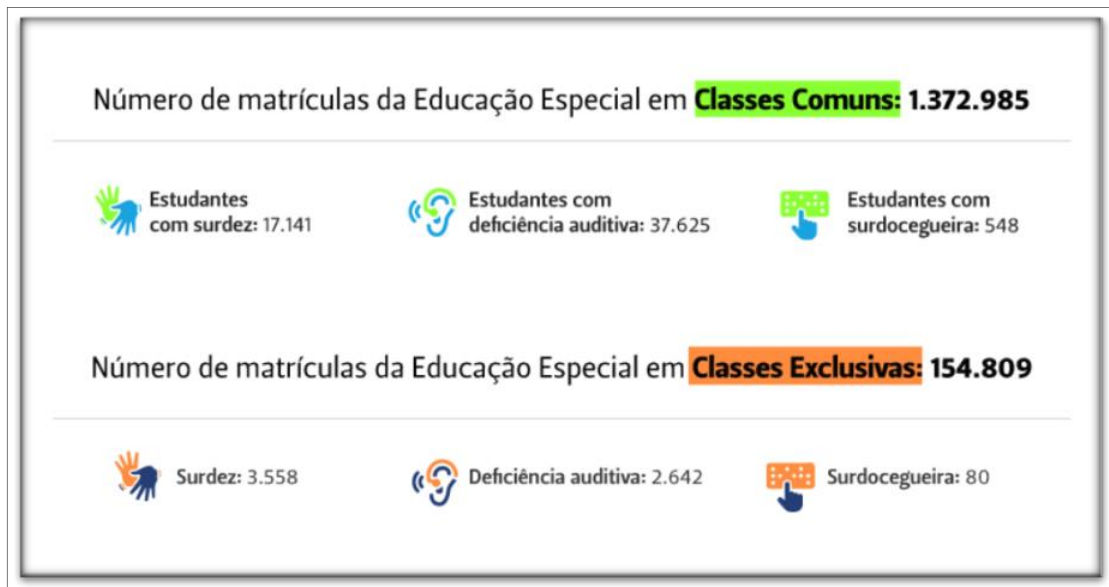
Quase a metade dos alunos matriculados na Educação Básica são atendidos pelos municípios brasileiros (48,4%). Em 2020, a rede privada teve uma participação de 18,6%. A rede estadual é responsável por 32,1% das matrículas; e a federal, tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas (BRASIL, 2021).

Conhecer essa estrutura é importante, pois, a depender do tipo de unidade escolar que o aluno egresso frequentou, poderemos ter uma dimensão de como essa escola se encaixa na cadeia federativa de ensino, sua disponibilidade de recursos para a educação especial, oferta de salas ou escolas bilíngues, se o aluno teve suporte de um município ou precisa se deslocar para um município com mais recursos. Sabemos que esses fatores influenciam as escolhas e o modo como os alunos e suas famílias, principalmente da educação especial, se posicionam em relação à educação e aos aparatos e suporte para aprendizagem efetiva dentro de cada uma das necessidades específicas dos estudantes.

Ainda, de acordo com os dados do censo escolar de 2022 (INEP, 2023), o Brasil tem 47,3 milhões de alunos da educação básica, dos quais 1,5 milhão possuem

alguma deficiência e estão matriculados em turmas da educação especial tanto em classes comuns quanto em classes exclusivas para deficientes. Destes, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez, separados em pessoas de três perfis: surdos; com deficiência auditiva; e surdocegos, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Figura 3 - Censo da educação 2022 - total de alunos com alguma deficiência relacionada à surdez



Audiodescrição: Quadro com dois tópicos apresentando o total de alunos com alguma deficiência auditiva matriculados na educação básica de acordo com o Censo de 2022 do INEP. São duas linhas. A primeira, na parte superior, realce verde para “Classes Comuns”, Abaixo, em verde e azul, pictogramas relacionados a cada perfil, com o quantitativo de matrícula ao lado direito: mãos em verde e azul sinalizando Estudantes com surdez; orelha em verde e azul com duas ondas pequenas na frente, Estudantes com deficiência auditiva; e teclado em braille verde com mão na frente passando dedo indicador explorando as celas, Estudantes com surdocegueira. A segunda linha, na parte inferior, realce cor laranja para “Classes Exclusivas”. Abaixo, pictogramas dos mesmos perfis nas cores laranja e azul. Número de matrículas da educação Especial em Classes Comuns: 1.372.985: Estudantes com surdez: 17.141; Estudantes com deficiência auditiva: 37.625; Estudantes com surdocegueira: 548. Número de matrículas da educação Especial em Classes Exclusivas: 154.809: Estudantes com surdez: 3.558; Estudantes com deficiência auditiva: 2.642; Estudantes com surdocegueira: 80. Fim da audiodescrição⁵.

Fonte: Adaptado de INEP (2023)

Conforme podemos observar, a escola regular recebe boa parte dos estudantes com algum tipo de deficiência auditiva. Logo, teremos muitos desses alunos matriculados em algumas das diversas escolas regulares espalhadas pelos municípios brasileiros. Em relação aos alunos surdos, temos 20.699 matrículas em Classe Especial em uma proporção de 4,8 estudantes surdos matriculados em classes comuns para cada 1 estudante surdo matriculado em classe exclusiva.

⁵ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Felipe Monteiro.

Nosso objetivo com a metodologia narrativa de pesquisa é conversar com um dos estudantes surdos que passou pela classe comum para conhecer e entender como se deu seus processos de ensino e letramento e disponibilizar material teórico que retorne para a rede de ensino e colabore na tomada de decisão para melhoria do ensino com o sujeito surdo.

O recorte do nosso campo de pesquisa, alunos surdos egressos da escola pública, começou com o convite a participantes das cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro, procurando narrativas que se aproximem mais da realidade dos cidadãos brasileiros que em geral moram em municípios pequenos em cidades das periferias dos centros urbanos e frequentam a educação básica fornecida por esses entes federativos.

Nosso objetivo era dialogar com um perfil de egresso que, de certo modo, compartilhasse sua realidade com outros sujeitos. Entende-se que ela não se restringiria a um evento isolado, mas de certo modo representa-se um sujeito que compartilha sua realidade educacional com os demais estudantes das escolas públicas brasileiras.

Antes de apresentarmos os participantes da pesquisa, informamos que seus nomes foram alterados de modo a garantir a dignidade e a defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, de modo a assegurar:

[...] a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro (BRASIL, 1996b).

O participante surdo de nossa narrativa é um aluno surdo profundo, egresso da escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro, o qual nomeamos de João; no subtópico 2.3.1 apresentamos melhor João, com resumo construído a partir dos textos elaborados ao longo dos encontros de pesquisa. Composto o escopo da pesquisa, temos a intérprete de Libras, que aqui chamamos de Maria. A intérprete foi convidada a fazer parte da pesquisa por sugestão de João, uma vez que era uma profissional que já o acompanhava em seus estudos na universidade e sobre a qual ele deposita confiança na tradução. Assim como João, ela também é do interior do Estado do Rio de Janeiro e compartilha com ele as vivências da cultura surda local.

A escolha dos nomes dos participantes surgiu ao longo dos encontros de pesquisa, pois se reconheceu que entre os dois participantes havia um entrosamento

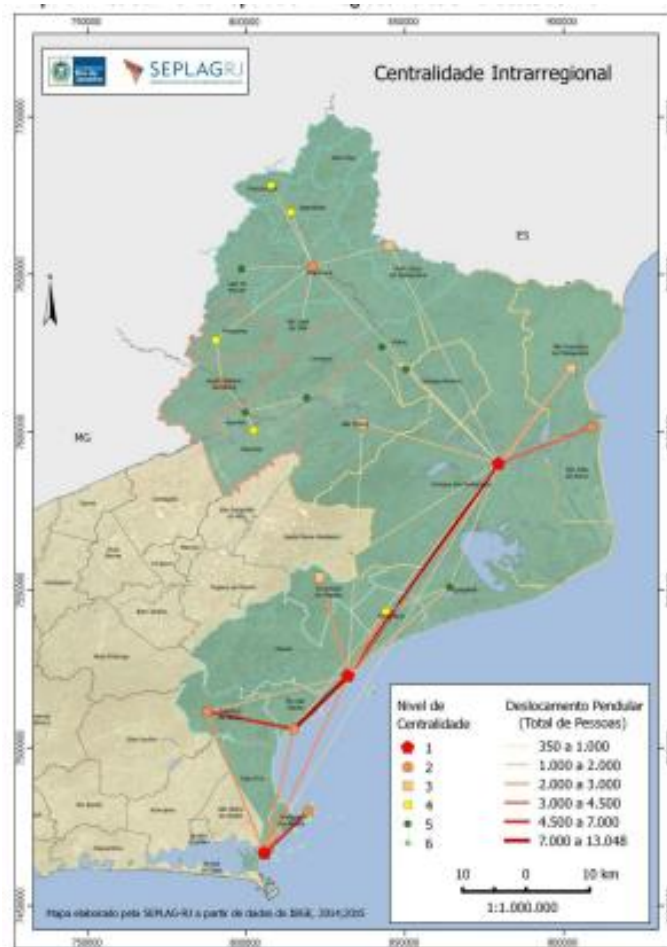
peculiar que estava para além do formalismo linguístico de tradução. Havia confiança, amizade, cumplicidade, carinho entre eles. Logo, percebeu-se que Maria era mais que uma boa indicação profissional, que seria capaz de produzir uma tradução em sintonia com o ambiente cultural de João; era também uma pessoa incorporada à cultura surda, familiarizada com suas lutas e histórias. Em nosso tópico de questões éticas da pesquisa, apresentaremos melhor Maria.

2.3.1 João – aluno surdo egresso da Escola Pública

João nasceu em abril de 1997, em Italva, município do Estado do Rio de Janeiro, localizado na Região Noroeste Fluminense. No censo de 2022 (IBGE, 2022), o município apresentou uma população de 14.073 habitantes. Italva faz divisa com os municípios de Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Campos dos Goytacazes, Cardoso Moreira, Itaperuna e São Fidélis (IBGE, 2022). Dentre os municípios fronteiriços, o município de Campos dos Goytacazes é o que mais se destaca por ser a cidade da Região Norte Fluminense com maior polo industrial, a qual recai a maior migração pendular, com grande o deslocamento diário de pessoas para estudar ou trabalhar vindos das cidades ao seu entorno.

Essa informação é relevante, pois ao longo dos anos João e sua família irão constituir diferentes moradias entre os municípios vizinhos de Cardoso, Campos dos Goytacazes e Italva, além de recorrer a demandas educacionais e de saúde aos municípios que ofertassem mais atenção e cuidado a João em relação à surdez. Atualmente, João mora no bairro de Três Vendas no Município de Campos dos Goytacazes. Na sequência, apresentamos mapa com Deslocamento Populacional Regiões Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, durante os anos de 2014 e 2015, elaborado pela SEPLAG-RJ:

Figura 4 - Deslocamento Populacional Regiões Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro



Audiodescrição: Mapa político do Estado do Rio de Janeiro, com escala de dimensão vertical de 7450000 a 7700000, e na horizontal de 750000 a 90000. O planisfério apresenta parte do estado, com os municípios da Região dos Lagos e das regiões Norte e Noroeste Fluminense ambos em verde-escuro, enquanto os demais municípios estão em bege. A parte dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo em cor cinza. Na parte superior, no canto esquerdo, logomarcas do Estado do Rio de Janeiro, com a bandeira do Estado à esquerda, e o nome em caixa de texto quadrada em fundo azul, e da SEPLAGRJ, figura triangular com vértice à esquerda com ponta azul, e lado oposto ondulado, do lado direito, as siglas da secretaria em azul; abaixo, em letras pequenas azuis, nome Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. No canto direito, em negrito: Centralidade Intrarregional. No canto inferior direito, legenda com os níveis de Centralidade com relação do total de pessoas e do deslocamento pendular. Cada nível está representado no mapa por figuras geométricas coloridas seguidas de linhas de mesma cor que mostram a relação de deslocamento entre as cidades. A escala de 10 a 10 km é de 1:1.000.000. Nível um, pentágono vermelho, de 350 a 1000. Nível dois, pentágono laranja, de 1000 a 2000. Nível três, quadrado laranja claro, de 2000 a 3000. Nível quatro, quadrado amarelo, de 3000 a 4500. Nível cinco, círculo verde-escuro, de 4500 a 7000. Nível seis, círculo verde-claro, de 7000 a 13048. Indicação dos Municípios em relação aos níveis, da maior para a menor migração: Nível 6: São José do Ubá, e Varre-Sai. Nível cinco: Laje de Muriaé, Itaiva, Cardoso Moreira, Cambuci, Aperibé e Quissamã. Nível quatro Porciúncula, Natividade, Miracema, Carapebus e Itaocara. Nível três: Conceição de Macabu, São Fidelis, São Francisco de Itabapoana, e Bom Jesus do Itabapoana. Nível dois: Armação dos Búzios, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, São João da Barra, Santo Antônio de Pádua, e Itaperuna. Nível um: Cabo Frio, Macaé, e Campos dos Goytacazes. As linhas sobre o mapa ligam os municípios que estabelecem migração entre si, seguindo as mesmas cores das formas geométricas. Campos dos Goytacazes se liga a: Cabo Frio, Macaé, São João da Barra, São Francisco de Itabapoana, São Fidelis, Bom Jesus do Itabapoana, Itaperuna, Itaiva, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Quissamã, Carapebus, Rio das Ostras. Cabo Frio se liga à: Armação dos Búzios, Campos dos Goytacazes, Rio das Ostras e Casimiro de Abreu. Macaé se liga a: Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Rio das Ostras, Conceição de Macabu, Carapebus, Quissamã, São Fidelis, Campos dos Goytacazes. Itaperuna se liga a: Campos dos Goytacazes, Bom Jesus do Itabapoana, Natividade, Porciúncula, Laje de Muriaé, São José de Ubá, e Miracema. Miracema de liga a: Santo Antônio de Pádua. Santo Antônio de Pádua se liga a Aperibé. Aperibé de liga a Itaocara e Cambuci. Fim da audiodescrição⁶.

⁶ Roteiro, Loide Aragão; Consultoria, Felipe Monteiro.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016, p. 21

João é Filho de pais ouvintes, tem um irmão mais velho também ouvinte e acompanhou a chegada do irmão mais novo ouvinte. João relata que em sua família e comunidade ele era a única pessoa surda. Ele lembra que sua mãe se perguntava quando soube de sua surdez sobre o que iria fazer diante da deficiência do filho. Ele se recorda de observar a cena visualmente, sem compreender nada, nenhum som.

Sobre a perda auditiva de João, quanto à época na qual se deu o aparecimento (RUSSO & MOMENSOHN-SANTOS, 1996), não foi possível identificar o momento em que a surdez apareceu, se durante a vida gestacional (Pré-natal), durante o nascimento (Perinatal) ou após o nascimento (Pós-natal); sabemos que ele nasceu surdo, e que a família de João só descobriu posteriormente a surdez dele.

Quanto à natureza da surdez, se ela foi hereditária ou não, o que sabemos é que João é o único surdo de três irmãos, e que em sua família não há outros surdos. Quanto à parte do sistema auditivo afetado na audição, orelha externa e/ou média (deficiência auditiva condutiva), orelha interna e/ou nervo vestibulo-coclear (deficiência neurossensorial), tronco cerebral e ou cérebro (deficiência auditiva cerebral), João nos contou que não ouvia e que somente com a inserção de aparelho acoplado à orelha foi que ele passou ouvir alguns sons.

Esse aparelho foi colocado depois dos três, quatro anos de idade e fornece a João a opção de ligar e desligar o aparelho, tendo controle sobre os ruídos, recurso ao qual João comumente recorre, uma vez que sua interação com o mundo é mais visual.

João, ao longo da infância, foi acompanhado pela APOE, Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais, em Campos dos Goytacazes, e lá teve seus primeiros contatos com a Língua de Sinais. Para ele, foi naquele momento que ele se percebeu adentrando no mundo como pessoa. Contudo, a maior parte do tempo que passou na Instituição durante sua infância foi voltada para procedimentos que promovesse a oralização.

A mãe de João era quem o acompanhava ao médico e à APOE; contudo como a condição financeira da família era baixa, eles não tinham muitas vezes dinheiro para pagar passagem de ônibus para se locomover para a cidade de Campos dos Goytacazes todos os dias. Sua frequência à APOE não era regular, e seu acompanhamento, quando ia, era com a fonoaudióloga.

Ao longo desse período, a mãe de João buscava formas de conseguir comprar um aparelho para ele. O valor era alto para as condições da família, R\$ 16.000,00 (Dezesseis mil reais) valor da época. Com a ajuda de outra prefeitura da região, Cardoso Moreira, eles conseguiram um aparelho de graça para João.

O aparelho forneceu a João a condição de perceber alguns sons, mas no início, ele não se sentiu muito confortável com o aparelho, pois ele relata que não conseguia ouvir as palavras perfeitamente, e só sentia a vibração, sons e batidas. Isto o incomodava, e às vezes ele tirava o aparelho e voltava a não entender nada, som nenhum. Para ele era um susto, pois o barulho que o aparelho fazia era como de uma bomba, que lhe dava até dor no coração. Não era muito agradável, era como ouvir fogos ou bombas, um barulho muito forte.

Na infância, seu maior companheiro foi um primo com quem sempre estava junto. Ele o acompanhava nos lugares e estava sempre com ele. Os dois estabeleceram um meio de comunicação, e, às vezes, o primo o ajudava na escola. Na escola, João não tinha intérprete, por algum motivo, mesmo já salvaguardado pela Lei da Libras (BRASIL, 2002). João estava em uma fronteira, na qual nem alcança o português oralizado, pois o aparelho não era muito funcional, nem tinha desenvolvimento com a língua de sinais. Durante todo o período da escola, João não teve intérprete e se viu sempre no custo de acompanhar as classes sem suporte da Educação Especial.

Na família, a língua oral era um empecilho para uma comunicação efetiva entre os irmãos e mesmo entre os outros familiares de João. A maior parte da comunicação deles era pela oralização, leitura de lábios, e pelos sinais que criaram entre a família. Com o irmão mais velho ele não conseguia se comunicar nem na Língua de Sinais, nem oralmente, pois ele não ficava muito atento. Com o irmão mais novo houve um melhor relacionamento, pois João já conseguia oralizar mais e ter sua pronúncia aceita.

Para ele, era com a mãe que tinha melhor contato e comunicação. Eles se entendiam, tanto a partir de sinais caseiros, como pela leitura labial. No grupo familiar estendido, ele percebia que nem todos os parentes entendiam seu modo de ser, pois uma vez ou outra se deparava com comentários insensíveis.

A frequência à escola era acompanhada de atividades terapêuticas complementares. Contudo, ele ficou um bom tempo sem ir para a APOE, Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais. Quando retornou, um pouco mais velho,

mais ou menos com onze, doze anos, ele começou a ter mais contato com outros surdos e interagiu mais por sinais, o que fez com que ele fosse adquirindo a Libras. Ele olhava os colegas sinalizando e pensava: “Como que ela sinaliza tão rápido? Como que ela faz datilologia em Libras tão rápido?”.

Alguns anos mais tarde, ele relata ter encontrado na Libras um caminho para quebrar a barreira na comunicação; foi como uma descoberta. E daí em diante, foi que começou a usar a língua de sinais como sua primeira língua, o que não tinha ocorrido antes por falta de incentivo e mesmo contato com a língua de sinais e seus usuários.

A história de João é marcante, pois traz o relato de alguém que, mesmo não tendo muito contato com a Libras na infância, é atraído por ela. Essa atração aconteceu, como procuraremos demonstrar no desenrolar da tese, muito por conta do tipo de desenvolvimento da linguagem na infância de João, que se deu predominantemente pela visualidade.

Desse modo, a identificação com a modalidade da língua de sinais foi algo natural. É com a Libras que ele adentra no mundo da linguagem de forma mais fluida. Hoje ele proclama seu amor pela Libras, pois foi com ela que ele passou a se sentir mais leve e mais feliz.

Os encontros de pesquisa trazem a íntegra da narrativa de João sobre esse processo, além de descreverem seu percurso de formação da escola básica até a Graduação. É a partir desses relatos que procuraremos discutir, no tópico de análise dos dados, sobre os caminhos para o letramento do sujeito surdo, dialogando sobre sua condição visual e experiência bilíngue.

2.4 Questões éticas da pesquisa

Nessa fase de coleta de dados da pesquisa, nosso narrador foi convidado a participar de dois encontros, cujos temas focaram em tópicos específicos de seu processo de formação e letramento. Além da pesquisadora e do participante surdo da pesquisa, os encontros contaram com intérprete de Libras para ajudar na mediação da linguagem. Considera-se a participação do intérprete essencial para que todos os participantes se sentissem confortáveis em suas respectivas línguas.

Para o aluno surdo, a Libras é sua primeira língua, na qual encontra conforto linguístico. Para a pesquisadora, a língua portuguesa oral é sua língua de conforto. Cada um tinha domínio sobre línguas diferentes, o intérprete entraria na conta para

permitir que entre as modalidades de línguas houvesse equalização dos sentidos, e os participantes pudessem dialogar despreocupados com as barreiras linguísticas.

A preocupação com a atuação do intérprete na tradução entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa foi colocada desde cedo pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que aprovou o Código de Ética do Intérprete, em seu primeiro Encontro Nacional de Intérpretes, realizado em 5 e 6 de novembro de 1992, durante o DEF'RIO/92 (FENEIS, 1992), na cidade do Rio de Janeiro. Dos doze itens listados no código de Ética do Intérprete, destacamos o terceiro, que estabelece que “O intérprete interpretará fielmente e da melhor maneira possível, sempre transmitindo o pensamento, intento e o espírito do falante. Ele deverá lembrar os limites de sua particular função e não ir além da sua responsabilidade”.

Em 2008, com a criação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), foi elaborado o primeiro código de (conduta e) ética da federação em 2011, que foi reelaborado em 2014 (FEBRAPILS, 2014), com vigência até os dias atuais, cujo texto trouxe também a definição e a aplicabilidade da profissão, os princípios fundamentais, além das responsabilidades do profissional.

O intérprete de língua é um profissional conhecido do aluno surdo. Ele é “o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete” (QUADROS, 2004, p. 27). Ainda, de acordo com a autora, ele tem “domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação” (QUADROS, 2004, p. 28), além de ter as qualificações específicas e a formação necessária para a função.

Contudo, para além dos pontos elencados pelo código de ética da FENEIS e da FEBRAPILS, no ano de 2010, a lei federal nº 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, estabelece que:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas posturas e condutas adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010, s.p.)

Desse modo, procuramos demonstrar que a participação do intérprete é um componente somativo da pesquisa, pois permite que os participantes interajam tendo na mediação bilíngue certo conforto e segurança na tradução e apresentação de suas ideias.

Esse tipo de pesquisa, que envolve narrativa de vida e contato próximo entre os participantes da pesquisa, mesmo oferecendo riscos mínimos e irrelevantes aos participantes, muitos dos quais relacionados à exposição da narrativa de vida e interações pessoais, exigem um cuidado do pesquisador em relação aos embates que possam surgir em relação a essas questões socioculturais.

Os eventuais custos relacionados à interação ou ao acesso do participante no ambiente virtual de entrevistas poderão ocorrer, porém a pesquisadora responsável entende seu papel no processo para possibilitar aos demais participantes da pesquisa liberdade para expor suas opiniões e sentimentos. Também haverá uma postura por parte de revisão constante de suas metodologias de ações.

Primar pela participação mais plena possível dos participantes é importante, de modo a propiciar encontros de pesquisa que possibilitem expressões espontâneas, abrindo diálogo da vivência e formação escolar dos participantes da pesquisa com as categorias de letramentos e fazeres pedagógicos abordados ao longo do processo.

Todo esse apanhado de informações nos levam a um repertório de conceitos, teorias e metodologia de ação, que exigem o desenvolvimento de uma visão complexa, que nos ajude a entender os fenômenos que permeiam a pesquisa. Todavia, move-nos um sentimento de responsabilidade que nos impulsiona para a compreensão e o esclarecimento desses fenômenos, os quais extrapolam nossa vontade pessoal e nos colocam diante dos conflitos da sociedade, os quais exigem do pesquisador um:

[...] cultivo do pensar crítico por duplo motivo: para não se deixar enganar, pelos “ídolos” do seu tempo, no sentido em que Bacon os apontou, e que seriam imensamente prejudiciais ao êxito do trabalho pessoal; e para não se tornar porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade, e irão constituir um peso morto contrariando o progresso das ideias culturais vigentes, prejudicando os pesquisadores contemporâneos e os vindouros (PINTO, 1979, p.514).

Nosso compromisso é alcançar uma produção de conhecimento que seja capaz de, considerando seus limites, formular um conjunto de dados e materiais teórico-conceituais que contribuam para processos de ensino-aprendizagem eficazes. Temos, assim, um desafio de produzir conhecimento, no qual a complexidade (MORIN, 2003) não seja uma escolha, mas uma necessidade que surge nos processos de compreensão dos saberes velados pelas ações, limites de falas, opressão, negação, exclusão.

O ato de ouvir e estar atento aos sinais será muito importante, posto que é necessário entender que a “[...] identificação da nova relevância semântica que cria a história é parcialmente condicionada pela intenção que o leitor ou ouvinte atribui ao narrador ou autor em sua interpretação⁷” (ADAM & LORDA, 1999, p. 91 – tradução nossa).

2.4.1 Maria – Intérprete de Libras

Em encontros de entrevistas mediados por um intérprete, como vimos no tópico anterior, é importante ter um profissional que tenha domínio da língua e da prática de tradução simultânea. Logo, a escolha do profissional adequado é muito importante para pesquisas com participantes atuando com línguas distintas. Nosso projeto de pesquisa procurou, desde o início, indicações de profissionais que já trabalhassem na área de educação e tradução na graduação ou em escolas técnicas e universidades. Houve os primeiros contatos com alguns intérpretes, análise de currículos, área de atuação, custos e disponibilidade.

Contudo, logo no primeiro contato João, ao ser informado sobre a presença de intérprete ao longo dos encontros, questionou sobre quem seria o intérprete e se poderia indicar alguém com quem ele se sentia mais confortável na tradução e com o qual tinha confiança na interpretação.

Nesse momento, a pesquisadora entendeu a importância da indicação do intérprete pelo participante surdo e percebeu que isto poderia propiciar bons frutos para a pesquisa, uma vez que, na balança da narrativa, o peso entre as partes

⁷ [...] La identificación de la nueva pertinencia semántica que crea el relato está parcialmente condicionada por la intención que el lector u oyente atribuye al narrador o al autor en su interpretación.

envolvidas recai sobre o participante surdo, e nesse contexto, quanto mais confortável o aluno se sentisse, mais se sentiria convidativo a expressar sua história.

Conforme explicamos anteriormente, a intérprete indicada por João era uma profissional de seu círculo cultural. Ela trabalhava com tradução na universidade onde João estudava, sendo alguém que não só dominava o vocabulário específico da educação, mas conhecia o universo linguístico de João. Essa aproximação permitiu a tradução para um texto narrativo em português escrito mais próximo da realidade linguística de João.

Com essa avaliação inicial e considerando o perfil profissional da intérprete, a pesquisadora concordou com a indicação e convidou Maria para participar da pesquisa como tradutora-intérprete, a qual também assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. Relembramos que o nome Maria, é fictício, criado para preservar a identidade da participante.

Este nome, contudo, não foi elaborado de forma inocente; ele surge porque a intérprete, ao longo dos encontros de pesquisa, mostrou-se mais do que uma boa profissional. O currículo de Maria, como todo currículo, limitava-se à descrição das experiências profissionais de trabalho e formação. Logo, ele não deixava transparecer quem era a pessoa Maria, para além de suas habilidades e experiências profissionais e acadêmicas.

Contudo, os encontros de pesquisa indicavam que seria preciso aprofundar um pouco mais na história de Maria e entender quem é a pessoa que tem uma relação de cumplicidade com o João e demonstra muita aproximação com a comunidade surda. Na relação entre os dois, pairava algo que precisava ser investigado, e foi diante disso, que a pesquisadora procurou saber um pouco mais da profissional.

Desse modo, depois do segundo encontro de pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com Maria por aplicativo de conversa, pedindo que ela contasse um pouco sobre si, seu processo para se tornar intérprete e sua relação com a comunidade surda. As duas trocaram mensagens de áudio e texto, e Maria se mostrou muito solícita diante das perguntas colocadas. Abaixo, apresentamos uma breve biografia de Maria.

Maria é uma jovem trabalhadora, natural de Campos dos Goytacazes, cidade na qual reside até os dias atuais. Maria foi do Instituto Federal Fluminense, formando-se em 2013 no Curso Técnico de Informática, local onde teve os primeiros contatos com alunos surdos e a Língua de Sinais. A partir dessa experiência, inscreveu-se para

ser monitora dos colegas, aprendeu mais a língua de Sinais com os intérpretes e, na relação de ensino com os colegas surdos do curso, prosseguiu no envolvimento com a língua de Sinais desde então.

Maria fez curso de pedagogia na faculdade de Pedagogia do ISEPAM (Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert) e, nesse mesmo período, trabalhou na APOE (Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais), dando aulas para alunos surdos. Depois que se formou, foi trabalhar como intérprete de um aluno surdo no ISEPAM e fez pós-graduação em Tradução e Interpretação em Libras.

Em 2021, Maria fez a seleção para o IFF e foi trabalhar como intérprete, ficando dois anos prestando serviço de tradução. Para ela, o trabalho no IFF foi um período muito bom. Lá atuou tanto em cursos técnicos, como na graduação, tendo atuado por mais tempo em cursos de nível superior. Ela então alcançou, ao longo de seus anos de formação, domínio da língua e formação específica para atuação nos cursos superiores.

Maria vem trabalhando na área como profissional há pelo menos seis anos. Em sua atuação no ensino superior, foi onde teve mais contato com João. Maria, em seu curto relato à pesquisadora, diz ser muito agradecida por ser intérprete e por sua profissão. Para ela, ser intérprete significa mais que ter uma profissão, é um prazer a convivência com a comunidade surda e a aprendizagem da língua de sinais a cada momento. Atualmente, Maria está cursando Mestrado em Cognição e Linguagem na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), com estudos direcionados à educação de surdos.

2.5 A narrativa (auto)biográfica como metodologia de pesquisa

A pesquisa social dialoga bem com as metodologias qualitativas de investigação. Este é um campo abrangente no qual encontramos diferentes correntes de estudos com aplicações distintas de metodologias, que ganham destaque nas mãos de pesquisadores que supõem “[...] que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2006, p. 27/28). Logo, as pesquisas qualitativas “[...] usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (*IBIDEM*, p. 28).

Ao adotar a narrativa (auto)biográfica em sua dimensão metodológica, queremos pontuar que reconhecemos que a pesquisa narrativa atua dentro de dimensões muito mais amplas, quais sejam fontes de dados, modo de produzir conhecimento e registro do texto (CLANDININ & CONNELLY, 2015). Todavia, em nosso trabalho, é a dimensão relacionada à fonte dos dados na construção da narrativa que se faz mais presente, uma vez que reconhecemos que “[...] a pesquisa narrativa nas ciências sociais é uma forma de narrativa empírica na qual os dados empíricos são centrais para o trabalho⁸” (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p.23 – Tradução nossa).

Em nossa pesquisa, a narrativa entra para se somar a outras formas de textos, de percepção de mundo, e de produção do conhecimento. Posto isto, entendemos que este nosso trabalho se situa nas dimensões de produção do conhecimento e de registro do texto investigativo (PRADO, SOLIGO & SIMAS, 2021) na fronteira, entre os modos de dizer, pensar e produzir conhecimentos, tanto do modo narrativo quanto do modo paradigmático (BRUNER, 1997, 2001, SENNA, 2000, 2003). Nosso objetivo é produzir conhecimento que brote dessa interseção entre o que os estudos acadêmicos trazem sobre a educação dos surdos, e a percepção do sujeito surdo quanto ao seu letramento.

Bragança (2023), em seus trabalhos com/em abordagens narrativas (auto)biográficas, organiza seus estudos dentro do dispositivo teórico-metodológico por entender que há não dissociabilidade entre os conceitos. A própria junção, ou costura, das palavras vem com o objetivo de romper com a dicotomia que foi colocada entre os termos. A referida autora observa que, ao defender que a escrita autobiográfica se ancora em outra racionalidade, sensível e estética, o processo de reflexão sobre si promove uma jornada na qual os autores se inserem sem saber como irão sair, pois estão envolvidos por movimentos que os tomam e (trans)formam. Ou seja, há um movimento de reconstrução dos sujeitos que está para além da forma. Isso faz com que a narrativa circule tanto na forma quanto no conteúdo. Logo:

[...] escrita narrativa é, portanto, um momento privilegiado de acompanhamento, partilha de saberes, experiências e conhecimentos que agrega outras tantas possibilidades de aprender/ensinar, bem como de produzir ciência, conhecimentos, narrativas e processos democráticos e emancipatórios na educação, na sociedade e na vida (BRAGANÇA *et al.*, 2020, p. 341)

⁸ [...] La investigación narrativa en las ciencias sociales es una / forma de narrativa empírica en la que los datos empíricos son centrales para el trabajo.

Dentro dessa perspectiva, podemos dimensionar o quanto a narrativa pode engendrar de possibilidades e alcance de ações. Ao abrir diálogo com um aluno egresso da escola pública, visamos resgatar uma forma de saber singular organizada sobre a experiência escolar vivenciada e permitir um processo democrático que coloque os diferentes sujeitos da educação em debate.

Compartilhar essa experiência singular do aluno surdo, egresso da escola pública, vem no sentido de ampliar a fala de quem tem muito a dizer sobre o que é ser educado em uma escola pública regular brasileira e quais percepções guarda desse processo. Segundo Josso (2004), essa situação de construção de narrativa:

[...] exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema de formação (*IBIDEM*, p.39).

Ainda segundo a autora, essa “[...] socialização da autodescrição de um caminho, com suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais” (p. 39). Ou seja, há um desafio para os participantes da pesquisa de promover espaços de interação e socialização que possibilitem o fluir da experiência vivida pela linguagem verbal.

Josso (2004) explica que a narrativa de si conduz a três tipos de reflexões: antropológica, ontológica e axiológica. A primeira procura evidenciar as características do ser humano; a segunda busca uma reflexão sobre o ser e a terceira quer evidenciar os valores e eixos estruturais que orientam nossa existência. A autora pontua ainda que os materiais que surgem da narrativa são precisamente “[...] conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período” (JOSSE, 2004, p. 43).

Nessa caminhada narrativa, abre-se também uma caminhada antológica, na qual os participantes da pesquisa, ao discursarem sobre si, também o fazem sobre a realidade e a existência. Essa experiência narrativa é relevante, pois, conforme explica Ferraroti (2014):

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois esses grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão (*IBIDEM*, p. 50).

Por mais que os estudos sobre a educação dos surdos nos coloquem diante de seus grupos e suas demandas, permitindo conhecer o macro do campo social, o estudo de cada indivíduo nos permite uma leitura de como e o quanto o contexto social afeta este indivíduo a partir de seu relato de vida. Cada narrativa nos coloca diante de novas pistas sobre os processos de formação (DOMINICÉ, 2014), e esses ampliam nosso conhecimento sobre o impacto das ações pedagógicas na formação de cada um de nossos alunos, pois “[p]or meio dessa multiplicidade de narrativas, o processo de formação afirma a sua pluralidade” (*IBIDEM*, p. 201).

Clandinin e Connelly (2015), ao refletirem sobre o pesquisador narrativo, nos colocam em uma perspectiva de pesquisa segundo a qual precisamos nos reconhecer como seres partícipes do mundo que estamos estudando e ao qual reagimos. Dessa forma, reconhecemos que

Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p. 97).

Cada relato recolhido e registro feito no contexto educacional nos diz sobre quem somos e fomos enquanto escola e, ao mesmo tempo, nos abre possibilidades de nos confrontarmos com nossos seres e fazeres, e assim nos fornecer possibilidades outras de nos projetarmos para o futuro.

No Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, o trabalho de Souza (2019) foi o primeiro a introduzir a narrativa (auto)biográfica no contexto da história de vida e formação para estudos em educação. Sua tese foca no processo de autoformação de uma professora alfabetizadora, entendendo o protagonismo dela na construção de sua própria historicidade.

Para a pesquisadora, este tipo de trabalho permite ao participante da pesquisa “[...] se ver dentro de uma pesquisa não como um “outro” a ser investigado, mas como agente reflexivo de sua prática educacional” (SOUZA, 2019, p. 91). Isto nos impulsiona a produzir uma pesquisa que também trabalhe dentro dessa dimensão e encontre caminhos de construção das narrativas que permitam aos participantes se perceberem como agentes de suas historicidades.

O desafio para o pesquisador é dar forma à história guardada pelo participante da pesquisa, conquanto se coloque como um balseiro (JOSSO, 2010; SOUZA, 2019) que precisa guiar a jornada narrativa dentro do foco da investigação, desenvolvendo um percurso narrativo a partir do que Bertaux (2010) chama de filtros.

Bragança e Lima (2016) observam que, nesse processo de construção da narrativa, o que se prioriza é o “[...] trabalho com os fragmentos da vida que se associam ao objeto de estudo e aos movimentos da memória daquele que reconta suas vivências e experiências” (IBIDEM, p. 294). Desse modo, o participante da pesquisa, em seu processo de reconstrução de sua narrativa (auto)biográfica, toma parte em diálogos que focalizam a história a partir de um “filtro” criado pelo próprio recorte da pesquisa.

Diante do desafio posto, coube-nos a tarefa de, diante desses relatos que se iam construindo, conduzir a construção da narrativa, e permitir um ambiente de narração que nos levassem ao maior número possível de informações, uma vez que elas seriam, como foram, a fonte na qual, parafraseando Prado, Soligo e Simas (2021), mergulhamos com todos os sentidos para encontrarmos os dados que nos permitissem compreender a questão da qual nos propomos a investigar.

Desse modo, procurou-se gerar dados que nos permitam fazer uma análise consistente da narrativa de modo a conhecer a percepção do aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social da escrita.

A metodologia proposta Bertaux (2010) prevê a criação de filtros para a construção das histórias de vida que nos permitam estabelecer um diálogo fluido ao longo dos encontros de pesquisa. Com isto, nossa preocupação não foi apenas elaborar perguntas semiestruturadas, mas, como aponta Flick (2013), criar um roteiro que nos possibilite abrir tópicos de diálogo para serem desenvolvidos ao longo de cada um dos encontros.

Desse modo, objetivou-se elaborar tópicos que se ajustassem à estrutura de referência do participante da pesquisa, mas com certo grau de correspondência dentre suas falas e os objetivos do entrevistador. Logo, a elaboração dos roteiros teve de considerar a necessidade de se traduzirem temas complexos, e transpô-los para o roteiro em tópicos que permitissem abertura para a narrativa de histórias, resgatando o processo de letramento do aluno surdo e sua aprendizagem no que concerne ao emprego social do texto escrito.

Tais orientações demonstram o quão desafiadora foi essa etapa de planejamento, pois exigiu que a pesquisadora tivesse uma boa dimensão de seu objetivo em cada um dos momentos do encontro, permitindo que ao mesmo tempo o participante da pesquisa se sentisse livre e confortável para contar sua história.

Desse modo, o roteiro se mostrou relevante para orientar o percurso de uma entrevista. Contudo, sabemos que nem todos os temas previstos puderam ser diretamente abordados, uma vez que os encontros estavam condicionados à dinâmica da entrevista e da relação dos participantes com a situação concreta de construção dos discursos, pois puderam apresentar questões novas, antecipar as questões ou desconsiderar algumas delas. Logo, o roteiro estava aberto à interpretação e às demandas da própria narrativa. Diante disso, a pesquisadora precisou desenvolver uma boa percepção do contexto de modo a saber quais tópicos do roteiro usar, ou não, e em quais momentos.

Na sequência do trabalho de campo, a pesquisadora precisou ter muita atenção na escrita ao transpor para o texto escrito as experiências compartilhadas pelos colaboradores da pesquisa de forma oral, de modo que nessa transposição de suporte, não houvesse prejuízo na mensagem, especialmente em se tratar de um texto feito a partir da tradução da Libras para o português, e desse para o português escrito.

Para entendermos como o texto final, apresentado no Anexo 1 - Narrativas (auto)biográficas, foi construído, descreveremos na sequência cada um dos temas abordados ao longo dos dois encontros de pesquisa. No primeiro encontro, o tema foi de Gênese do sujeito surdo; no segundo encontro, dois temas foram desenvolvidos: i) Processo de formação e letramento do português escrito na escola; ii) Formação, trabalho e cidadania. Abaixo, explicamos melhor como foram desenvolvidos os filtros e propostos para cada um dos encontros de pesquisa.

2.5.1 1º Encontro de Pesquisa – Gênese do Sujeito surdo

Nosso objetivo, no primeiro encontro da pesquisa, foi promover um ambiente narrativo que nos possibilite conhecer a gênese do sujeito surdo e, a partir dessa conversa, conhecer essa experiência nos primeiros anos de desenvolvimento, e desse modo construir juntos sentidos que nos possibilitem perceber se, no ambiente familiar do sujeito surdo, havia ou não um contexto social que fomentava o bilinguismo e o

bilinguismo cultural. Desse modo, buscou-se abrir um diálogo com as categorias de bilinguismo e bilinguismo cultural, voltados para as práticas de linguagem e de letramento.

O encontro foi dividido em dois momentos: no primeiro, procurou-se entender quem é esse grupo familiar, a relação do participante da pesquisa com a língua de sinais e sua língua familiar, bem como conhecer o desenvolvimento de sua linguagem e seu ambiente sociocultural. Nesse contexto, identificar o predomínio da linguagem utilizada na comunicação familiar, além de averiguar se havia contato da família com membros da comunidade surda local.

Em nosso segundo momento, o objetivo foi conhecer como era composto o ambiente familiar do participante surdo, entender se as práticas de comunicação eram voltadas para a oralidade, ou quais atividades indicavam práticas de cultura letrada. Quais momentos desse período de desenvolvimento nosso narrador apresenta como relevantes?

Promover este percurso narrativo se mostrou importante para entendermos se havia um diálogo da cultura familiar com a cultural escolar, ou se cada um guardava distintos textos de prestígio: um apoiado na oralidade; o outro, no texto escrito.

O roteiro buscou desenvolver os seguintes pontos:

1º Momento – gênese de desenvolvimento linguístico do sujeito surdo

- Núcleo familiar;
- Momento em que a surdez foi reconhecida como elemento constitutivo da vida dessa família;
- Diagnóstico, prescrições e orientações para saúde e bem viver com a surdez.
- Modalidade de língua utilizada pela família;
- Primeiro contato com a comunicação em língua de sinais;
- Existência de outros sujeitos surdos, como parentes ou amigos;
- Familiares, amigos e a comunicação – Libras ou língua intermediária;
- Ambiente linguístico, durante a infância do sujeito da pesquisa.

2º Momento – ambiente familiar, letramento e práticas de cultura letrada

- Envolvimento da família com hábitos de cultura letrada escrita, indicando práticas de cultura letrada;
- Hábitos de leitura;

- Atividades recreativas;
- Condição de letramento;
- Participação nas atividades de letramento;
- Percepção do sujeito surdo sobre seu grupo familiar e as práticas de leitura.

2.5.2 2º Encontro de Pesquisa – Formação e Letramento

Nosso objetivo, no segundo encontro da pesquisa, foi promover um ambiente narrativo que nos possibilite conhecer a experiência escolar de letramento da escrita alfabética do participante surdo de nossa pesquisa. No primeiro momento, tendo conhecido o contexto social do aluno e sua relação com as experiências de bilinguismo, procuramos dialogar tanto com as categorias de texto e cultura escolar quanto com as categorias de estrutura semântica textual nesse encontro entre línguas.

Procurou-se traçar um percurso narrativo que descrevesse a experiência escolar do aluno egresso, especialmente em relação ao processo de letramento do português escrito, bem como os desafios encontrados em relação à comunicação escrita.

No segundo momento do encontro, nosso objetivo foi trabalhar as categorias de bilinguismo e bilinguismo cultural, destacando a cultura surda e sua relação com o texto escrito, bem como as categorias de estrutura semântica textual na experiência entre línguas, buscando entender como elas se entrecruzam e afetam a vida diária do participante surdo de nossa pesquisa.

Com isso, objetivou-se promover uma narrativa que trouxesse os desafios e os caminhos percorridos pelo aluno após a formação básica. Quais caminhos profissionais e acadêmicos foram trilhados após a conclusão do ensino básico e por quê? E onde o bilinguismo está presente em sua vida? A Libras ganhou muito destaque nos últimos anos; é possível perceber uma melhora da comunicação entre ele e sua comunidade? Há mais pessoas buscando se comunicar com a Língua de Sinais? A comunidade através do texto escrito é uma realidade em quais contextos?

Na sequência, apresentamos os temas separados para serem desenvolvidos nos encontros de pesquisa.

1º Momento – Processo de formação e letramento do português escrito na escola:

- Alfabetização e letramento;
- Experiências marcantes com o texto escrito;
- Aprendizagem e desenvolvimento da Libras;
- Atividades ministradas e/ou disciplinas que se aproximavam das práticas de escrita;
- Suporte para aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua;
- Tipos de materiais didáticos utilizados, suporte: intérprete de Libras e adaptação de atividades;
- Atividades significativas bilíngues entre a Libras e a língua portuguesa escrita;
- Comunicação com a turma;
- Percepção do texto escrito pela comunidade escolar;
- Uso da escrita na vida cotidiana;
- Ensino médio, percepção de mudanças significativas em relação aos processos de escrita;
- Nível de segurança em relação às práticas de comunicação usando a língua portuguesa escrita;
- Domínio da escrita, uso em determinados momentos da vida cotidiana.

2º Momento – Formação, trabalho e cidadania:

- Área de atuação profissional;
- Formação acadêmica;
- Tipos de suporte encontrado ao longo do percurso de formação;
- Recursos de comunicação utilizados no dia a dia;
- A presença da escrita ao longo do dia;
- Impacto da comunicação escrita na participação ativa na sociedade;
- A recepção do texto autoral nos momentos em que precisa se comunicar em língua portuguesa escrita;
- Estratégias e ferramentas utilizadas para uma escrita que permita uma comunicação mais efetiva: programas, editores, ou aplicativos similares;
- Participação em movimentos ligados à comunidade surda;

- Percepção sobre as conquistas legais alcançadas pela e para a comunidade surda;
- Até que ponto as progressões ao longo da escola básica favoreceram ou forçaram o amadurecimento;
- Perspectivas para o futuro em relação à comunicação bilíngue.

2.6 Coleta dos dados

Os encontros de pesquisa foram realizados on-line de forma síncrona a partir de uma sala de bate-papo virtual. A internet se mostrou um bom recurso a ser usado em encontros nos quais os participantes, mesmo distantes fisicamente, puderam interagir e trocar experiências. Contudo, conforme observa Flick (2013), é preciso estar ciente das vantagens e desvantagens do uso dessa ferramenta, especialmente quanto à necessidade de conhecimento mínimo de uso de software e aplicativos disponibilizados.

A escolha dessa forma de entrevista on-line, se deu tendo em vista que os estudos (ROSA & CRUZ, 2001; CÔNSOLO, 2012) sobre fomento e aproximação dos surdos da internet captaram certo interesse da comunidade surda, uma vez que ela encontra na rede de computadores um ambiente propício para se colocar no mundo.

Em 2001, Rosa e Cruz observavam o quanto os surdos estavam tendo “[...] no ambiente telemático, a oportunidade de dialogar sem opressão das suas características próprias, e compreender quais são os projetos comuns para além da diferença” (ROSA & CRUZ, 2001, p. 46).

Nos primeiros anos da expansão das redes sociais, Cônsolo (2012) ressalta em sua pesquisa que o surdo encontrava nas redes sociais um ambiente propício para vivenciar suas experiências e diminuir ambiguidades sociais, pois:

Em presença delas o indivíduo se mostra para o mundo, se comunica e assim se sociabiliza. Essas mídias proporcionam ao surdo contatos e trocas de experiências tornando-o assim um sujeito mais presente e participante da sociedade, sentimento que estes não possuíam antes da operação da internet (*IBIDEM*, p. 97).

O uso da internet e de seus aplicativos é algo bem difundido no Brasil. De acordo com pesquisa do IBGE realizada em 2017, “[...] a Internet era utilizada em

74,9% dos domicílios brasileiros, estando disseminada na maioria dos domicílios em todas as Grandes Regiões” (IBGE, 2017).

O telefone móvel celular era o equipamento mais utilizado, seguido do microcomputador, depois de televisores e *tablets*. Logo, o convite para a participação em entrevistas on-line não se apresenta como um obstáculo, especialmente para o público-alvo, pois há uma evidência não só de acesso, mas certa empatia no uso das ferramentas a serem utilizadas.

Nossos encontros foram feitos por videoconferência, nos quais os sujeitos interagiram por meio de videochamada. O aplicativo utilizado foi o *Google Meet*, que demandou dos participantes convidados apenas acesso à internet, sendo os recursos mais complexos que envolvem criação de sala virtual e gravação disponibilizados pela pesquisadora.

Objetiva-se criar uma ponte entre os participantes da pesquisa, de modo a permitir troca entre línguas e modalidades de línguas diferentes, além de encurtar distâncias e aproximar narrativas.

Logo, o encontro entre duas pessoas com sistemas de comunicação diferentes exige que ambas sejam capazes de fazer, pelo menos em parte, a travessia da ponte. Assim, a ideia de que as tecnologias podem funcionar como pontes que aproximam pessoas entre si e pessoas com objetos, trabalho, serviços, etc. exige das pessoas estratégias que visem a transpor os distanciamentos que, em parte, são de ordem comunicacional e sociocultural (Lopes & Goettert, 2015, p. 361)

Conforme mencionado anteriormente, os dois encontros focaram em três pontos-chave. No primeiro, tratou-se da gênese do sujeito surdo; no segundo, do processo de formação, focando especialmente nos processos de letramento do português escrito e nos aspectos da formação, do trabalho e da cidadania. A captura dos dados dos encontros foi feita a partir de diferentes instrumentos de gravação, sendo um pelo aplicativo de chamada de vídeo, outros dois por capturas externas de áudio, por gravação de tela do computador e gravação externa de vídeo por aparelho celular.

No primeiro encontro, foram feitas gravações de vídeos e áudio. As capturas de vídeos foram feitas tanto pelo aplicativo de chamadas de vídeo utilizado como pelo aparelho de gravação digital de um smartphone. Na captura externa de vídeo, tem-se um tempo de gravação de total de 43:56 (quarenta e três minutos e cinquenta e seis segundos). Apenas a partir do minuto 14:54, dá-se início ao encontro com a entrada

de todos os participantes, devido a um problema com o acesso pelo link enviado anteriormente.

Dentre os aparatos tecnológicos, a pesquisadora contou com dois smartphones, um notebook e uma caixa de som. Um dos smartphones foi usado para gravação do áudio, o outro para gravação do vídeo, o notebook, para gravação pelo aplicativo de chamada de vídeo.

A segunda parte da gravação do encontro, feita pela ferramenta do aplicativo *Google Meet*, tendo duração de 22:44 (vinte e dois minutos e quarenta e quatro segundos). Todavia, a reunião recomeça com a entrada de todos os participantes, a partir do minuto 2:22, com a entrada da intérprete Maria.

Da junção das três modalidades de captura, gravação pelo aplicativo de chamada de vídeo, gravação externa de vídeo, e gravação do áudio, foi feita a transcrição do encontro para o texto escrito. Cada um deles ofereceu determinado suporte para a passagem do encontro para o texto. Mas no caso da língua de sinais, o canal mais apropriado foi a gravação de vídeo externa do encontro, pois permitia acompanhar tanto a língua de sinais quanto a língua oral. Isso, todavia, não foi possível pelo aplicativo de chamada de vídeo, que capturou apenas a imagem da pessoa que estava falando. Desse modo, enquanto o participante surdo falava, o destaque de tela era dado à tradutora, que fazia a tradução simultânea de forma oral. Da mesma forma, enquanto a pesquisadora falava, a gravação dava destaque de tela para ela, deixando a tradutora de fora.

Mesmo, colocando o João em destaque em tela, ou seja, mesmo o participante surdo tendo sido fixado em tela com “pin” [ferramenta que permite que apenas a pessoa marcada seja exibida na sua tela, independentemente de quantas pessoas entrem na reunião pelo aplicativo], o software fez apenas a gravação das telas em ação sonora.

A gravação externa, que havia sido feita apenas de backup, não como gravação principal, mostrou-se a mais eficiente nesse tipo de encontro, pois permitiu descrever, para além das falas, as reações dos interlocutores e conjugar língua de sinais e língua oral. Contudo, a pesquisadora tomou mão de todos os recursos disponíveis para transcrição da reunião, pois cada um trazia certo benefício a depender da necessidade de compreensão da passagem da conversa. O objetivo era que a escrita da narrativa trouxesse junto com o texto, também o contexto necessário para a narrativa.

Diante disso, para o segundo encontro, a proposta foi a de fazer a gravação a partir da tela do computador usando a ferramenta de gravação do próprio sistema operacional do computador. Isso permitiu uma gravação da tela do computador, possibilitando uma maior compreensão da dinâmica da reunião, dentro desse modelo de encontro entre modalidades de línguas.

O segundo encontro contou apenas com a gravação pelo aplicativo de chamada on-line, e a gravação de tela do sistema operacional do computador. A primeira com duração de 1:17:23 (uma hora, dezessete minutos e vinte e três segundos). A segunda, com duração de 1:17:07 (uma hora, dezessete minutos e vinte e sete segundos), tendo a gravação se iniciado alguns segundos depois da gravação do aplicativo de chamada. A gravação da tela de computador foi a mais usada para a transcrição do texto, por permitir a visão do conjunto do encontro.

2.6.1 Entre o primeiro e o segundo encontro de pesquisa - espaçamento

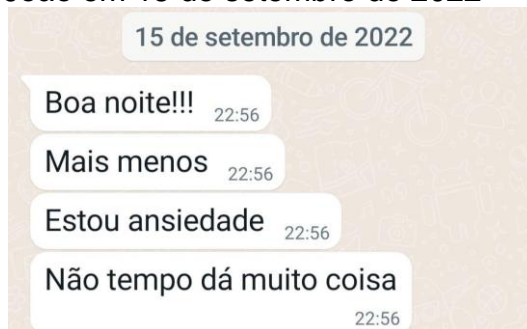
A primeira etapa para se iniciarem os encontros de pesquisa era a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, que se deu em janeiro de 2022; em fevereiro, iniciaram-se os preparativos para agendamento do primeiro encontro. O primeiro encontro foi realizado no dia 17 de março de 2022, uma quinta-feira, às 17 horas. Participaram desse encontro a pesquisadora, o aluno egresso surdo, e a intérprete.

Ao longo do encontro, percebeu-se o quão confortável João estava para narrar sua trajetória de vida. Ele demonstrou interesse pelo formato on-line da reunião e pela presença da intérprete e se colocou animado para as proposições e para os tópicos abordados. Segundo João, o encontro poderia ter durado mais tempo, pois estava animado com o encontro. Contudo, a pesquisadora não quis ultrapassar muito o limite de 1 hora, para não cansar a intérprete, entendendo as especificidades da profissão (VILAÇA-CRUZ, 2021).

Passado esse primeiro encontro, a pesquisadora se preparou para a qualificação do trabalho no Programa de Pós-graduação, deixando o segundo encontro para depois do mês de agosto do mesmo ano. Chegada a data prevista, a pesquisadora retomou o contato com os participantes da pesquisa para marcar o segundo encontro. Ela enviou mensagem de texto para o aluno egresso surdo em 16 de agosto de 2022, usando um aplicativo de mensagens gratuito que

permite enviar mensagens de texto e compartilhar outros formatos de mídia. Apenas em 15 de setembro de 2022, João responde, em quatro caixas de diálogo dizendo que não estava se sentindo muito bem; também estava sem tempo e vivenciando um pouco de ansiedade, conforme apresentamos na figura abaixo:

Figura 5 - Resposta de João em 15 de setembro de 2022



Audiodescrição: print de tela de mensagem de aplicativo de mensagem, com quatro caixas de diálogos, em fundo bege com desenhos sortidos em linhas brancas de figuras de envelopes de carta, relógios, estrelas balão de mensagem. Na parte superior, data: 15 de setembro de 2022. Abaixo das mensagens, cada qual em uma caixa de diálogo, indicativo de hora no canto inferior direito. 1ª: Boa Noite!!! [22:56]; 2ª: Mais menos [22:56]; 3ª: Estou ansiedade [22:56]; 4ª: Não tempo dá muito coisa [22:56]. Fim da audiodescrição⁹.

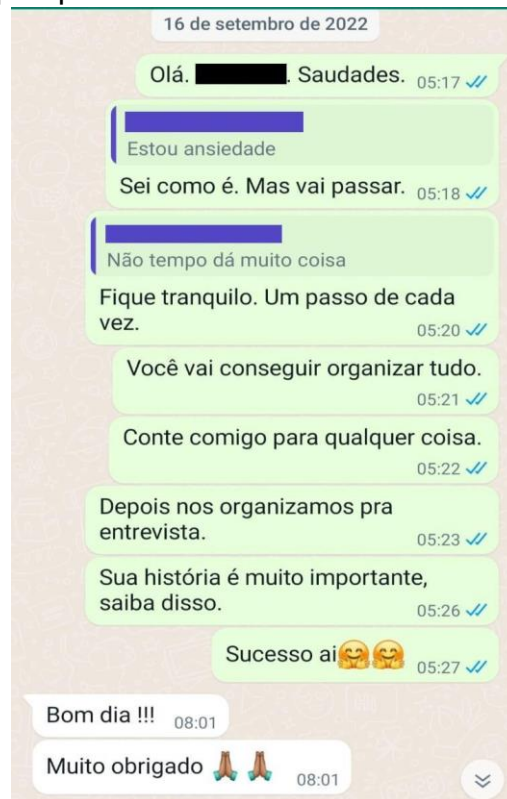
Fonte: AUTORA, 2023.

Diante da resposta, a pesquisadora agradeceu o retorno de João e se colocou à disposição para ajudar em qualquer coisa. Ela ressaltou a importância de entender que tudo passa, pedindo para João ficar tranquilo, que depois eles iriam se organizar para marcar outra data para o encontro. João agradeceu, colocando muito obrigado com dois *emoticons*¹⁰ de mãos em oração. Na sequência disponibilizamos a imagem da conversa:

⁹ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

¹⁰ Junção das palavras em inglês “emotion” (emoção) e “icon” (ícone), que representa imagens ou pictogramas, cujas expressões faciais e gestos são mostrados em forma de rostos e pessoas, objetos, comida, atividades, animais, plantas, lugares, dentre outros.

Figura 6 - Resposta da pesquisadora em 16 de setembro de 2022



Audiodescrição: print de tela de mensagem de aplicativo de mensagem, com dez caixas de diálogos, em fundo bege com desenhos sortidos em linhas brancas de figuras de envelopes de carta, relógios, estrelas, balões de mensagem. Na parte superior, data: 15 de setembro de 2022. Abaixo, 8 mensagens do emissor, cada qual em uma caixa de diálogo, com indicativo de hora no canto inferior direito. Algumas caixas de diálogo indicando, na parte superior, a mensagem associada, a indicação do nome do receptor está com tarja azul por cima. 1ª: Olá, [tarja preta sobre o nome]. Saudades. [05:17]; 2ª: [mensagem associada: Estou ansiedade] Sei como é. Mas vai passar. [05:18]; 3ª: [mensagem associada: Não tempo dá muito coisa] Fique tranquilo. Um passo de cada vez. [05:20]; 4ª: Você vai conseguir organizar tudo. [05:21]. 5ª: Conte comigo para qualquer coisa. [05:22]. 6ª: Depois nos organizamos pra entrevista. [05:23]. 7ª: Sua história é muito importante, saiba disso. [05:26]. 8ª: Sucesso ai, do lado direito dois emoticons de carinho feliz com abraço. [05:27]. Na sequência, 2 mensagem do receptor: 1ª: Bom dia !!! [08:01]; 2ª: Muito obrigado, do lado direito dois emoticons de mãos pardas em prece [08:01]. Fim da audiodescrição¹¹.

Fonte: AUTORA, 2023.

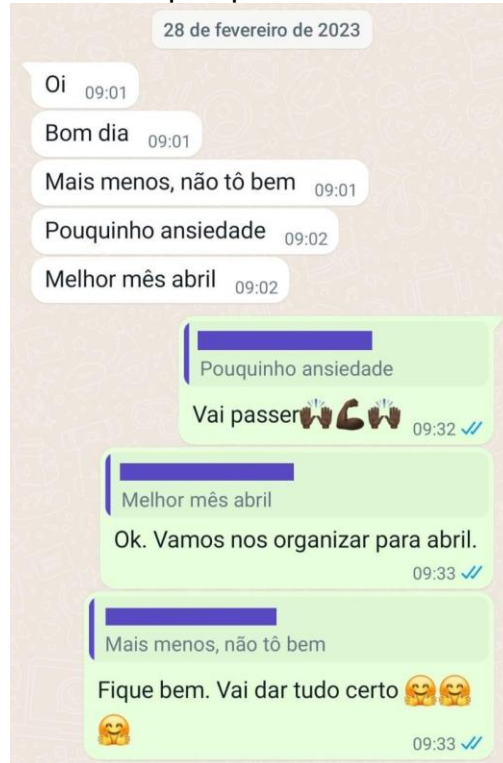
A pesquisadora retoma contato com João apenas em dezembro, deixando passar um bom tempo para que essa fase de ansiedade acalmasse e João se sentisse mais animado para o encontro. Em primeiro de dezembro, foi enviada mensagem, perguntando se tudo estava bem com João, se as atividades acadêmicas estavam mais calmas e se poderiam começar a organizar uma data que fosse mais confortável para João. Ele respondeu que janeiro de 2023 seria melhor.

Em janeiro de 2023, a pesquisadora retomou o contato com João, que respondeu que iria ver uma data. Em fevereiro de 2023, a pesquisadora retomou

¹¹ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

contato, perguntando se poderiam marcar a data do novo encontro. João indicou que seria melhor marcar para abril, pois ainda estava um pouco ansioso. Na sequência, apresentamos a figura com essa troca de mensagens:

Figura 7 - Conversa de João com a pesquisadora em 28 fevereiro de 2023



Audiodescrição: print de tela de mensagem de aplicativo de mensagem, com oito caixas de diálogos, em fundo bege com desenhos sortidos em linhas brancas de figuras de envelopes de carta, relógios, estrelas, balão de mensagem. Na parte superior, data: 28 de fevereiro de 2023. Abaixo, 5 mensagens do receptor, cada qual em uma caixa de diálogo, com indicativo de hora no canto inferior direito. 1ª: Oi [09:01]; 2ª: Bom dia [09:01]; 3ª: Mais menos, não tô bem [09:01]; 4ª: Pouquinho ansiedade [09:02]; 5ª: Melhor mês abril [09:02]; Na sequência, 3 mensagens do emissor, com caixas de diálogo indicando na parte superior a mensagem associada, a indicação do nome do receptor está com tarja azul por cima. 1ª: [mensagem associada: Pouquinho ansiedade] Vai passar, do lado direito três emoticons: 3 emoticons: mãos levantadas, braço forte e mãos levantadas; [09:32]; 2ª [mensagem associada: Melhor mês abril] Ok. Vamos nos organizar para abril [05:20]; 3ª [mensagem associada: Mais menos, não tô bem] Fique bem. Vai dar tudo certo, do lado direito dois emoticons de carinha feliz com abraço [05:20]. Fim da audiodescrição¹².

Fonte: AUTORA, 2023.

Diante do que foi apresentado, podemos observar que a pesquisadora tomou a decisão de adiar o encontro até que João se sentisse confortável para falar. Desse modo, os contatos permaneceram até que o encontro foi marcado para dia 08 de maio de 2023. Ela considerou que esse espaçamento não se mostraria como uma barreira para a pesquisa narrativa (auto)bibliográfica, tendo em vista que o substrato narrativo da história está em uma referência ao passado, que é fruto da experiência guardada

¹² Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

na memória do sujeito surdo. E essa memória carrega a experiência daquilo que se viveu e que considera guardar. Logo, o espaçamento temporal não seria um impeditivo para apagamento de uma memória, mas certamente para sua ressignificação, visto que, ao olharmos para o passado, diante do presente, o fazemos sempre a partir de novas lentes.

Ao final, considerou-se que a atitude se mostrou acertada, pois o próprio participante surdo comentou, ao final do encontro, sobre esse processo de acompanhamento e respeito pelo tempo e momento apropriado de falar dele. Desse modo, houve um comprometimento por parte da pesquisadora de ficar atenta quanto aos sinais verbais e não verbais que indicassem desconforto do participante para revisão constante das metodologias de ações, respeitando valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos do participante, bem como seus hábitos e costumes, sempre abrindo diálogo para a exposição de sentido e percepções quanto às abordagens da entrevista.

2.7 Estratégias de análise dos dados

Após os encontros, foi feita a transcrição da gravação para o Português escrito, com pequenas adaptações necessárias para esse tipo de formato. Conforme observa Pinker (2002):

Mesmo perfeitamente transcrita, uma conversa é difícil de interpretar. Fala-se geralmente de maneira fragmentada, com interrupções no meio das frases para reformular o pensamento ou mudar de assunto. Muitas vezes não fica claro de quem ou do que se está falando, porque as pessoas usam pronomes (lhe, lhes, esse, que, nós, eles, isso, um), palavras genéricas (fazer, poder ser, a coisa, a situação, aquele negócio, essas pessoas, seja lá o que for) e elipses (A Promotoria Geral dos EUA vai e É por isso que). Intenções são expressas indiretamente (*IBIDEM*, p. 283).

Este texto foi enviado para o narrador e a intérprete, de modo que eles percebessem se havia necessidade de alguma edição ou ajuste para melhor adequação do texto narrativo. Logo, percebeu que não seria possível somente transcrever os acontecimentos narrados, mas contextualizar as situações de fala. No início de cada texto, há uma descrição do ambiente virtual de entrevista e seus participantes. Em seguida, há o texto em si da entrevista on-line.

O material final de análise foi o texto transcrito das entrevistas para o português escrito. Após a etapa de transcrição, o texto passou por duas revisões, a primeira

focando mais no texto, e a segunda, acompanhando as gravações para alinhar as falas e expressões.

A investigação qualitativa em educação (BOGDAN & BIKLEN, 1994) pressupõe que há sentidos compartilhados pelos sujeitos, que foram pré-construídos e aparecem em suas falas como eco de suas memórias e linguagens compartilhadas, constituídas socialmente. No campo das estratégias de análise de dados, a primeira etapa se inicia com a seleção do material a ser analisado. Contudo, no nosso caso, o material foi elaborado ao longo da fase de coleta de dados, como fruto dos encontros de pesquisa, com o texto oral/gestual sendo transcrito para o português escrito.

O trabalho de Flick (2013) traz orientações importantes para a escolha de métodos de análise, indicando prós e contras que fornecem instruções importantes de como escolher e construir um caminho de pesquisa, tanto de coleta como de análise de dados. Nesse processo, ele observa que o pesquisador precisa estar atento para compreender o que foi dito e fugir da relação simplista de reprodução do que foi dito, procurando encontrar, nos fragmentos da narrativa, o fio da trama que permite o reviver das lembranças do narrador e a relação dessas lembranças com o contexto sócio-histórico-cultural.

Em 1974, Le Golf (1995) atentava para a importância de se considerar, nos estudos sobre as mentalidades, que eles não poderiam ser feitos sem estarem estritamente ligados “à história dos sistemas culturais, sistemas de crenças, de valores, de equipamento intelectual no seio dos quais as mentalidades são elaboradas, viveram e evoluíram” (*IBIDEM*, p. 78). Conforme se procurou demonstrar, ao longo do projeto, os arranjos da pesquisa visaram associar pesquisa bibliográfica com as nuances da pesquisa narrativa (auto)biográfica de modo a propiciar uma leitura de mundo que considere diferentes formas de pensar e construir sentido sobre a realidade. Nessa caminhada, procura-se lançar um olhar holístico sobre os participantes da pesquisa, entendendo que seus discursos não podem ser “[...] reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p.62) e, para tal, é preciso que os instrumentos de análise sejam múltiplos.

Os passos de análise precisam então integrar o contexto histórico-social da política de educação e seu impacto na vida social de nosso narrador, lembrando-se de considerar o aspecto emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2010) no processo. Neste caso, os sentidos exteriores à mensagem precisam ser considerados, indicando quais foram e são “[...] as condições de produção, ou seja, quem é que fale a quem e em que

circunstâncias; qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” (BARDIN, 2016, p. 145). Com a análise de conteúdo, temos uma descrição metodológica mais técnica que nos auxiliará na descrição do método (ROCHA & DEUSDARÁ, 2005).

A análise qualitativa se mostra eficiente nesse contexto, pois procura na interpretação do texto e dos sentidos encontrar pontos de interseção entre a experiência vivida pelo sujeito surdo, o referencial teórico conceitual, e o mundo da escola representado nas falas de nosso narrador. O esforço da etapa de análise é trazer formulações coerentes entre as proposições apresentadas na fundamentação teórica e nas histórias narradas pelos participantes da pesquisa. Nesse encontro, o que se espera não é a repetição do dito, aquilo que se subtrai do dito, mas sim o que se reinventa a partir do dito. Ricouer chama isto de hermenêutica.

Para Ricouer (1988), “[...] toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro (RICOEUR, 1988, p. 18). Os discursos postos em diálogo precisam então ser apreendidos, relacionados para então, dentro do escopo das categorias de análise, manifestarem os sentidos alcançados. O trabalho com a pesquisa qualitativa é um trabalho de superação de desafios para a resolução de problemas encontrados em campo, cujo caráter narrativo exige de nós rigor e criatividade.

2.7.1 Categorias de análises

Conforme pontuamos nos objetivos específicos, a pesquisa se debruça sobre duas categorias de análise: i) a natureza visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética; e ii) a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural. Ao analisar o percurso de letramento do aluno surdo em sua narrativa (auto)biográfica, buscamos demonstrar o que é a natureza visual do sujeito surdo e como o bilinguismo cultural se dá nesse processo.

É importante explicar que o conceito que nos interessa é o conceito que emerge a partir do encontro dos fundamentos teóricos conceituais com a narrativa do sujeito surdo. Na fala dos participantes, o conceito não se apresenta perfeitamente delineado, mas espalhado por diferentes falas e narrativas. Daí a importância de uma análise que

traga, para além da categoria conceitualizada, a categoria narrada. Logo, não será de um conjunto fechado que a categoria revelará sua face, mas de diferentes nuances reveladas na fala de nosso narrador.

Para isso, ao tratar de cada categoria, a pesquisadora precisa tomar mãos de estratégias de análise que caminhem no sentido de promover uma reflexão sobre a experiência vivida e compartilhada, que passou tanto por um recorte temporal quanto temático, tendo em vista que ocorreu em um momento da trajetória de vida do participante.

Dessa forma, tem-se um texto que traz um recorte de experiência de vida construído em processo. E que se renovou até mesmo e ao longo da narrativa, estando aberto às situações e experiências em processo (LIMA *et al.*, 2015). Sabe-se que esse tipo de construção textual promove o encontro do sujeito com ele mesmo, algo que é:

[...] muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a “salvar a face”: apresentar-se de modo a ser aceito e justificado (LIMA *et al.*, 2015, p.40)

Todo trabalho de análise precisa ter o cuidado de reconhecer e evidenciar procedimentos de análise que levem os textos produzidos ao longo da pesquisa a dialogar com os demais textos que circundam a cultura escolar. Dentro dessa perspectiva, há um diálogo com Bakhtin (2018, 2011, 2010), visto que nosso objeto de análise traz relatos de sujeitos afetados pelo mundo.

A partir dessa perspectiva, procurou-se uma análise integradora dos textos, considerando os contextos de origem do texto, o texto em si e a relação dele com os outros textos, especialmente os textos da cultura acadêmica. Dessa forma, foi preciso ter em mente as reflexões de Bakhtin (2010), nas quais ele coloca que o mundo científico não é um mundo separado:

O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. (IBIDEM, p. 54).

Trabalhando nessa dimensão, precisamos considerar que a narrativa de vida vai expressar experiências que de algum modo impactaram a vida dos sujeitos.

Experiências essas que dialogam com todo um mundo que se entrelaça, mas que somente se destaca por seu valor emotivo-volitivo. Segundo Bakhtin (2010):

[...] para tornar-se realmente realizado e incorporado ao ser histórico do conhecimento real, o conteúdo válido em si de uma possível experiência vivida (de um pensamento) precisa entrar em uma ligação essencial com a valoração efetiva; somente como valor efetivo ele é por mim experimentado (pensado), isto é, somente posso pensá-lo verdadeira e ativamente em tom emotivo-volitivo. Esse conteúdo não cai, de fato, na minha cabeça por acaso, como um meteoro de outro mundo, ficando fechado e impenetrável, sem infiltrar-se no tecido único do meu vivo pensar-experimentar emotivo-volitivo como seu momento essencial (*IBIDEM*, p. 82-83).

O texto narrativo brota dessa experiência, contudo, precisa passar por uma análise que interligue novamente as ideias apresentadas pelo narrador com o mundo científico. Para isso, a metodologia de análise, para além de considerar a língua e seus intercâmbios políticos e ideológicos, precisa considerar o texto como um todo de sentido em si.

Considerações Preliminares

Ao olharmos retrospectivamente para a pesquisa, concluímos que essa metodologia permitiu atuar no espectro da filosofia Freiriana segundo a qual a prática educativa, que aqui tomaremos como prática da pesquisa, foi vivida com afetividade e alegria, cuja emoção não prescindiu da formação científica séria e da clareza política da pesquisadora. A pesquisa buscou ser aquilo que Freire conclamava para a educação: “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2019).

Diante disso, o que procuramos apresentar neste capítulo é o processo de escolhas metodológicas que guiaram o escopo da pesquisa, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Acima, de tudo, a produção envolveu esforço e dedicação, cujos frutos podem ser vistos ao longo de todo o trabalho, mas, em especial, nas contribuições que procuraremos dar no capítulo de Análise dos dados. Tais formulações são reflexos dos processos de aprendizagem pelos quais passamos todos nós participantes da pesquisa.

Ainda na seara do trabalho metodológico, e dando sequência aos estudos teóricos, apresentamos, nos próximos capítulos de fundamentação teórica da tese, as sínteses de nossa revisão bibliográfica em busca de explicar a questão visual do

sujeito surdo, e os processos de bilinguismo e bilinguismo cultural que envolvem seu processo de desenvolvimento.

3. SUJEITO SURDO – A QUESTÃO VISUAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

*O mundo das palavras
Alimenta as mãos
Cria... transforma a língua de sinais
Cria expressões... expressões faciais
(Márcio Stein Carrier & Ellery)*

Este capítulo tem como objetivo trazer uma discussão sobre a questão visual no desenvolvimento do sujeito surdo profundo, que enfrenta na escola o desafio da produção de texto em segunda língua, o português escrito. No primeiro momento, traremos os estudos que discutem sobre a questão do letramento em língua portuguesa escrita pelo sujeito surdo, reconhecendo as especificidades de uma aprendizagem entre as modalidades de línguas, a Libras e o Português escrito. Para esse debate, conversaremos com Lodi (2005), Strobel (2008), Perlin (2002), Lima (2020) e Brochado (2003), de modo a entender esse sujeito surdo que escreve.

No segundo tópico, a partir das questões levantadas ao longo do primeiro tópico, procuramos ampliar a questão da identidade visual surda, tentando compreender como ela se constrói e quais suas origens. Em nosso texto, buscaremos encontrar caminhos que respondam o que, na visualidade do surdo, contribui para o sujeito do olhar (RAUGUST & MARCELLO, 2023). Antes, porém, traremos um breve histórico da inclusão das línguas de sinais no campo linguístico com o primeiro estudioso do tema no mundo, STOKOE (2005), e os precursores no Brasil (QUADROS, 1995, FELIPE, 1997 e KARNOPP, 1994).

Logo em sequência, com Pinker (2002, 2004), cuja teoria defende a dinâmica do desenvolvimento humano para a aquisição da linguagem, discutiremos o papel da propensão biológica para o reconhecimento de signos e sinais de uma língua e como esse aparato conduz o surdo para a linguagem visual. Diante dessa perspectiva fisiológica, vamos dialogar com autores das ciências da saúde (KANDEL, *et al.*, 2014), que explicam, na fisiologia humana, os caminhos para o desenvolvimento da língua em diferentes modalidades.

Na sequência, discutiremos a condição bilíngue do sujeito surdo, que, tendo a língua de sinais como primeira língua, se relaciona com o Português escrito como segunda língua. Essa aprendizagem precisa considerar as estratégias do letramento nesse processo (Soares, 1999, p.68) e os mecanismos da linguagem que levam ao

desenvolvimento dos conceitos (Vygotsky, 1993, 2008). Nessa fronteira, retomamos Senna (2008, 2019, 2021) e Bruner (1997), reforçando a afirmativa de que, para o surdo aprender a transitar e a operar em mundos de linguagens diferentes, torna-se uma habilidade ainda mais relevante por conta de sua condição bilíngue e bimodal.

Ao final, a partir das questões levantadas ao longo do texto, trazemos nossas reflexões sobre o letramento do sujeito surdo, considerando suas especificidades e o caráter bilíngue de sua formação. Essa discussão se amplia ao expandirmos a concepção de visualidade do sujeito surdo e a necessidade de um letramento que dialogue com esta modalidade de língua.

3.1 Percurso histórico de letramento dos surdos no Brasil

Quando nos deparamos com as conquistas da comunidade surda em torno da educação bilíngue, muitas vezes não temos dimensão do quão complexa foi e vem sendo a luta da comunidade surda, para que seus membros, múltiplos e diversos, sejam inseridos na dinâmica cidadã do país. Ao longo dos anos, a história nos mostra o quanto as pessoas com deficiência, de modo geral, foram discriminadas e excluídas, sendo a deficiência vista como praga, castigo (SILVA, 1987).

Em relação aos surdos, Lima (2021) nos mostra o estigma vivenciado pelos surdos na antiguidade clássica ao serem classificados como “seres castigados por Deus” por não poderem falar. Contudo, ainda segundo Lima (2021), nessa época já se sabia da possibilidade de comunicação dos surdos a partir da sinalização com as mãos, conforme registrado nas conversas de Sócrates (469 a. C), com seu discípulo Hermógenes (SACKS, 1998; VELOSO, 2009;).

Somente na Idade Moderna, na Europa, destacaram-se os primeiros intelectuais a reconhecerem o potencial de aprendizagem do surdo (LIMA, 2021), como o médico filósofo Girolamo Cardano (1501- 1576), o monge franciscano Melchor de Yebra (1526-1555), o benedito Pedro Ponce de León (1520-1584), este considerado o primeiro professor de surdos da história. Dentre outros nomes que se destacaram nesse período, um tem grande importância para nossos estudos, o professor francês Charles Michel L'Épée (1712-1789), que foi o primeiro a utilizar “sinais¹³ metódicos” em combinação com a gramática francesa para ensinar os

¹³ Sinal é o termo que nomeia pessoas e coisas em língua de sinais, seu correspondente em línguas orais-auditivas seria palavra. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos

surdos. Ele publicou o primeiro dicionário de sinais, e defendia que era possível ao surdo constituir sua linguagem natural e expressar seus pensamentos.

No Brasil, a tradição francesa de ensino se perpetuou pelo trabalho do professor surdo francês Eduard Huet¹⁴. O mestre parisiense recebeu convite de D. Pedro II para vir ao país ajudar na criação de uma escola de surdos aos modos da escola francesa. No dia 26 de setembro de 1857, foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro com o nome de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹⁵, mais tarde renomeada para Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

As primeiras instruções dos surdos focaram no ensino do alfabeto manual, seguindo o exemplo da metodologia de L'Épée. Todavia, a permanência do professor Eduard Huet foi curta e, depois de passar os conhecimentos da metodologia francesa, ele partiu em 1862 (STROBEL, 2008). Huet deixou um legado de ensino da língua de sinais que foi incorporado à comunidade surda, que manteve esse ensino apesar das repressões que se sucederam por conta das práticas oralistas de ensino, cuja concepção que vigorava era a concepção clínica de tratamento (PERLIN, 2002), na qual a surdez era vista como um mal a ser sanado.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a ser um ponto de convergência dos surdos brasileiros que vinham de vários cantos do país, sobretudo das famílias mais abastadas. Era essa comunidade que mantinha a língua de sinais viva apesar dos esforços para coibir seu uso. Rocha (2009) observa que

[...] quanto à comunicação pelos gestos, de fato não era estimulada nem proibida. Na realidade era considerada um meio de comunicação mais fácil e da preferência dos surdos. No entanto, o Doutor Armando preconizava a sua substituição pela datilologia como suporte para a aquisição da escrita, sendo o desenvolvimento desta habilidade um dos focos de sua proposta pedagógica (*IBIDEM*, p. 113).

Nesse encontro da língua de sinais francesa com as diferentes línguas trazidas pelos surdos, nasceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Mori & Sander, 2015). Essa herança francesa encontrou no trabalho de Stokoe o arcabouço teórico ideal para descrição e legitimação das línguas de sinais. As últimas três décadas, no Brasil,

com um determinado formato em um determinado lugar e associados a alguns parâmetros (FELIPE & MONTEIRO, 2006).

¹⁴ Segundo Rocha (2009), há controvérsias em relação ao primeiro nome de Huet, uma vez que, em algumas descrições, aparece Ernest e, em outras, aparece o nome Eduard. Aqui, vamos manter Eduard em conformidade com o material de apoio pesquisado.

¹⁵ O termo surdo-mudo não é mais utilizado, visto que os surdos não tem restrição de fala, pois se comunicam com as mãos a partir da linguagem visual-gestual. Na tese, a expressão aparecerá relacionada aos textos históricos com os quais esteja vinculada.

foram marcadas por conquistas das pessoas com deficiências. A lei da Libras (BRASIL, 2002) compõe um conjunto de leis que passou a assegurar ao aluno surdo profundo o direito à educação em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, bem como na Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua.

A partir disso, o bilinguismo adentrou oficialmente a escola pública brasileira e passou a demandar tanto a revisão como a ampliação de nossas práticas de ensino, de modo a contribuir com novos saberes e fazeres sobre o ensino-aprendizagem dos alunos surdos profundos. Se, por um lado, houve um ganho da comunidade surda com o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e ganho na aquisição da língua de sinais; por outro, ainda persistem as dificuldades de apreensão do Português Escrito e na produção textual por parte de alunos surdos.

Trabalhos como o de Lima (2020) mostram as dificuldades encontradas pelo aluno surdo profundo no desenvolvimento de um letramento eficiente em língua portuguesa escrita que leve a compreensão e proficiência da língua. Segundo Góes (1996), o texto do aluno surdo acaba sendo marcado por um tipo de escrita que se aproxima da língua de sinais, cuja estrutura não traz marcadores como preposições, flexão do verbo, da pessoa do verbo, flexão de gênero e uso de pronome pessoal oblíquo.

Textos dissertativo-argumentativos elaborados com essa estrutura em língua portuguesa escrita chamam muito a atenção, pois propiciam quebras de sentido no envio da mensagem e provocam ruídos na metalinguagem do texto. Isso acaba por deixar transparecer pouco os problemas relacionados ao desenvolvimento da mensagem e da estrutura lógica do texto, sobressaltando os problemas relacionados aos aspectos gramaticais da língua. Essa marca, contudo, não tem agregado prestígio ao texto do aluno surdo; pelo contrário, tem exacerbado o estigma (GOFFMAN, 2008) de sua deficiência (SENNA, 2019).

Na figura abaixo, apresentamos uma redação de um autor surdo, que percorre essa linha tênue de produzir um texto que demonstre planejamento da mensagem e eficiência comunicativa, levando a mensagem desejada aos demais leitores.

Figura 8 - Texto dissertativo-argumentativo produzido por surdo profundo

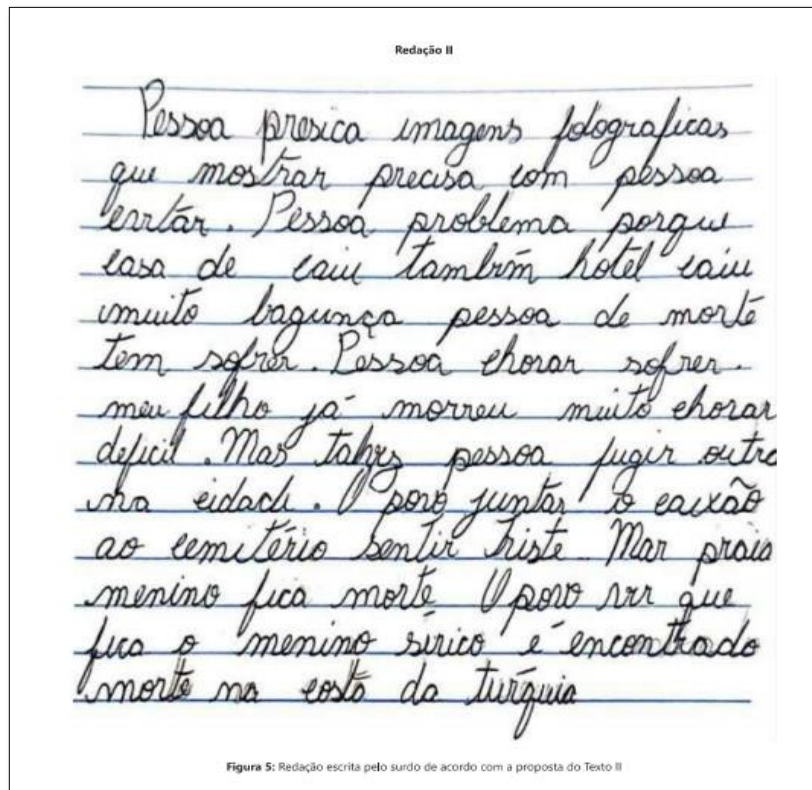


Figura 5: Redação escrita pelo surdo de acordo com a proposta do Texto II

Audiodescrição: fotografia vertical de folha pautada com redação em tinta preta. O texto tem um parágrafo com 13 linhas, com pequena margem na primeira. Transcrição: Pessoa presica imagens fotográficas que mostrar precisa com pessoa evitar. Pessoa problema porque casa de caiu também hotel caiu muito bagunça pessoa de morte tem sofrer. Pessoa chorar sofrer. meu filho já morreu muito chorar deficit. Mas talvez pessoa fugir outra na cidade. O povo juntar o caixão ao cemitério sentir triste. Mar praia menino fica morte. O povo ver que fica o menino sírico é encontrado morte na costa da turguia. Fim da audiodescrição¹⁶.

Fonte: FERREIRA, FERREIRA, NASCIMENTO, 2020, n.p.

Na redação, observa-se que o tema envolve a questão da violência e da morte. Contudo, não há uma delimitação compreensível do objetivo, pois a mensagem circunda o tema de forma redundante ou repetida. Andrade, Aguiar e Madeiro (2011) observam que a repetição de termos pode ser um recurso de continuidade tópica desenvolvido pelos surdos, frente à sua dificuldade com a coesão textual.

Para os referidos autores, os surdos “[...] usariam o artifício da repetição para dar continuidade à organização tópica e auxiliar nas atividades interativas com o leitor” (IBIDEM, p.258). É importante lembrar que repetição é uma técnica comumente usada na língua de sinais; porém, para indicar repetição ou manutenção de um ato, como quando alguém repete o sinal de “COMER COMER COMER”, para expressar o ato de alguém que come sem parar (Pereira, 1993).

¹⁶ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Felipe Monteiro.

Quanto à estrutura de paragrafação do texto, observa-se que esta não foi desenvolvida, ficando a mensagem compactada em um único bloco; logo a estrutura do texto não seguiu a estrutura formal do gênero textual. Não houve apresentação, desenvolvimento e conclusão convincente da mensagem. O tema é finalizado com a apresentação de um fato ligado ao tema. Todavia, há uma ordenação dos períodos e arrumação do texto em períodos complexos, com uso de pontuação, conjunções e preposições para unir os elementos do texto, o que demonstra certo domínio de concatenação dos elementos por seu autor.

As dificuldades enfrentadas pelos surdos no encontro da língua de sinais com a língua portuguesa escrita não residem em falta de inteligência ou de potencial para aprendizagem, pois há muito já foi provado que o surdo não tem nenhum problema cognitivo (LIMA, 2020). Muitas das dificuldades podem estar na escolha de estratégias de ensino que não considerem os limiares expressivos de cada língua ou não construam ambientes propícios para a produção de textos em ambas as línguas, direito do aluno surdo (BRASIL, 2002). Para Lodi (2005), a educação dos sujeitos surdos precisa ser feita:

[...] a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem (*IDEM*, p. 420).

No campo de estudos sobre a produção escrita do aluno, Brochado (2003) observa que o texto do aluno surdo se assemelha em muito à produção de textos escritos de aprendizes de língua estrangeira, que produzem textos tomando suas línguas maternas como referência. A referida pesquisadora distingue três tipos de textos produzidos em contextos de interlíngua¹⁷: o de INTERLÍNGUA I (IL1), cuja estrutura traz “[...] o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2)” (p.308), com construção mais semelhante à Libras que a língua portuguesa; o de INTERLÍNGUA II (IL2), que traz em sua estrutura “[...] uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso

¹⁷ Teoria de Selinker que parte do princípio de que o aprendiz de uma segunda língua desenvolve sistemas de língua especiais que apresentam traços tanto de sua língua materna quanto da língua aprendida, que vão se transmutando até que o aprendiz atinja a competência desejada na segunda língua (Brochado, 2003).

indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo” (p. 309); e do INTERLÍNGUA III (IL3), cuja estrutura do texto traz “[...] o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático” (p. 309).

Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2014) pontuam que as práticas de ensino no bilinguismo bimodal para o surdo “[...] produzem estruturas com interferência interlinguística e alternância de línguas” (IDEM, p. 802), que precisam ser captados pelo aprendiz, uma vez que o aluno surdo nunca deixará de ser aluno de língua portuguesa, e diante disso, precisará ser reconhecido como um aluno de língua portuguesa que vivencia contextos de bilinguismo entre modalidades de línguas diferentes.

Percebe-se, na comunicação de muitos surdos, o recorrente uso da palavra explicação, quando buscam entender o sentido de determinada palavra ou expressão em língua portuguesa no processo de tradução para sua língua, tanto para interpretação quanto para produção do texto em português escrito. O poeta surdo Edinho (VITAL & ALVES, 2019), em muitas de suas palestras, relata como a construção de sentido fornecida a ele através de explicação do texto, dada por seus colegas e professores, entre a Libras e a Língua Portuguesa, ajudou-o a entender a língua portuguesa escrita.

Na pesquisa de Moura, Leite e Martins (2017), com alunos surdos do Ensino Médio, observamos como é importante essa ação explicativa para a construção de sentido no entendimento das aulas. Samuel, um dos participantes dessa pesquisa, pontua que “As palavras são difíceis. Com intérprete, aprendo e passo”. Saulo, outro participante, ressalta que “o intérprete ajuda a entender as palavras difíceis e explicar o que ele tiver dificuldade para compreender” (MOURA, LEITE & MARTINS, 2017, p. 540).

As dificuldades que se percebem entre as línguas recaem sobre a própria organização das modalidades (GESSER, 2009), sendo uma baseada na fala oral, português, que segue uma lógica de enunciação sequencial do discurso, que permite apenas a articulação de um conjunto limitado de fonemas por vez, de acordo com a disposição do aparelho fonador; e a outra, a Libras, gestual-visual, que possibilita unir, na construção enunciativa, vários sinais, e elementos distintivos, produzidos por meio dos parâmetros fonológicos da Libras, com o uso das mãos, cabeça e/ou corpo, integrados ao movimento, para uma leitura visual.

O dispositivo legal mais recente publicado na legislação brasileira, em forma de currículo bilíngue para o surdo, foi promulgado em 2021, Lei n.º 14.1911 (BRASIL, 2021a) que alterou Lei n.º 9.394/1996 (LDB). Esta Lei coloca a educação bilíngue para surdos como uma modalidade da educação, permitindo que ela perpassasse todos os níveis e modalidades de educação. A referida lei foi precedida da primeira proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2021b).

A proposta está organizada em seis cadernos: o primeiro, o Caderno Introdutório (BRASIL, 2021b), que apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, e os referenciais que respaldam a proposta curricular; o segundo, o Caderno I (BRASIL, 2021c), que traz a proposta curricular para alunos de 1 ano e 7 meses a 5 anos, educação Infantil; o terceiro, o Caderno II (BRASIL, 2021d), que traz a proposta para alunos do 2º ao 5º ano e do primeiro segmento do EJA (Educação de Jovens e Adultos); o quarto, o caderno III (BRASIL, 2021e), com a proposta para alunos dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e do segundo segmento do EJA; o quinto, o Caderno IV (BRASIL, 2021f), com a proposta para alunos do ensino médio e do terceiro segmento do EJA; e sexto, o Caderno V (BRASIL, 2021g) com a proposta para estudantes surdos do ensino superior.

Nesse material, mais uma vez se destaca a importância de um ensino da língua portuguesa escrita que considere as especificidades do aluno, principalmente seu potencial para a leitura visual do mundo.

A visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PLSLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual (BRASIL, 2021b, p. 23).

Contudo, ainda há muito que se produzir sobre as especificidades e o potencial da língua de sinais, para que os educadores tenham uma dimensão de como essa modalidade de língua funciona e como ela está incorporada ao modo de ser do surdo (LIMA, 2020). A legislação é um marco importante e necessário nesse processo, mas não autossuficiente, pois ela depende do desenvolvimento de planos, programas e estratégias que acolham os surdos e suas famílias, principalmente dos surdos profundos, filhos de famílias ouvintes, que dependem muito do aparato escolar para

desenvolver sua língua. Desse modo, considera-se a premissa de que muito das dificuldades apresentadas pelo surdo na aquisição da língua portuguesa escrita pode estar na falta de entendimento sobre quem é esse sujeito surdo, e como ele se envolve com o mundo a partir da linguagem gestual visual.

Raugust e Marcello (2023), ao discutirem sobre quem é a criança surda, sujeito do olhar, argumentam sobre a importância de se conhecer quem é o sujeito surdo visual, para além da ideia de um sujeito que usa a visão como elemento compensatório, mas pelo contrário, como um sujeito para o qual a visualidade é fator constituinte. Desse modo, elas explicam que:

[...] a experiência do olhar da criança surda configura-se como um potente artefato de construção de mundo – de ideias, pensamentos, emoções, ações –, bem como de si mesma; configura-se como um artefato por meio do qual ela se produz como sujeito do olhar e, com isso, como sujeito de determinada experiência visual; como aquilo que marca seu corpo, que é e está atrelado a uma forma específica de linguagem. Trata-se de uma experiência que, por sua vez, não é assumida, aprendida de maneira estática e passiva, mas antes produzida por um corpo que vive e dá sentidos a suas experiências das mais diversas, sejam elas corporais, linguísticas, artísticas, sensíveis etc. (RAUGUST & MARCELLO, 2023, p. 273)..

Diante disso, consideramos importante aprofundar as pesquisas sobre a questão visual do sujeito surdo, e entender como ocorre o desenvolvimento da língua de um sujeito que está compondo sentindo e interagindo com o mundo pela visão. Lima (2021) denuncia o quanto a sociedade atual ainda não é capaz de enxergar o povo surdo e suas necessidades, vendo o surdo como um sujeito incompleto. Para Lima, o surdo vivencia uma cadeia de situações que geram preconceito e sofrimento, quando seus “[...] familiares não o aceitam por ser defeituoso. A escola não o aceita porque ele é deficiente. O surdo não se aceita porque os outros não o aceitam” (LIMA, 2021, p. 28).

Diante disso, reforçamos que, somente a partir da compreensão sobre quem é o sujeito surdo, é que poderemos contribuir com discursos que levem ao respeito pelo modo de ser do surdo, bem como à oferta de estratégias de ensino que considerem os limites expressivos da língua de sinais e proponham ambientes adequados para a produção de textos entre línguas, que dialoguem com as especificidades dos alunos surdos. No próximo tópico, veremos mais sobre a questão visual do sujeito surdo.

3.2 O sujeito surdo visual e a Língua de Sinais

No percurso apresentado no tópico anterior, pode-se perceber, no caminho de consolidação da Língua Brasileira de Sinais e de seu reconhecimento como língua natural da comunidade surda, que a Libras é uma língua apreendida por qualquer pessoa exposta a ela. Contudo, para o surdo profundo, ela se desenvolve como uma necessidade diante de um mundo que se apresenta visualmente. Um dos primeiros pesquisadores a se debruçar sobre o potencial linguístico da língua de sinais foi o professor William C. Stokoe Jr (2005).

Stokoe defendia a tese de que os surdos ou os indivíduos desprovidos de formas normais de comunicação tinham o direito a desenvolverem formas alternativas de comunicação. Como professor de surdos na Universidade de Gallauder¹⁸, Stokoe observou que a língua de sinais da comunidade surda apresentava características muito peculiares às línguas visuais-gestuais, mas que guardavam semelhanças com as demais línguas como elementos distintivos na produção de sinais, com signos carregados de sentidos. Ele então, usando o arcabouço teórico legado por Saussure (2006), construiu toda uma tese em defesa da língua de sinais, usando dos elementos distintivos da teoria presentes nas línguas orais, cuja matriz é oral-auditiva.

Como vimos anteriormente, os primeiros pesquisadores a tratar do tema da Língua brasileira de sinais foram QUADROS (1995), FELIPE (1997) e KARNOPP (1994). Atualmente, como o campo de pesquisa está consolidado, cada vez mais pesquisadores discutem a Libras em diferentes campos de estudo como o da linguística, semiótica, cultura, educação. Desse modo, percebe-se que o campo de pesquisa se amplia a partir de cada nova descoberta (PAGNEZ; SOFIATO, 2014).

A comunidade educacional, em especial o campo que trabalha com educação de surdos profundos, anseia por subsídios teóricos que lhes ajudem a entender o que, nas estratégias pedagógicas, podem promover o ensino-aprendizagem de alunos surdos que se desenvolvem na dimensão visual. A concepção visual do surdo não está na sua capacidade de visão, que todos nós temos, mas em sua capacidade de usar o canal visual na constituição de seu desenvolvimento linguístico (KANDEL, *et*

¹⁸ A Gallaudet University é uma universidade privada americana para estudantes surdos e com deficiência auditiva. Ela foi fundada em 1864, em Washington, D.C. Seu endereço eletrônico é <<https://gallaudet.edu/>>

al., 2014). Desse modo, a maneira de o surdo interpretar e reagir ao mundo é feita pela linguagem mediada pelo campo visual.

Esse canal de comunicação se distingue da maioria das línguas naturais de base oral-auditiva, que inauguram a concepção de línguas verbais, não somente pela concepção de signo e significantes, mas pela expressão oral de tais signos. Nas histórias das línguas, o mito se instaura pela voz. É preciso que se fale, que se produza som significativo, enfocando seu conceito mental, para que uma língua se institua: “E disse Deus: Haja luz; e houve luz” (Gênesis 1:3). O canal oral-auditivo se torna o meio principal de comunicação e desenvolvimento do homem e da linguagem, mas não pode ser o único a ser considerado, tendo em vista que as línguas de sinais estão aqui para nos contestar sobre a primazia oral das línguas.

Desse modo, podemos observar que as línguas se constituem de formas diferentes, e essa diferença não pode ser simplificada como uma mera mudança de canal de comunicação, pois é por conta dessa mudança de oral-auditivo para visual-gestual que se forja um sujeito do olhar. Alguns autores, como Silveira (2020), ao tentarem justificar a Libras no escopo das demais línguas orais, acabam promovendo um reducionismo, ao afirmarem que a diferença entre línguas orais e língua de sinais se dá “[...] apenas pelo canal de emissão que, em outras palavras, ouve-se com os olhos e fala-se com as mãos” (SILVEIRA, 2020, p.20).

O que se observa a partir do exemplo dado é que se tem reforçado o caráter visual da língua de sinais, mas em um contraponto, no qual se minimiza a importância do canal comunicacional na constituição das línguas de sinais. Todavia, é a partir dele que o surdo vai buscar se inserir nesse mundo social, encontrando nas expressões faciais, gestuais, ou seja, em seu campo visual, sua linguagem. Contudo, a mesma autora não nega o potencial de linguística das línguas de sinais e em especial da Libras, quando afirma que

A Libras é uma língua de constituição visual distinta da língua falada em sua organização espacial e temporal, pois é vista e não ouvida, na qual o surdo fala com as mãos, com as expressões faciais e corporais e ouve com os olhos. Logo, o processo linguístico da pessoa surda se limita ao campo visual e espacial no momento de interação com o outro, o que marca sua diferença linguística (SILVEIRA, 2020, p.33).

Os surdos profundos encontram caminhos para o desenvolvimento da linguagem associados à sua capacidade visual-gestual, tendo em vista sua perda auditiva. Essa substituição do canal comunicacional é a base para todo um desenvolvimento da linguagem que transfere para a visão os elementos distintivos

que ajudarão na formulação de um conceito a partir da imagem visual que esse conceito representa. Logo, a língua de sinais está na raiz de constituição do sujeito visual e se desenvolve juntamente com ele. Desse modo, quanto mais cedo o sujeito surdo tiver contato com uma língua sistematizada que vá ao encontro de sua natureza visual, mais ele irá se desenvolver linguisticamente, pois tem uma mente rogando por linguagem.

As Línguas de Sinais são línguas naturais, que utilizam o canal visuo-manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. As Línguas de Sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos e linguagem etc. (GOLDFELD, 2002, p. 13).

Pinker (2002) nos ajuda a entender essa dinâmica ao posicionar-se como um teórico que ressalta o fator biológico no desenvolvimento da linguagem, sem negar o papel da cultura nesse processo, visto que, para ele, “[...] não existe a questão científica de o cérebro ser ou não ser afetado pela experiência, aprendizado e prática” (Pinker, 2004, p. 126); a questão é entender como esses processos ocorrem.

Em sua obra *Tábula Rasa*, ele defende sua teoria, apoiada na biologia, de que o ser humano nasce equipado com um conjunto de informações genéticas que possibilita seu desenvolvimento linguístico, mas que esse desenvolvimento se dá pela inserção do indivíduo na cultura e na sociedade. Ao tratar do desenvolvimento da linguagem da pessoa surda, Pinker (2004) observa, no que concerne à capacidade de plasticidade cerebral, que:

[...] no caso da surdez um dos sentidos apodera-se dos controles de um conjunto de circuitos conveniente, em vez de simplesmente mudar-se para qualquer território desocupado. Laura Petitto e seus colegas descobriram que os surdos usam o giro superior do lobo temporal (uma região próxima do córtex auditivo primário) para reconhecer os elementos dos sinais em línguas de sinais, exatamente como os ouvintes usam essa área para processar os sons da fala nas línguas faladas. Descobriram também que os surdos usam o córtex pré-frontal lateral para recuperar sinais da memória, do mesmo modo que os ouvintes usam essa área para recuperar palavras da memória (PINKER, 2004, p. 139).

Na sequência, Pinker, recorrendo a Pettito¹⁹ (2000) e seus colegas, explica que

¹⁹ Em nossos estudos, usamos também como referência o artigo “On The Biological Foundations of Human Language” (2000), no qual Petitto resume suas pesquisas e sugere que: “[...]the neural substrates that support the brain's capacity for language can be potentiated in multiple ways in the face of varying environmental pressures. The fact that the brain can tolerate variation in language transmission and reception, depending upon different environmental inputs, and still achieve the target behavior, provides support for there being a strong genetic component underlying language

A interpretação mais simples defendida por Pettito e seus colegas, é que as áreas corticais recrutadas pelos usuários de línguas de sinais são especializadas para a linguagem (palavras e regras) e não para a fala especificamente. O que as áreas estão fazendo nos surdos é o mesmo que estão fazendo nos ouvintes (PINKER, 2004, p. 139).

Nesse sentido, o modo como surdos e ouvintes vão organizar a fala irá depender do canal utilizado, e de como, a partir desse canal, cada uma das modalidades de línguas (oral) e (visual-gestual) será organizada (SOUZA, 2018). A linguagem encontra sempre seus caminhos de comunicação. Presenciamos isso com a notável Helen Keller que, junto com sua tutora Anne Sullivan, encontrou caminhos para o desenvolvimento da linguagem que pulsava em si como aprendiz (CADERNASCIMENTO; COSTA, 2010), diante da surdo-cegueira. Face a uma criança arredia, Sullivan:

[...] iniciou seu trabalho educacional, que consistia na soletração do alfabeto dactilológico na palma da mão da aluna, relacionando a palavra à ação e vice-versa. Inicialmente, a aluna imitava o movimento dos dedos da professora, sem estabelecer uma relação entre o significado simbólico dos movimentos dos dedos e seu respectivo significante. Após um mês de trabalho, a aluna conseguiu compreender a relação entre os movimentos dos dedos e o significado, relacionando a palavra água (já balbuciada por ela antes da deficiência) digitada na palma da mão ao seu significante (CADERNASCIMENTO; COSTA, 2010, p. 12).

Essa capacidade de língua encontra no cérebro seu grande motriz. Contudo, se por um lado há essa propensão nata para a linguagem; por outro lado, sabemos que o meio é o fator relevante para estimular o desenvolvimento amplo da língua. Porquanto, para que o ser humano se desenvolva socialmente, ele precisa de uma língua. E quanto mais envolto estiver com a gramática e as diferentes formas de discursos produzidos nessa língua, mais proficiente será nessa linguagem. A natureza humana está programada para a linguagem e é capaz de se adequar às diferentes modalidades de línguas (KANDEL, *et al.*, 2014).

Por um longo tempo, foi recorrente o discurso de que a criança surda, a maioria filhos de famílias ouvintes, estava privada de uma língua, pois não tinha capacidade de ouvir os fonemas proferidos por meio da língua oral (SILVA, 1987; Lima (2021). Todavia uma mãe, muitas vezes ainda sem saber da condição de surdez de seu filho, segura seu filho em seus braços, olha carinhosamente para ele e diz “Eu te amo”.

acquisition, possibly involving the type f mechanisms that I have suggested here: specifically, those sensitive to aspects of the abstract patterning of natural language structure. At the same time, the language acquisition process is biologically “flexible” (neurologically plastic) in that language can be perceived and expressed via the hands or tongue (p. 12).

Ao fazer isso, ela aciona uma série de sentidos que, junto com aquele corpo sonoro, significam: carinho, proteção, cuidado, amor. Dentre os recursos utilizados na comunicação de um modo geral, temos: o olhar, a forma como a mãe segura a criança nos braços, como passa a mão sobre seu rosto, beija com carinho, e passa hormônios no toque. O movimento da boca é parte de um processo de interpretação da mensagem, que inclui:

[...] a consciência, a observação e o reconhecimento de expressão facial, pistas gestuais e expressão corporal. Esses gestos naturais têm grande valor simbólico e não se limitam apenas aos movimentos da mão, mas de todo o corpo, os quais, aliados à expressão facial, trazem muita informação. Eles refletem emoções, sentimentos e opiniões (WIESELBERG, SOUSA, 2013, p. 752 e 753).

A mensagem é construída a partir de um conjunto de ações e sentidos que levam ao sentido de amor. O aporte sonoro é parte dessa comunicação que, com o passar do tempo, será reconhecido como linguagem em crianças orais. Todos os demais sinais são passíveis de interpretação por uma criança surda, que estará construindo, a quem dá primazia oral da linguagem, caminhos para a compreensão de sentido. Seu modo de entendimento vai ao encontro de sua condição visual gestual para compor o conceito de amor.

É desse conjunto informativo que a criança surda está buscando retirar sentido. Como um ser apto a produzir linguagem, sua mente vai começar a criar caminhos para entender a comunidade em que vive, os sinais de aceitação e comunhão. Ela está inserida no meio social dos ouvintes, seus hábitos sociais, seu material artístico-cultural, científico-social, mas sua leitura de mundo se estabelece por meio do canal visual, e não o auditivo, servindo como porta de entrada para o estabelecimento da linguagem.

Bebês surdos “balbuciam” com suas mãos aproximadamente ao mesmo tempo no desenvolvimento em que bebês que escutam balbuciam oralmente. Outro marco do desenvolvimento, como as primeiras palavras e combinações de duas palavras, também ocorre no mesmo período de desenvolvimento das crianças que escutam (KANDEL, *et al.*, 2014, p. 1183).

Nesse aspecto, a questão da modalidade não pode ser encarada como um mero elemento diferencial entre línguas orais e línguas de sinais, mas como elemento fundador da identidade linguística do surdo, pois será a partir dela, que ele irá se constituir enquanto ser no mundo. Retornando a Kandel *et al.*, (2014), encontramos que:

Os indivíduos surdos processam informações visuais nas regiões de processamento da fala do hemisfério esquerdo. Esses estudos sugerem que as regiões do hemisfério esquerdo relacionadas à fala estejam bem adaptadas ao processamento da expressão, independentemente da modalidade (KANDEL, *et al.*, 2014, p. 1186).

Nesse ponto, Fernandes observa que a modalidade tem um impacto no modo como o surdo irá desenvolver sua linguagem e, a partir dessa perspectiva, devemos entender que o bilinguismo vai atuar em:

[...] sistemas significantes distintos, com natureza e estruturação distintas; organizados por signos que demonstram diferentes formas de categorização da experiência; [...] sistemas abstratos que afetam ativamente mentes potenciais que introduzem experiências concretas de mundo no processo de geração de significados (FERNANDES & CORREA, 2005, p. 23).

Ainda segundo os autores, o indivíduo bilíngue, como o surdo que vivencia duas modalidades de línguas distintas, usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos que equalizam significados nas diferentes línguas (FERNANDES & CORREA, 2005, p. 22).

Acrescentamos que, mais do que as partes do discurso representado por seus signos, o modo como o surdo se organiza no processo de comunicação é de suma importância, uma vez que o meio oral-auditivo se produz no limite da construção fonética de produção de fonemas, e o gestual-visual, dentro dos limites da construção gestual-espacial. O primeiro carrega a marca das línguas orais apoiadas na construção fragmentada dos fonemas, e o segundo carrega o potencial de uso do espaço e de produção de múltiplos sinais de forma concomitante.

Se, como Kandel et al. (2014) colocam, o objetivo da linguagem é chegar às regiões do hemisfério esquerdo relacionadas à fala, os meios são distintos quando falamos de línguas orais e gestuais. A partir do que foi pontuado, podemos voltar a Quadros, com um novo olhar sobre a cultura e identidade surda, entendendo de forma mais ampla que ela “se produz de forma visual” (QUADROS, 2005, p. 34), uma vez que “[...] as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes” (QUADROS, 2005, p. 33), porém totalmente significativas para os surdos.

Essa linguagem visual se desenvolve da necessidade humana de produzir sentido, de se comunicar e encontrar, nas interações sociais, linguagem. Como procuramos demonstrar, a condição do surdo profundo é uma condição que o leva a

interpretar o mundo de forma visual. Para ele, a questão visual-gestual é uma questão de linguagem.

Em Kandel et al. (2014), são apresentados alguns estudos que pontuam sobre o impacto de lesões encefálicas para a fala do sujeito surdo, o qual reage a certos distúrbios, do mesmo modo que falantes orais. Os autores observam, nos surdos, que:

[...] A produção de sinais também está localizada no hemisfério esquerdo; pessoas surdas podem tornar-se afásicas para a linguagem de sinais após lesões no hemisfério esquerdo, mas não após lesões no hemisfério direito. Lesões no hemisfério esquerdo podem ter consequências bastante específicas para a produção de sinais, do mesmo modo que para a língua falada, afetando a compreensão dos sinais (após lesão na área de Wernicke), a gramática (após lesão na área de Broca) ou a fluência (KANDEL, et al, 2014, p. 13 e 14).

Isso ocorre porque a língua de sinais tem a mesma complexidade estrutural que a linguagem falada, sendo que o surdo utiliza os gestos das mãos em vez de sons, que são percebidos pela visão em vez da audição. Diante disso, os autores concluem que:

[...] Primeiro, o processamento cognitivo da linguagem ocorre no hemisfério esquerdo e é independente das vias que processam as modalidades sensoriais e motoras utilizadas para a linguagem. Segundo, um sistema motor e auditivo completamente funcional não é condição necessária para o surgimento e o funcionamento das capacidades de linguagem no hemisfério esquerdo. Terceiro, **a língua falada representa apenas uma de uma família de habilidades de linguagem** mediadas pelo hemisfério esquerdo (KANDEL, et al., 2014, p.14 – grifo nosso).

Desse ponto, entendemos que há processos básicos de linguagem que se desenvolvem naturalmente, estando o ser humano inserido em comunidades culturalmente desenvolvidas para a linguagem. Nesse ponto, entendemos que o surdo constrói seu percurso de desenvolvimento linguístico a partir da visão, organizando suas percepções sobre o mundo a partir de sua experiência visual. Em pesquisa para visualizar as áreas corticais ativadas em surdos bilíngues em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, Valadão et al. (2014) fizeram exames de imagens nos participantes, enquanto eles realizavam duas tarefas, uma de elaboração em sinais (EL sinais) e outra de elaboração oral (EL oral). Ao final, os pesquisadores constataram que, nos surdos bilíngues da pesquisa,

[...] Ainda que a língua de sinais tenha sido adquirida após o período considerado propício à aquisição e desenvolvimento da linguagem, o desempenho na tarefa EL sinais mostrou que ela foi realizada com maior competência linguística, assemelhando-se aos processos fonológicos realizados por ouvintes em suas línguas orais (*IBIDEM*, p.856)

Logo, podemos deduzir que a afinidade dos surdos com a Língua de Sinais é algo inerente à sua experiência visual no mundo. Ela encontra no surdo um rico terreno, fertilizado pela modalidade visual da linguagem que se constitui a partir do momento em que a criança surda recorre ao seu aparato visual para ler o mundo à sua volta e reconhecer padrões linguísticos. Regina (SOUZA & SILVESTRE, 2016), em diálogo com Núria (SOUZA & SILVESTRE, 2016), apresenta alguns dados importantes de sua pesquisa com adolescentes surdos, seus pais e ou mães, 102 no total. Explica ela:

Em relação aos sujeitos da pesquisa, 90% dos surdos tinham pertencido a programas de oralização durante seus dez primeiros anos de vida, 77% possuíam prótese auditiva, mas apenas 22% a utilizavam. Questionados sobre o motivo de não usarem a prótese, apontaram que, adolescentes, haviam conhecido outros surdos e, na convivência entre eles, preferiam usar a língua de sinais (54,9% daqueles 77%). Outros apontaram o fato de a prótese requerer cuidados, amplificar sons que não queriam ouvir e ser uma marca da deficiência (SOUZA & SILVESTRE, 2016, p. 118).

Ou seja, a língua de sinais é para o surdo uma língua que vai ao encontro de sua modalidade de linguagem, visual-gestual. Essa é uma habilidade comum aos surdos, conforme podemos ver com a tirinha em inglês²⁰, feita pelo desenhista surdo Matt Daigle, reconhecido cartunista e ilustrador estadunidense (PEREGRINO, SILVA, 2019). Na tirinha, ele ilustra bem essa habilidade visual do surdo, que distingue e identifica formas e informações invisíveis muitas vezes para os ouvintes.

²⁰ Segue tradução dos quadros: 2ª quadro: bi,bi,bi,bi [ruído produzido pelo radar digital indicando proximidade do alvo]. 3ª quadro: ALVO LOCALIZADO. 4º quadro: - É isto aí um fio de cabelo grisalho? - Impossível se esconder dos olhos do surdo. Tradução nossa. Tirinha disponível em: <https://handsail.net/2-16-2021/>

Figura 9 - That deaf guy - Potencial visual



Audiodescrição: Tirinha em inglês That Deaf Guy de Matt & Kay Dangle em quatro quadros, dois na parte superior e dois na parte inferior. Os personagens Desmond e Helen estão conversando. Desmond é um homem branco de cabelos castanhos volumosos e ondulados, rosto um pouco quadrado, olhos arredondados, nariz triangular e lábios finos. Ele está com camisa verde de gola careca e manga comprida, e calça jeans azul. Helen é uma mulher branca de cabelos castanhos escuros compridos e ondulados. Ela tem rosto quadrado, pequenos olhos pretos ovais, nariz comprido e fino e boca também fina. Ela tem brincos azuis redondos e usa blusa azul de gola careca e manga comprida. 1º quadro, no canto superior esquerdo: Helen sinaliza de perfil para direita. Boca aberta, mão direita, em configuração em V, mão esquerda próxima ao peito, apontando para a mão direita. Do lado esquerdo da cabeça, acima da orelha, alvo vermelho de mira em dois círculos. 2º quadro: Helen sinaliza de perfil para a direita. Boca aberta, mão direita, em configuração em Y. Do lado esquerdo da cabeça, acima da orelha, alvo vermelho de mira em dois círculos sobre o rosto de Helen. Na mira, pequeno círculo vermelho perto da orelha esquerda, com pequeno quadrado sobre o cabelo de Helen. Sobre a cabeça: caixa de texto branco com: WHIRRR. 3º quadro: Helen de boca aberta, com parte esquerda de seu rosto em destaque. Sobre a cabeça, acima da orelha, alvo vermelho de mira em dois círculos; no alvo, círculo pequeno com fio grisalho de cabelo. Abaixo, em caixa de texto horizontal retangular vermelha: TARGET ALLOCATED. 4º quadro: Desmond, sinalizando, de perfil para a esquerda, olhando para Helen. Desmond está com os olhos arregalados, e boca aberta, com expressão de assustado. Ele faz quatro sinais diferentes. Com uma das mãos, aponta a direita para cabeça perto da orelha, e com a esquerda, aponta para Helen. Ele sacode as outras duas mãos, demonstrando surpresa. Ele diz: Is that a strand of gray hair? Helen olha, com olhos caídos, para Desmond. Ela está com a sobrancelha esquerda levantada e, com a boca fechada, com expressão de irritação. O braço direito sobre o quadril, e esquerdo para baixo. Sobre a cabeça, três pequenos círculos na vertical. Acima Can't hide from deaf eyes. Fim da audiodescrição²¹.

Fonte: DANGLE, DANGLE, 2015.

Para Perlin e Miranda (2003), essa experiência visual do surdo somente é possível por conta da utilização da visão que ele faz como meio de comunicação, em substituição total da audição. Para os referidos autores, é daí que surge a cultura

²¹ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Felipe Monteiro.

surda, representada pela “[...] língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (PERLIN & MIRANDA, 2003, p. 218). Em KANDEL *et al.*, (2014), argumenta-se que:

[...] É provável que as línguas de sinais existam desde que os homens iniciaram a falar, ou mesmo antes. [...] Entretanto, as linguagens de sinais que divergem mais radicalmente das linguagens faladas são muito mais efetivas. Livre da restrição de espelhar o inglês, a língua de sinais americana, ou LSA, tornou-se uma língua elegante e eloquente por si mesma. Linguistas agora reconhecem a LSA como uma língua distinta, cuja amplitude de expressão se equivale – e por vezes excede – àquela do inglês falado (KANDEL, *et al.*, 2014, p. 589).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais cumpre da mesma forma esse papel sublime de comunicação entre a comunidade surda, com mesma amplitude e eficácia linguística. Atualmente, diante dos debates e avanços das pesquisas em saúde, muitas ações foram revistas em relação a intervenções médicas e acompanhamentos terapêuticos com os surdos.

A grande questão que vem sendo posta é como, diante de dados que respaldam e justificam as línguas de sinais, a pessoa surda é vista quase que majoritariamente, na área da saúde, pelo viés orgânico-biológico (Soleman & Bousquat, 2021), no qual a inabilidade do indivíduo se sobressai e com isso há a necessidade de intervenção médica na habilitação ou reabilitação do aparelho auditivo (PEREIRA & FERES, 2005; LANZETTA, FROTA & GOLDFELD, 2010)

Todavia, mudanças começam a surgir. A Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa) aprovou a criação do Comitê de Língua de Sinais e Bilinguismo para Surdos, alocado dentro do Departamento de Linguagem em 2020 (MOURA *et al.*, 2021). Dessa forma, a meta da SBFa é “[...] a integração dos profissionais da Fonoaudiologia que atuam na área da linguagem relacionada às línguas de sinais, utilizadas por pessoas surdas ou ouvintes” (MOURA *et al.*, 2021. 1). A SBFa, ainda esclarece que “Três são as dimensões da língua de sinais na Fonoaudiologia: (1) aquisição típica da LS; (2) bilinguismo educacional para aprendizes surdos e (3) atipias em LS” (MOURA *et al.*, 2021, p. 2). Logo, o movimento é visto como um agregador para a tomada de ações respaldadas em dados empíricos e científicos que busquem respeitar a heterogeneidade do surdo e sua singularidade linguística (MOURA *et al.*, 2021).

Rezende (2010) alerta para a importância de se ofertarem ações médico-terapêuticas aos surdos que não foquem somente no viés da inabilidade auditiva, mas que reconheçam o sujeito surdo como um ser em desenvolvimento de linguagem, que está construindo sentido visualmente e, para o qual ter acesso ao som não implica necessariamente ter acesso à linguagem oral. Desse modo, Rezende argumenta que, no diálogo com os avanços da medicina e das intervenções médicas para os surdos:

Não podemos fugir da tecnologia, não podemos negar o avanço dessa parafernália na nossa vida e na comunidade surda, ainda que seja uma tecnologia para a normalização surda. Mas podemos, sim, negociar com essa tecnologia. Um espaço de negociação para que as crianças implantadas sejam bilíngues. Negociar para que as crianças implantadas possam ter a riqueza e a beleza da língua de sinais e da língua oral, no caso, a língua portuguesa; duas línguas que andam juntas sem que uma subalterne a outra (REZENDE, 2010, p.159).

A concepção socioantropológica da deficiência (Soleman & Bousquat, 2021) vem abrindo espaço nos debates na saúde e questionando onde e em qual momento o surdo é acompanhado, considerando sua particularidade linguística visual-gestual, bem como a cultura surda nesse processo, enquanto um ser que se desenvolve em fronteiras de linguagens. Conviver entre modalidades de línguas requer contato com ambas as línguas.

Diante disso, é importante considerar que as línguas de sinais carregam diferenças estruturais em relação às línguas orais, que alcançam os modos como a mensagem é construída. Nesse caso, ao discutir sobre línguas orais e línguas gestuais, o meio de transmissão da mensagem é relevante, pois ora haverá um modo de construção da linguagem mais voltado para distinção de sentido visual e ora um mais voltado para o auditivo.

Ao longo desse tópico, discutiremos mais sobre esse tema, contudo, consideramos importante antes relembrar um pouco da sofrida história dos surdos, em um tempo nem tão distante assim, no qual lhes eram negados a humanidade e o reconhecimento de sua diversidade linguística, baseados em suposições falhas e falsas.

3.3 Pra não dizer que não falei das flores

Em 1968, Geraldo Vandré nos convida à luta com a força da união e da organização política, frente a uma ditadura que calava e exilava no Brasil. Na letra de

sua música, “Vem, vamos embora, que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, um convite à resistência contra a ditadura e a censura imposta às massas. Em uma época em que se questionava, mais que a liberdade, os sujeitos elegíveis à conclamá-la. A canção é simples, passava uma lição muito importante: se queres mudanças, mobiliza-te para alcançá-la. Esta lição, os surdos e a comunidade surda precisaram aprender muito cedo e se colocaram em ação bem antes do lançamento da canção, para superar uma história cercada de preconceitos, estigmas e sofrimento.

Na Antiguidade a eliminação de crianças ditas disformes, principalmente na História dos povos guerreiros, era uma prática comum (SILVA, 1987). As pessoas com deficiência vivenciavam situações de “discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (GOFFMAN, 2008, p. 15).

Os surdos, também são protagonistas dessa história de sofrimento, e percorreram um grande calvário até terem sua língua e identidade reconhecidas. Braga (2006) nos conta que Platão e Aristóteles, 500 anos antes de Cristo, descreviam o surdo como um ser incapaz de usar palavras e, conseqüentemente, de pensar. Tem-se então criado o primeiro e grande preconceito sobre a surdez. Na ilustração abaixo, apresentamos uma pequena representação do calvário surdo sobre o que é ser surdo em um mundo ouvintista:

Uma das passagens mais sombrias sobre o desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo ocorreu no VII Congresso Pedagógico Italiano, realizado em Veneza no ano de 1872, quando os participantes decidiram que, sem ouvir a comunidade surda e sem embasamento teórico consistente que ultrapassasse a definição de desenvolvimento da linguagem para além da língua oral, a formação ideal do surdo se daria pela oralização. Com isso, alunos surdos deveriam, primeiramente, assimilar a palavra pela oralidade, para, em um segundo momento, ter a instrução intelectual e moral a partir da leitura dos lábios, com articulação das palavras associada à escrita (LIMA, 2004).

Figura 10 - O Grande Calvário dos surdos



Audiodescrição: Cartaz vertical com percurso histórico da trajetória de exclusão, opressão, segregação e controle dos corpos surdos. No canto superior esquerdo, em caixa-alta preta: **O GRANDE CALVÁRIO DOS SURDOS**, com imagens intercaladas com texto em preto, entre setas de contorno preto e preenchimento branco. No canto superior direito, início do percurso. Homem com feições típicas gregas, cabelos compridos ondulados castanhos, com sobrancelha arqueada, cavanhaque também castanhos e boca meio aberta, com feições sérias. Ele está de toga, vestido de pano dobrado em volta do corpo e presos nas costuras laterais e ombros. A roupa é verde com barras amarelas na gola e na saia e com uma alça presa no ombro direito. Ele está de sandálias brancas de tiras. O homem está com um papiro na mão esquerda. Perto do pé direito, uma típica pilastra branca pequena. Do lado direito: PLATÃO / ARISTÓTELES; Abaixo: 500 ANTES DE CRISTO. Do lado esquerdo, em letras pretas: QUANDO O HOMEM NÃO PODE FALAR, NÃO PODE TAMBÉM PENSAR. Seta horizontal curvada para a esquerda. Típico castelo medieval em verde com três torres. Na torre ao centro, no topo, sombra branca de contorno preto de uma pessoa de braços abertos. Acima: OS MUDOS SÃO DOENTES MENTAIS E CONSTITUEM UM PERIGO PÚBLICO!!!!, Abaixo do castelo: ANO 1000. Seta horizontal curvada para a esquerda. Um jovem louro de cabelos curtos, cabisbaixo, olhos fechados, boca cerrada, com semblante de tristeza. Ele está de blusa azul de gola dobrada e manga curta. Acima: ANO 1200-1400. MUDO É TOLO! TEM QUE TRABALHAR. Seta vertical curvada para baixo: CURTO APOGEU PARA O SURDO-MUDO, 1750-1880. Do lado direito, duas mãos em palmas, ao lado de uma flor de seis pétalas vermelhas, com duas folhas verdes uma de cada lado da haste.

Seta horizontal curvada para baixo à direita. ANO 1888 EM MILÃO. Ao lado direito, duas mãos brancas fechadas em punhos com correntes cinzas transpassadas. Acima: GESTICULAÇÃO PROIBIDA! Seta ondulada horizontal para a direita. Dentro, em negrito: TECNOLOGIA. Acima, caixa de som e radiofone azuis. Ao lado direito: ANO 1900 FALA OBRIGATÓRIA! Do lado direito, homem branco de cabelo castanho-claro com franja arrepiada. Ele está com as sobrancelhas arqueadas e os olhos arregalados para a ponta do nariz. A língua rosada para fora, puxada por mão com apoio de polegares e dedos flexionados. O homem está com camisa branca de gola careca. Seta ondulada vertical para baixo curvada com ponta para a esquerda. Um homem branco de cabelos castanhos lisos, partido ao meio. Ele está com as sobrancelhas arqueadas, e olhos amendoados abertos. O rosto com feições brutas, bigode em broxa, bigode raspado nas bordas, com extensão de três a cinco centímetros acima do centro do lábio, com os lados verticais. Ele usa típica roupa verde de exército com suástica nazista, formada por duas letras Z maiúsculas sobrepostas em sentidos opostos, no ombro esquerdo. A mão direita para cima, com a mão aberta, lembra a saudação nazista. Ao lado superior esquerdo do homem, parte superior de um crânio humano; ao lado direito, *emoticon* amarelo de carinha triste com boca curvada. Sobre a cabeça do homem CHEGA DE SURDOS-MUDOS! Seta horizontal para a esquerda. Uma mulher com fone de ouvido cinza. Ela tem cabelos castanhos curtos repicados. Ao redor da cabeça saem 3 linhas pretas onduladas horizontais à esquerda, três pontos de interrogações pretos ao centro, 3 linhas pretas onduladas horizontais à direita. A mulher tem olhos castanhos arredondados, boca vermelha, e está com blusa azul de gola fechada. A mão direita com os dedos indicador e médio em V, os demais dedos flexionados. Do lado esquerdo e abaixo da mulher: ANO 1960. EXERCÍCIO DE AUDIÇÃO OBRIGATÓRIO, Seta horizontal para baixo com ponta para a direita. Sobre a seta: 1985 DGS. Abaixo da ponta da seta: OBRIGAÇÕES SEM CESSAR!! Do lado esquerdo. Um jovem de cabelos ruivos com as laterais da cabeça raspada, à esquerda, um eletrodo. O rapaz está com as sobrancelhas pretas curvadas. Ele tem olhos puxados e está com a boca fechada. Ele usa camiseta branca. Do lado esquerdo, perto da cabeça: (ELETRO-ENCEFALOGRAMA) OBRIGATÓRIO. Seta horizontal para a direita, apontando para grande ponto de interrogação com: ATÉ QUANDO. Acima da ponta da seta: 2000; abaixo da seta: nenhuma ética para os surdos. Fim da audiodescrição.²²

Fonte: BRAGA, 2006, p. 13.

O VII Congresso Pedagógico Italiano foi um passo importante para oficializar em 1880, no II Congresso Mundial sobre a educação de surdos, realizado também na Itália, em Milão, o oralismo como método oficial de ensino do surdo. O congresso, com participação majoritária de congressistas italianos, teve a presença de congressistas de outros países europeus e congressistas americanos. Contudo, dos 174 participantes, apenas um era surdo. Os professores surdos e a comunidade surda não tiveram direito de fala no congresso e, nesse contexto de baixíssima representatividade, o que se viu foi o predomínio do oralismo sobre a língua de sinais (SACKS, 1998).

Segundo Lodi (2004), as línguas de sinais não eram consideradas línguas naturais por muitos dos cientistas da época. Eles acreditavam que os gestos produzidos ao longo dos momentos de instruções estavam subordinados à gramática das línguas orais e eram usados apenas como meio de instrução nos centros de formação. Dessa forma:

[...] as línguas de sinais, neste período, ainda eram tidas como linguagens artificiais, pois se tinha em mente que estas tomavam como base as línguas orais, eram subordinadas a sua gramática, sendo, portanto, uma transposição destas línguas ao espaço a partir de uma materialidade viso-manual (LODI, 2004, p. 2).

²² Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Felipe Monteiro.

Infelizmente, o que se observava era uma mistura de preconceito e descrédito em relação ao surdo e seu modo de expressão. O que prevaleceu foi a exclusão do surdo na tomada de decisão. Em resposta a esses mecanismos de opressão e descaso com a língua de sinais, a comunidade reforçou seus laços e articulações de forma a resistir ao autoritarismo e garantir caminhos para uso e desenvolvimento da língua de sinais para além dos espaços escolares. Silva (2015) observa que:

[...] foi diante dessas ações que os movimentos dos surdos se desenvolveram. Eles tinham como objetivo contrapor as práticas “ouvintistas” e, para tanto, criaram associações, grêmios e clubes onde poderiam se comunicar através de sinais; logo, o grande motivo de reunião destes era a defesa da língua de sinais (p. 107).

Em Paris, no ano de 1889, foi realizado o Congresso de Paris (1889), organizado pelas associações de surdos-mudos. A iniciativa, que proclamava que o ensino pela língua de sinais era eficiente e promovia uma boa instrução dos surdos, vinha de encontro às deliberações do congresso de Milão. Desse modo, ao final do Congresso de Paris, foi elaborada uma declaração formal dos congressistas em favor do método de L’Epèe, na qual se ressaltava que:

[...] considerando que qualquer sistema que tentamos substituir àquele do abade L’Apèe[] produziu resultados inferiores; O Congresso proclama a infalibilidade do método do abade de L’Apèe, que, sem excluir o uso da palavra, admite que a linguagem mímica é o instrumento mais adequado para desenvolver a inteligência do surdo-mudo. O Congresso acredita que os alunos devem ser classificados em duas categorias: 1º aqueles que se tornaram completamente surdos-mudos por acidente ou que retiveram um remanescente de audição; 2º surdos-mudos de nascimento. O ensino da palavra será dado de acordo com as aptidões [das] línguas individuais, mas sob nenhuma circunstância a língua de sinais será descartada (PARIS, 1889. *Apud* RODRIGUES, 2018 pp. 103, 104, tradução do autor).

A deliberação deixava evidente grande apreço da comunidade surda pela língua de sinais, principalmente vinculada à tradição francesa. Contudo, as associações de surdos ainda não tinham como reconhecer o potencial linguístico da experiência e classificar os gestos e mímicas utilizados como elementos constituintes de uma língua própria da comunidade surda, com potencial comunicativo e expressivo.

O Congresso de Paris se tornou um marco na história do movimento surdo, pois se contrapôs às decisões que os ouvintes tomaram sobre os surdos e inaugurou um momento em que os surdos desejavam ser protagonistas de seus processos de tomada de decisão e inserção social (RODRIGUES, 2018).

O congresso afirmava com veemência que os sinais gestuais não desapareceriam nunca (BENVENUTO, SÉGUILLON, 2016) e que era o mecanismo

de emancipação dos surdos. Desse modo, aos gritos de “Viva a emancipação dos surdos-mudos!”, os congressistas encerraram o encontro (RODRIGUES, 2018) e deram início a uma série de ações em prol da língua da comunidade surda.

A comunidade surda percebeu a importância da união e da organização enquanto sociedade civil para questionar intervenções médicas e terapêuticas que consideravam somente a fala oral como única alternativa para o desenvolvimento linguístico do surdo. No Brasil, mesmo diante das conquistas legais da escola inclusiva (BRASIL, 1996), e da Lei da Libras (BRASIL, 2002), na passagem do século passado e início deste século, os surdos ainda vivenciaram contexto contraditórios de inclusão, que preservavam:

[...] as condutas que normalizadoras – ou seja, não trouxeram nenhuma novidade e mantiveram o sofrimento e o constrangimento moral na escola “inclusiva” (SOUZA, 2016, p.34).

Souza (2016), ainda observa o quanto essa situação contribuiu para que os surdos sinalizadores se tornassem [...] avessos à simples menção da palavra “inclusão”. Quer dizer, para eles, “inclusão” adquiriu sentido similar ao do holocausto para os judeus (SOUZA, 2016, p.34). O movimento surdo se colocou do lado oposto da balança em relação ao desenvolvimento dos surdos e pôs no prato a diferença em contraponto à deficiência; e a língua de sinais em contraponto à oralização. Dessa forma, forçou-se o equilíbrio das forças e jogou-se para o campo de debates outras formas de pensar o surdo e a surdez. No próximo tópico, discutiremos a questão do bilinguismo para o sujeito surdo, na qual a língua de sinais e a língua portuguesa escrita precisam atuar juntas.

3.4 A questão do bilinguismo – Língua de Sinais e Português escrito

O processo de bilinguismo do aluno surdo profundo, cuja língua materna é a língua de sinais, se dá mediado pela Língua de Sinais e pelo Português escrito. A Libras, como Língua de Sinais oficial do país, acaba por ser a língua de sinais de referência no ensino dos surdos, e o Português escrito, como Língua do Estado, aparece como língua de interseção para comunicação entre os diferentes cidadãos brasileiros. Esse processo de aprendizagem envolve tanto a aquisição de vocabulário

das línguas, como a construção de diferentes modos de se pensar os textos produzidos nessas línguas (VYGOTSKY, 1993, 2008).

O aprendizado dessa língua precisa então se dar de forma efetiva. Desde o final do século passado, Soares (1999) orientava para o entendimento de que o ensino da língua portuguesa precisa ser a partir das práticas de letramento; para ela, em se tratando de práticas de letramento, não há que se separar leitura e escrita, pois “[...] os dois processos são complementares: são diferentes, mas o letramento envolve ambos (SOARES, 1999, p.68).

Quando olhamos para o aluno surdo, precisamos considerar que ele passa por um duplo processo de letramento: o da língua de sinais como língua materna, que congrega a experiência da língua visual-gestual; e o da língua escrita, que juntas visam ampliar sua capacidade comunicacional. Todavia, será em sua língua materna que a construção dos conceitos será elaborada, em uma jornada na qual, cada nova palavra criará laços com outras palavras (VYGOTSKY, 1993, 2008), e os sentidos irão se construídos.

Outro teórico que também discute essa relação entre signos, significantes e significados é Derrida (1973). Ele explica que, nessa relação de associação entre significantes, criam-se rastros nos quais um significante levando a outro significante por ele significado, que por sua vez levaria a outro significante, sucessivamente (DERRIDA; BENNINGTON, 1996). A construção da linguagem não envolve apenas aprender novas palavras, mas relacionar as palavras apreendidas, ao conjunto de palavras já acumuladas pelo falante, tomando-as como conceitos que vão se expandindo (GOMES, 2019).

Partindo desse princípio, pode-se deduzir que muitos alunos da comunidade surda usuários da Libras, dentro da perspectiva do bilinguismo, vivenciam experiências de aprendizagem da língua portuguesa escrita como a aprendizagem de uma língua que vai inseri-los em outros campos sociais de atuação. Para os surdos isso é muito marcante, pois a língua portuguesa escrita se apresenta como caminho de acesso a outras formas de comunicação oficial do Estado, de produção acadêmico-científica e de produção artístico-cultural. Contudo, não podemos perder de vista que a primeira língua do surdo, pois é a língua de sinais, a qual se adéqua a sua condição visual de linguagem, constituindo-se como a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognição (GOLDFELD, 2002, p. 41).

Dessa forma, ao retomarmos a questão da formação do sujeito surdo bilíngue em relação à aprendizagem da língua portuguesa escrita, estaremos falando de um sujeito surdo que lê o texto a partir da perspectiva somente visual, sem apoio da sonoridade para distinguir entre os elementos distintivos da língua. A parte fonética não servirá de ajuda para o sujeito surdo, do mesmo modo que é usada para ajudar o sujeito ouvinte falante da língua portuguesa oral para reconhecer as partes distintivas dos fonemas. A leitura do texto feita pelo sujeito surdo será a leitura visual da imagem, no qual o todo da imagem se colocará sobre as partes. FISCHER (2009), em seu prefácio, observa que

A escrita é, no entanto, muito mais do que “a pintura da voz” como queria Voltaire. Tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrático e informação popular (a imprensa) e uma arte em si mesma (caligrafia), para mencionar algumas manifestações (FISCHER, 2009, prefácio).

Olhar para o texto escrito como uma tecnologia em si, que tem na pintura, ou seja, na gravura da imagem, sua essência, é de suma importância para encontrarmos no próprio texto escrito mecanismos de assimilação da língua escrita, que dialogue com sujeitos visuais. Ao fazermos isto, poderemos abrir um leque de aprendizagem do texto, que ajude o aluno surdo a usar outras formas de construção de sentido sobre o texto escrito que dialoguem com sua língua.

Todos nós somos seres de linguagem e seres capazes de aprender qualquer língua quando expostos a ela. O português escrito é uma língua com código e estrutura própria. Contudo, apesar de ser uma língua gráfica, uma língua feita para ser registrada no papel ou na tela do computador ou do telefone, é uma língua baseada na expressão da língua portuguesa oral. Ela tanto segue as limitações de uma língua oral como segue a lógica de construção de sentido a partir dessa língua. PEREIRA (2014), também dentro dessa concepção de letramento, que entende que leitura e escrita caminham juntas, defende que:

[...] A constituição e ampliação do conhecimento da língua portuguesa vai se dar, prioritariamente, por meio da leitura, uma vez que é pela visão, e não pela audição, que os alunos surdos poderão elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa (*IBIDEM*, p. 156).

Nesse sentido, mais do que nunca, para o sujeito surdo aprender a usar o português escrito, será também necessário aprender uma língua envolta em uma cultura e uma forma de atuar sobre o mundo. Sendo assim, o surdo precisará “[...] ao

mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura” (BRUNER, 1997, p. 69) relacionada às práticas de escrita.

Para a maioria de nossos alunos surdos, muitos afastados do texto escrito por não ter a mediação da leitura oral dos textos, a aprendizagem da língua precisará vir acompanhada da aprendizagem da cultura escrita em suas diferentes nuances. Logo, este sujeito surdo precisa aprender a circular em dois modos de pensar o texto: um em língua gestual e outro em língua escrita.

Para além disso, este aluno surdo também precisará circular em modos de textos distintos apresentados na escola, um narrativo, mais próximo da expressão verbal da língua falada, e outro do pensamento científico cartesiano, cujas bases de organização são distintas dos textos narrativos. Esse debate não é recente no campo da educação; Senna (2008) já vem colocando isto como uma questão para a escola há um longo tempo ao pontuar que ela precisaria:

[...] desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais, quanto na esfera do mundo científico, regido por relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais (SENN, 2008, p. 215).

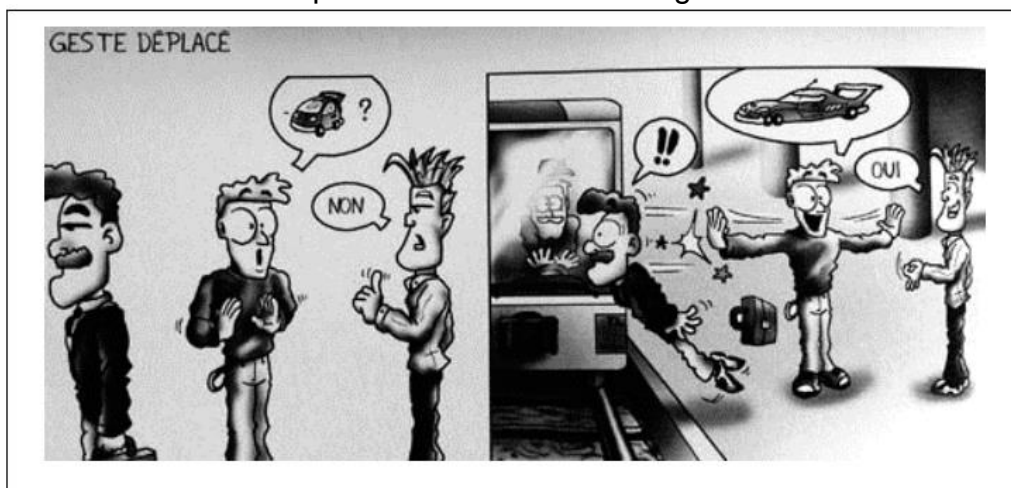
Para o aluno surdo, que terá contato com o texto escrito como segunda língua, essa necessidade se exacerba, visto que a base do conhecimento trabalhado na escola é a científico-cartesiano (SENN, 2008) e a maioria dos textos propagados é em língua portuguesa escrita. O status de língua alcançado pela Libras não indica que ela carrega as mesmas estratégias de elaboração das línguas orais (PEREIRA, 1993).

Para ilustrar melhor nossa ideia, trazemos uma das piadas trabalhadas na tese de doutorado da pesquisadora Silveira (2015). A tirinha *Geste Déplace* apresentada pela pesquisadora foi elaborada de modo a demonstrar características próprias da língua de sinais, em determinadas situações de comunicação. Silveira observa que piadas como as expressas na tirinha “[...] manifestam também a importância da visibilidade, da experiência visual, com destaque para as vantagens de ser surdo, isto é, para o ganho surdo” (SILVEIRA, 2015, p.179).

Na tirinha, vemos dois surdos conversando em uma estação de trem, enquanto um senhor aguarda, à esquerda, o trem chegar à plataforma. Os surdos discutem sobre o tamanho de um carro. Enquanto um deles faz sinal de carro pequeno, o outro sinaliza negativamente. O primeiro está com olhos arregalados, prestando atenção ao colega da frente, que, diante de sua negativa, faz outro sinal, de um carro grande, estendendo os braços. O colega sinaliza positivamente. Ao abrir os braços para fazer

o sinal, o rapaz esbarra no senhor que estava perto dos trilhos e o empurra enquanto o trem se aproxima da estação. Na sequência, apresentamos a tirinha correspondente, com representação da mesma piada, só que se utilizando da imagem para passar a ideia da piada a partir da língua de sinais:

Figura 11 - Tirinha Geste Déplace - Piada Movimento gestual



Audiodescrição: Print de tela de tirinha preto e branco com dois quadros. Título Geste Déplace. Primeiro quadrinho: no canto esquerdo, um senhor de perfil para a esquerda. Ele tem cabelos pretos encaracolados com grande topete frontal, sobrancelhas grossas, e bigode volumoso com cantos arredondados. Ele está de blazer preto, sobre blusa social com gravata. Na mão esquerda, maleta preta. Do lado direito, dois jovens conversam em língua de sinais. O jovem ao centro traz um balão de diálogo sobre a cabeça, com a imagem de um carro pequeno, tipo sedan. Ao lado do carro um ponto de interrogação. O jovem tem cabelos claros, ondulados com franja para a esquerda. Ele está com olhos arregalados, tem nariz afinado, e está de boca aberta ovalada. Ele usa moletom preto de manga comprida. As mãos próximas, perto do peito, sinalizando um objeto pequeno. Ele está de calça comprida, com objeto tipo chaveiro preso do lado direito. O outro jovem no canto direito tem cabelos claros, armados para cima. Ele está de perfil para a esquerda. À sua frente, balão de diálogo com a palavra NON. Ele tem sobrancelha grossa, olhos amendoados, nariz achatado e queixo largo arredondado. Ele usa jaqueta clara sobre blusa branca de colarinho francês aberto. Ele está com a mão esquerda, sacudindo o dedo indicador, sinalizando não. Segundo quadrinho: O jovem ao centro está sorrindo. Ele traz balão de diálogo com um grande carro esportivo. Ele está com os braços abertos estendidos para os lados, sinalizando algo grande. O jovem à direita sorri. O balão de diálogo à sua frente traz: OUI. No canto esquerdo, a mão do jovem ao centro esbarra no senhor à esquerda. Sobre a cabeça do senhor um balão de diálogo com dois pontos de exclamação. O corpo do senhor se projeta na direção dos trilhos. A mala sai de sua mão. Ela fica suspensa no ar. Sinais de estrelas e de uma pequena explosão saem das costas do senhor. Ao fundo o trem se aproxima. O maquinista faz cara de espanto. Ele está com o boné um pouco acima da cabeça, olhos arregalados fixados para frente, e boca franzida. As mãos, sobre os comandos, estão com os dedos esticados para cima. Fim da audiodescrição²³.

Fonte: SILVEIRA, 2015, p. 183.

Silveira (2015) observa que piadas desse tipo são contadas em sua maioria por contadores são surdos, “[...] pois têm experiência para expressar as piadas, com

²³ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

expressão facial/corporal com maior exagero, usando o corpo para incorporar os personagens” (SILVEIRA, 2015, p.187). Desse modo, os sujeitos entendem a importância da visualidade, e do uso das expressões corporais e visuais para construções das ideias. O personagem no canto esquerdo, aquém do processo de comunicação gestual-visual que ocorria ao seu lado, acaba jogado para fora da cena, pois seu campo visual não deu conta de acompanhar a chegada do trem e as demais interações sociais a sua volta, seja por não reconhecer a língua de sinais como um veículo de comunicação, seja por ignorar outros processos de comunicação não mediados pelas línguas orais.

Ao analisar estruturas textuais entre o Português escrito e a língua de sinais, Quadros e Karnopp (2004) orientam para que se observem três aspectos: i) princípios e universais linguísticos compartilhados entre línguas de sinais e línguas orais; ii) especificidades de cada língua; e iii) restrições devidas à modalidade de percepção e produção.

Para Quadros e Karnopp (2004), na construção de seus vocábulos e textos, a Libras utiliza cinco parâmetros fonológicos quais sejam, configurações de mão (CM), movimento (M), locações (L), orientação da mão (Or) e expressões não-manuais (ENM). Para Felipe e Monteiro (2006), os cinco parâmetros são Configuração da(s) mão(s), Ponto de Articulação, Movimento, Orientação/Direcionalidade, e Expressão facial e/ou corporal. Abaixo, vamos focar na explicação de cada uma delas, a partir de Felipe e Monteiro (2006):

- A Configuração da(s) mão(s) é a forma da(s) mão(s) presente no sinal. Na Libras, são reconhecidas 64 configurações²⁴ (CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO, 2013a, 2013b);
- Ponto de Articulação é o lugar onde incide a configuração de mão, que pode ser feita em alguma parte do corpo, como os sinais feitos na testa, ou em espaço neutro, como o sinal à frente do emissor;
- Movimento é quando a configuração de mão vem acompanhada de um movimento. O sinal de conhecer, com configuração em 4, com palma para a esquerda, em frente ao queixo, faz o movimento de bater a lateral do indicador próximo ao lado direito do queixo (CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO, 2013a,p. 654);

²⁴ As descrições dos sinais apresentados na tese são feitas com base no Novo Deit-Libras (CAPOVILLA, RAPHAEL & MAURÍCIO, 2013a, 2013b)

- Orientação/Direcionalidade é quando há a indicação de uma direcionalidade com relação ao movimento, o verbo ir e vir tem a mesma configuração de mão, trata-se de sinal formado pelo morfema Pessoa, em sua terceira articulação, ou seja, com a mão em 1 (mão fechada com indicador distendido), se a ideia for a pessoa vindo, o movimento se dará na direção do corpo da falante ou do local estabelecido no espaço, se a ideia for da pessoa indo, a direção será oposta à da pessoa que fala, ou ao ponto indicado no espaço;
- Expressão facial e/ou corporal Expressão facial e/ou corporal é quando são associados aos demais parâmetros expressões expressão facial e corporal, complemento o sentido do nome, o sinal de alegre é um exemplo de sinal que associa a expressão facial alegre e entusiasmada, que varia de um sorriso discreto, com elevação dos cantos dos lábios, até um sorriso mais aberto, que deixa os dentes expostos e maxilares abertos. As sobrancelhas também podem estar levemente elevadas nos cantos externos. A expressão facial e corporal poderá dar mais ênfase ao sentido de alegria a depender da intensidade com que se faça o sinal. O sinal de alegria é feito com as mãos horizontais, com palmas voltadas para a parte de baixo do peito, se movem simultaneamente, cada qual num arco para cima e para os lados, tocam a parte de cima do peito e continuam o arco, afastando-se para os lados, como se indicassem grande satisfação no peito.

Na produção das frases, os sinais se combinam para compor os enunciados. O trabalho de Carvalho (2022) se dedica a analisar a ocorrência de semelhanças e/ou diferenças na representação mental do nome na Língua Portuguesa escrita e na Libras, dessa forma, ela comparou os elementos das orações e as estratégias entre as línguas para transmissão da mensagem.

Nessa passagem de uma língua oral para uma língua visual-gestual, Carvalho (2022) observou que cada língua tem suas regras e fornecem recursos linguísticos próprios que possibilitam a transmissão da informação desejada sem nenhum prejuízo entre elas na transposição de linguagens. Dessa forma, a ideia contida em cada um dos enunciados é passada de uma língua para outra, utilizando-se dos recursos que cada uma delas nos oferece. Em um dos exemplos apresentados por Carvalho (2022),

a pesquisadora traz o verso “As andorinhas levam o sol na ponta das asas!” do poema “Meio-dia” de Ronald de Carvalho. Na tradução para Libras²⁵, Carvalho (2022) nos oferece a seguinte oração:

Figura 12 - Verso em Libras do poema Meio-dia



Audiodescrição: Caixa de texto com quatro fotografias, três na parte superior e uma na inferior, de jovem fazendo sinais em Libras. A jovem é parda e tem cabelos pretos encaracolados, curto na nuca, na lateral esquerda, e com franjão na lateral direita. Ela tem olhos e sobrancelhas pretas, nariz com a ponta mais fina e asas nasais mais largas, e lábios grossos. Ela está de camiseta preta de gola careca larga com mangas curtas. Ao fundo parede branca gelo. Na primeira fileira, canto esquerdo, primeira fotografia: a jovem faz sinal de pássaro, o sinal é feito com a mão vertical fechada, palma para frente, polegar e indicador unidos pelas pontas, dorso da mão tocando a boca, fazendo movimento de separar e unir os dedos indicador e polegar. Na segunda fotografia, a jovem faz a sinal de sol, com a mão direita à sua frente e acima da cabeça, perto do punho, seta verde diagonal para baixo em direção ao rosto, a palma da mão para a esquerda tem dedos flexionados com os dedos indicador e polegar abertos em configuração em L. Na terceira fotografia, ela está de perfil para a direita com as mãos à frente da cabeça em configuração em A. Na segunda fileira, quarta fotografia, a jovem olha para frente com as Mãos abertas, palmas para baixo, dedos apontados para os lados opostos, ao lado dos ombros, como que balançando as mãos. Na parte inferior da caixa de texto, em negrito: **TEXTO 1: “As andorinhas levam o sol na ponta das asas!”**. Fim da audiodescrição²⁶.

Fonte: CARVALHO, 2022, p. 83.

Para composição da mensagem em Libras, Carvalho movimenta seu corpo para entregar a mensagem expressa no verso, usando sinais associados à movimentos e expressões corporais e faciais, pois sem eles o sentido estaria

²⁵ Para ter acesso ao vídeo com a reprodução do verso, acessar: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase1.mov

²⁶ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

incompleto. Ela inicia o primeiro sinal, pássaro, com a mão direita fechada, palma para frente, polegar e indicador unidos pelas pontas, dorso da mão tocando a boca, fazendo movimento de separar e unir os dedos indicador e polegar, duas vezes, na sequência, ela levanta o braço direito, e faz o sinal de sol, com a mão vertical fechada, palma para a esquerda, dedos indicador e polegar tocando-se pelas pontas, depois com a mão acima da cabeça, faz movimento em direção ao lado direito da testa distendendo os dedos indicador e polegar. Quando a mão se aproxima do rosto, ela inicia a elaboração do sinal de juntar/levar, com a mão em configuração em A, na horizontal, palma a palma, ela aproxima as mãos até que se toquem, em direção para cima. Por fim, com as mãos no ar, ela inicia o sinal de voar/asas, abrindo as mãos e colocando as palmas para baixo, com dedos polegares apontados para os lados opostos aos ombros. Levemente, vai descendo as mãos em direção ao seu tronco, fazendo movimento de balançar as mãos pelos pulsos para cima e para baixo. Toda essa composição entrega o sentido do verso “As andorinhas levam o sol na ponta das asas!”, e tem 10 segundos de duração.

Como podemos observar, as duas modalidades de línguas se organizam de forma diferente para entregar a mensagem, utilizando as ferramentas que cada língua proporciona. Ao analisarmos a oração em Língua Portuguesa escrita, temos a seguinte estrutura, um Sintagma Nominal (As andorinhas), um Sintagma Verbal (levam o sol) e um Sintagma Preposicional (na ponta das asas). Cada estrutura por sua vez é composta por partes menores que dão sentido a cada um dos sintagmas. Dessa forma, temos:

[...] um sintagma nominal [As andorinhas], formado por um determinante (DET) artigo definido, feminino e plural [As], e um nome (N) [andorinhas]. O sintagma verbal [levam o sol] é constituído de um verbo (V) [levam], e um sintagma nominal FRASE TIPO MATERIAL SN SV SP Esquema 2: Formação da frase MATERIAL 49 [o sol] que inclui um determinante artigo definido, masculino e singular [o] e o nome [sol]. E o sintagma preposicional [na ponta das asas!], estruturado com dois sintagmas nominais e um sintagma preposicional: o sintagma nominal [as asas!] com o determinante (DET) artigo, definido, feminino plural [as] e o nome (N) [asas!]; o sintagma preposicional formado pela preposição [d] mais SN [as asas!]; o sintagma nominal [a ponta das asas!] inclui o determinante [a] e o nome [ponta] permanecendo a mesma estrutura do sintagma preposicional apresentado anteriormente. As junções das palavras [na] e [das] não forma uma contração. Neste caso temos uma locução prepositiva, pois são palavras que estão dentro de um sintagma nominal precedido de preposição (CARVALHO, 2022, p. 48 e 49).

Ao analisar o verso em Libras, Carvalho (2022) observou-se a seguinte composição, sinais em sequência dos termos: pássaro, sol, juntar, voar/asas, em um

cadencia de reprodução na qual um sinal é realizado após o outro, associados com movimentos de abrir e fechar do bico do pássaro, posição do sol, mãos fechadas indo na direção acima da cabeça, fechando com o balançar das mãos, simulando o bater das asas do pássaro.

Carvalho (2022) explica que ela escolheu usar o sinal de pássaro em substituição à andorinha, pelo fato desse último ser muito mais conhecido, e a troca não comprometer a compreensão da informação. O sinal para o do nome “ponta” também não foi reproduzido, pois ele está inserido no classificador da fotografia quatro, junto ao “voar” do passarinho, desse modo, o substantivo, que não se refere a apenas uma “ponta” qualquer, mas a ponta da asa de um pássaro, fica contido no sinal de voar.

Outra estratégia usada é a troca do verbo carregar pelo verbo sinalizado com o sentido de “juntar”, o objetivo é passar a ideia de que as andorinhas estão levando “junto” de si o sol para “iluminar” (CARVALHO, 2022, p. 82). Como a Libras não exige flexão verbal, nenhum sinal foi associado à noção de tempo, esta ausência indica que a ação está acontecendo no momento presente.

Para Carvalho (2022), têm-se as seguintes propriedades em cada língua: i) Língua Portuguesa: Estrutura da Oração: Sintagma nominal; Sintagma verbal; e Sintagma preposicional; ii) Libras: não tem a Estrutura da Oração da LP, há ausência de artigos definidos (determinantes), de locuções prepositivas, do Sinal “ponta”, e da conjugação verbal. Todavia:

[...] mesmo com a ausência de alguns conectivos a Libras consegue transmitir de forma clara a informação sem problemas de compreensão, ou seja, esses conectivos não fazem falta na Libras, mas no Português sim e é dever do professor ensinar ao aluno surdos a função que cada conectivo exerce dentro da oração (CARVALHO, 2022, p.102).

Conhecer a relação da cultura surda com a comunicação como um todo, e em especial com a língua de sinais, tem o objetivo de definir e caracterizar a cultura surda a partir de um modelo de representação de mundo mediado pelo desenvolvimento da linguagem a partir do campo gestual-visual. Logo, a relação com o texto escrito em língua portuguesa precisa ser mediada pelo entendimento das estratégias discursivas que a língua portuguesa usa e seus enunciados, mas em diálogo com a língua de sinais. Logo, a aprendizagem do aluno surdo:

[...] deve partir da vivência da Libras e dos conhecimentos construídos por intermédio desta língua; além disso, a “nova língua” precisa ser vivenciada em sua forma viva, entrar em diálogo com a Libras considerando sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais,

históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados (LODI, 2021, p. 325).

Como pontuamos anteriormente, essas estratégias se assemelham muito à aprendizagem da língua estrangeira. Nesse sentido, conforme trabalha Coracini (2003) em seus estudos, a experiência de aprendizagem com a língua precisa ser uma experiência de produção de sentido, na qual se deve considerar o que o aprendiz irá fazer com sua leitura ou com sua produção de textos, a partir de sua vivência de mundo. Diz ela:

Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças que, pouco a pouco, vão construindo e alterando a subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 154).

Nesse processo, é importante destacar o custo de aprendizagem que o aluno surdo encontra no processo de letramento, pois usa o parâmetro da Libras na conversão de sentido da língua portuguesa para a língua de sinais e produz textos escritos na lógica da Libras (GÓES, 1996; LIMA, 2020) caso não seja orientado no sentido de entender a diferença entre as estruturas das línguas.

Para Coracini (2014), o movimento de aprendizagem envolve tanto a aprendizagem formal que remete a métodos e estratégias escolares de ensino, quanto a aquisição, no qual há um movimento mais espontâneo do aprendiz que se coloca em ação diante da língua:

Ap(e)nde-se uma língua no entre da aprendizagem, que remete a métodos, abordagens ou estratégias formais, escolares, e da aquisição, que remete a recursos espontâneos, como ocorre com a língua materna, cuja gramática só se vai aprender bem mais tarde, quando já se fala e se entende muito bem a língua que primeiro nos constituiu enquanto sujeitos (CORACINI, 2014, p. 20).

Logo, independente das formas das línguas em contato, há sempre um custo de aprendizagem que envolve desejo e necessidade de aprendizagem. Nos surdos, este custo de aprendizagem não está ligado apenas, às limitações impostas pela deficiência, que superaram o bloqueio da língua oral pela língua visual-gestual, mas também ao modo de ser específico do surdo diante de sua língua materna, que se constrói de forma espacial e em movimento gestual, frente ao Português escrito ou falado, que se organiza de forma linear e sequencial na elaboração da mensagem.

Para exemplificar essas diferenças, mais uma vez, trazemos mais uma tirinha²⁷ Matt Daigle, na qual o artista procura demonstrar como a Língua de Sinais é eficiente na descrição de um filme de terror, na qual o personagem articula narração, movimento, pausas, encadeados com movimentos simultâneos e coordenados na contação da história:

Figura 13 - That Deaf Guy – Filme de terror



Audiodescrição: Tirinha em inglês That Deaf Guy de Matt & Kay Dangle em três quadros, dois na parte superior e um na parte inferior. Os personagens Desmond e Helen estão conversando. 1º quadro, canto superior esquerdo: Desmond abre a porta esverdeada e olha para a direita na direção de Helen, sobre parede bege amarelada. Helen está sentada em um sofá cinza, ao lado esquerdo de uma pequena almofada vermelha. Mais à esquerda, ao lado do sofá, mesinha marrom claro, com *abajur* marrom escuro na base e cinza na cúpula. Helen olha para Desmond e sinaliza, sobre as mãos, duas linhas curvas, dando impressão de movimento. Helen fala: *Hey, how was the horror flick?* 2º quadro: Desmond conta a história em língua de sinais. Ele aparece em 5 poses diferentes, com as mãos duplicadas em diferentes posições. Da esquerda para a direita, primeira pose: Desmond coloca a mão esquerda na cabeça com rosto com feições de tristeza. A mão direita, perto do peito, mais quatro pares de mãos junto ao corpo de Desmond se articulam. Segunda pose: Desmond está com os olhos arregalados, boca aberta com os cantos flexionados para baixo. Mãos perto da cabeça com os braços flexionados, com mais três pares de mãos sobre o corpo fazendo outros sinais. Terceira pose: rosto de perfil para a direita, olhos abertos, boca meio aberta, braço flexionado com mãos perto do rosto, flexionadas para frente, mais duas mãos perto do peito também sinalizam. Quarta pose: o rosto está de perfil, olhos fechados, boca meio aberta estendido para os lados. A mão direita no ouvido, a mão esquerda aberta, perto da barriga. Pose cinco: o rosto está de perfil, olhos arregalados, boca aberta, a mão direita perto do ouvido, e a outra perto da boca. Mais três mãos sobre o peito e pescoço. 3º quadro: Desmond, sinalizando, aparece em quatro poses diferentes. Ele olha para Helen à direita, Ela está sentada com mão sobre o queixo e olha, com expressão de atenção e nervosismo. Na primeira pose: Desmond está com os olhos fechados e boca aberta, e braços flexionados. Ele faz 12 sinais diferentes. As doze mãos se espelham da cabeça até a barriga. Segunda pose: ele está com os olhos abertos e cada um virado para lados opostos, a boca com a língua para fora, braços estendidos para frente, sete mãos se distribuem da altura dos ombros até a barriga, com sinais de mãos fechadas e abertas. Terceira pose: Desmond está com olhos fechados, como se tivessem apertados. Boca aberta, braços flexionados junto ao corpo. Ele faz sete sinais diferentes. As sete mãos vão da cabeça ao peito. Quarta pose: ele está sorrindo, com olhos fechados em forma de V invertido. Ele está com os braços flexionados

²⁷ Segue tradução dos quadros: 1ª quadro: Ei, como foi o filme de terror? 3ª quadro: Nota pessoal: Ver a versão de um filme de terror em Língua Americana de Sinais é tão RUIM quanto REALMENTE ASSISTIR. (Tradução nossa). Tirinha disponível em: <<https://handsail.net/2015-10-29/>>.

para cima com as mãos em volta da cabeça. Mais quatro mãos fazem sinais diferentes, elas estão junto ao peito e perto da cabeça de Desmond. Helen, enquanto observa, expressa um pensamento. Sobre sua cabeça, três pequenos círculos na vertical. Acima: Note to self: Watching the ASL version of a scary movie is just as BAD as ACTUALLY seeing it! Fim da audiodescrição²⁸.

Fonte: DANGLE, DANGLE, 2015.

Conforme podemos observar, a construção de sentido na Língua de Sinais é feita de forma múltipla e simultânea na qual as mãos, a cabeça e o corpo, se integram na construção da mensagem. Karnopp e Bosse (2018) observam, em relação à “sinalidade²⁹, que esta permite “[...] transmitir a palavra e a imagem ao mesmo tempo, demonstrando uma vantagem da língua de sinais em relação à língua oral” (Karnopp & Bosse, 2018 p.129).

Diante disso, reforçamos que o processo de aprendizagem entre línguas de modalidades diferentes precisa considerar essas especificidades das línguas, e buscar um ensino que leve a esse entendimento de que a gramática de cada língua será assimilada na comparação entre as estratégias de construção de sentido em cada língua. Essa aprendizagem se dá especialmente pelo contato dos usuários com os textos em contextos reais de comunicação. No próximo capítulo, desenvolveremos mais a questão do bilinguismo dentro da perspectiva cultural.

Considerações Preliminares

Diante do que foi exposto, antes de retomarmos a questão da Libras como mediadora da aprendizagem da língua portuguesa escrita, procuramos demonstrar quem é esse sujeito surdo que constrói a linguagem a partir da visão e dos gestos. Desse modo, ao falarmos em um sujeito surdo visual, estamos falando de um sujeito que desenvolve sua língua utilizando o meio visual como canal para construção de sua língua, fruto de sua interação com o mundo a partir da visão. A partir dessa perspectiva, parte-se da premissa de que muito da dificuldade que os surdos apresentam no uso da Língua Portuguesa escrita está associada à falta de conhecimento sobre quem é esse sujeito surdo, como ele desenvolve sua língua e como aprende.

²⁸ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Felipe Monteiro.

²⁹ “Sinalidade” é um neologismo proposto por Mourão, (2011) e utilizado para se referir à herança cultural das produções literárias de surdos em língua de sinais que passam de geração a geração (Karnopp & Bosse, 2018).

Somente compreendendo o sujeito da educação é que seremos capazes de propor ações específicas de ensino que dialoguem com suas necessidades de aprendizagem. Para além disso, é preciso considerar um letramento amplo para o sujeito surdo que parta da premissa de que esse aprendiz precisa de letramento em ambas as línguas: Libras e Português escrito. Desse modo, os conceitos, formas e modos de produção de texto precisam fazer sentido na língua de sinais, para que a partir deles os surdos encontrem correspondência na língua portuguesa escrita.

O texto escrito é uma forma comunicativa visual, e como tal, precisa ser ensinado ao surdo como imagem que é. Essa imagem que muda de forma em poesias, redações, entrevistas, perguntas, quadrinhos, etc. e tal, e que se constrói da junção de pequenos fragmentos de palavras e porções de sentido. Encontrar o caminho para esse tipo de trabalho é encontrar caminhos para uma aprendizagem que dialogue com o potencial visual de aprendizagem da linguagem do aluno surdo.

4. BILINGUISMO CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!
(Eduardo Galeano)*

Neste capítulo, procuramos discutir a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural. Compreender como o sujeito surdo se constitui em sua relação com o universo cultural que o cerca é muito importante para nossa pesquisa, tendo em vista que ele integra o conjunto dos muitos sujeitos da Educação Especial que adentram a escola, e que demandam da instituição escolar estratégias de letramento que dialoguem com seu modo de ser e estar no mundo para a partir deles conhecer outras formas de ser e estar apresentada na escola.

Antes de focar nos aspectos da cultura e do bilinguismo cultural do sujeito surdo, consideramos importante discutir no primeiro tópico, a relação equidade, direitos humanos e sujeito surdo. O sujeito surdo chega à escola respaldado por um conjunto de garantias legais que asseguram seu espaço de aprendizagem, com reconhecimento de sua língua e suas especificidades de aprendizagem.

Para entender como isso se deu, apresentamos um breve percurso histórico das garantias legais que culminaram com o ideal de escola inclusiva que temos, firmados a partir das novas dimensões dos direitos humanos (SANTOS, 1997; COMPARATO, 2001). No bojo da inclusão de novos sujeitos na escola (PIOVESAN, 2012), a comunidade surda se insere conclamando uma educação efetivada dos surdos, especialmente mediada pelo Língua de Sinais (QUADROS, 2005; (FENEIS, 2020).

Ainda nesse tópico, retomamos as proposições de Vygotsky (VIGOTSKI, 2022) ao exortar sobre a importância de se conhecer as peculiaridades da personalidade desse esse sujeito surdo, diante de sua deficiência. Para Vygotsky (VIGOTSKI, 2022), esse entendimento nos ajudariam a elaborar ações assertivas para a aprendizagem

das pessoas com deficiência em diálogos com seus modo de aprender, considerando que, o educando não chega à escola em tabula rasa (VYGOTSKY, 1993), mas em processo de desenvolvimento, no qual sua cultura tem forte impacto.

No tópico seguinte, adentramos na questão da cultura, em especial nos aspectos que interligam cultural e desenvolvimento da linguagem. Dois teóricos são centrais nesse debate: Vygotsky (1993, 2008) e Hall (2016). O primeiro (VYGOTSKY, 1993, 2008) por discutir como o ser biológico se constitui a partir de processos psicológicos enraizados na cultura, dentre os quais os processos ligados ao desenvolvimento da linguagem.

O segundo (Hall, 2016) por tratar da questão da cultura como um conceito amplo que abarca múltiplos elementos de composição de sentido, criando arranjos que englobam representação, regulação, identidade, consumo e produção. O sujeito da cultura não é um ser unívoco, mas um ser que está em contato com outros seres interagindo com as diferentes práticas culturais, em diferentes níveis de apropriação de costumes, conceitos e hábitos. Com Senna (2021), fechamos o tópico caminhando para o entendimento de que os sujeitos que vivenciam línguas em contatos, vivenciam situações de bilinguismo as quais são perpassadas pelos traços identitários e culturais das línguas em contato.

No tópico em sequência, a partir do conceito de bilinguismo cultural de Senna (2021), discute-se a tese de que aprender uma língua é interagir linguisticamente com universo cultural dessa língua, e suas necessidades de comunicação (Grosjean, 1982, Baker, 2001). Mais uma vez voltamos a Vygotsky (1993, 2008), quando este defende palavra como um signo carregado de sentido, que entrecruza conceitos que se relacionam e se expandem (VYGOTSKY, 2008).

Logo, aprender uma língua é mais do que aprender palavras, é aprender a produzir sentido na cultura representada por determinada língua. Dentro desse contexto, dialogamos com Derrida (1973), quando este explica que os significantes estabelecem uma relação de associação entre si e criam rastros entre eles que vão se alongando.

Dentro dessa temática do bilinguismo, abrimos um subtópico para tratar das experiências culturais de leitura e escrita, tendo em vista que o processo de bilinguismo do aluno surdo profundo, cuja língua materna é a língua de sinais, na escola se dá entre a linguagem de sinais e Português escrito. Nessa relação de

sentidos compartilhados entre as línguas, discutimos a relevância das práticas de letramento na aproximação aos diferentes gêneros textuais presentes na escrita.

Destacamos que o letramento do surdo em práticas de leitura e escrita se apresenta como um desafio, pois muito preconceito circula em torno da ideia de que, se o sujeito não ouve, não precisa acompanhar práticas de leitura em contação de histórias ou outras intervenções de leitura a partir do livro, em sua maioria orais (SCHEMBERG, GUARINELLO & SANTANA, 2009). Inserir o aluno em práticas de leitura (SOARES, 1999, 2000) é aproximá-lo de uma relação efetiva com a língua escrita. Com Koch (2007, 2010), discutimos a importância de se trabalhar o texto na dimensão do sentido da informação para que haja correspondência entre os sentidos compartilhados pelos sujeitos em diálogo com o texto.

Por fim, em nosso último tópico, discutimos sobre a importância da ação da Educação Especial na elaboração de estratégias para o sujeito surdo, que apresenta custo maior de aprendizagem por vivenciar uma aprendizagem entre línguas. Este debate é feito primeiramente trazendo à tona as polêmicas em torno das concepções de deficiência que se foram formuladas ao longo do tempo, as quais gradativamente foram apagando a noção de deficiência dos sujeitos surdos, e igualando-os com os demais alunos pela diferença (KUHNNEN, 2017).

Quatro autores principais dialogam conosco, Oliveira, 2004, Kuhnen, 2017, e Leite e Lacerda, 2018, os quais reconhecem as mudanças que ocorreram nas diferentes concepções de deficiência ao longo do tempo, mas cujos sentidos ainda se entrecruzam e afastam o surdo do conceito de deficiência, especialmente quando este vem associada aos estigmas (GOFFMAN, 2008) que pairavam sobre os surdos.

Ainda neste tópico, argumentamos sobre a importância de um trabalho com o surdo, na escola (GLAT & BLANCO, 2015; PLETSCHE, 2020), que o reconheça como um sujeito da linguagem visual, cuja essência está na sua condição de surdez, que não pode ser minimizada ou apagada, colocando o sujeito surdo como “apenas” mais um sujeito diferente na escola.

A educação Especial se vê diante dessas questões e da necessidade da elaboração de ações em parceria com os demais agentes educacionais da escola (ZANATA, 2004; LEMOS, 2022) para uma formação ampla do aluno surdo que garanta seu pleno desenvolvimento e dialogue com suas necessidades de aprendizagem.

Nas conclusões preliminares, buscamos alinhar os temas e mostrar como cada um deles se somam de modo a definir o aluno surdo como um sujeito de direito, inserido em múltiplas possibilidades de contextos culturais, e em contexto de bilinguismo cultural, e como tal precisa encontrar apoio e suporte na escola para uma educação que reconheça suas especificidades. A escola então se vê diante da necessidade de articular ações que integrem professores da sala regular com os professores e demais atores da Educação Especial em busca de um trabalho colaborativo.

4.1 Equidade, Direitos Humanos e Sujeito Surdo

No mundo contemporâneo, como observa VEIGA-NETO (2004), a humanidade tem vivenciado uma velocidade de transformações até então inexistentes para uma mesma geração. O autor observa que mudanças tanto nos costumes, como nas práticas e nos valores culturais, que antigamente:

[...] demoravam séculos para acontecer hoje nos atravessam em poucos anos, de modo que, mesmo no curto período de uma vida, podemos experimentar muitas transformações que eram impensadas até o momento de ocorrerem (VEIGA-NETO, 2004, p. 159).

A escola não fica fora dessas mudanças, e nesse breve período de tempo a história contemporânea, experienciou novas metodologias, teorias e concepções de ensino-aprendizagem, além da chegada de novos perfis de alunos, bem como de diferentes formas de ser e estar na escola. A mudança que mais atravessou a escola, foi em seu público, que deixou de ser oferecido a uma pequena parcela da população e passou a se constituir como um direito de todos. VEIGA-NETO (2004) então pergunta:

De quem mais se espera o papel de tanto colocar as novas gerações no fluxo de tudo aquilo que uma cultura vem produzindo e acumulando, quanto – e ao mesmo tempo – preparar essas gerações para o novo, o inusitado, o inesperado? (VEIGA-NETO, 2004).

A escola surge como essa Instituição incumbida da formação das novas gerações. Se para muitos professores e gestores o novo público da escola é uma novidade de poucas décadas, para as pessoas historicamente excluídas, sua entrada na escola vem com atraso. Para as pessoas com deficiência, e principalmente as

menos favorecidas economicamente, sua presença na escola regular é uma realidade ainda mais recente. O marco de mudança se deu a partir do cenário histórico das duas Guerras Mundiais e da Revolução Industrial que impulsionou a ampliação dos Direitos dos Homens (COMPARATO, 2001). Em 1948, a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), composta por 54 Estados, proclamou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. O texto da Declaração engloba, para além dos direitos civis, os direitos sociais, que incluem os direitos econômicos, sociais e culturais dos indivíduos:

Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2 - 1) Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2) Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3 - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ONU, 1948).

Com isto, o Estado passa a ser o fiador dos direitos econômicos, sociais e culturais, representativos da segunda e terceira gerações de direitos (SANTOS, 1997), ocupando seu novo papel de agente da vontade popular. Os Direitos Humanos, como observa Lafer (1988), têm como função, na perspectiva *ex parte populi*, ou seja, por parte do povo, “servir de ponto de apoio para as reivindicações dos desprivilegiados” (IBIDEM, p. 133).

O referido autor ainda ressalta que “[...] os direitos humanos, enquanto conquista histórica e política, ou seja, uma invenção humana, estavam vinculados à solução de problemas de convivência coletiva dentro de uma comunidade política” (Lafer, 1988, p. 147). Contudo, Santos observa que:

Na maioria dos países, a história dos diferentes tipos de direitos humanos é uma história muito contingente, acidentada, cheia de descontinuidades, com avanços e recuos. Mas é evidente que a consagração dos diferentes tipos de direitos humanos põe em movimento processos políticos diferentes. (2014, p. 43).

As sucessivas conquistas em relação às dimensões dos direitos humanos se interligam e servem de referência aos diferentes Estados e Nações. Nesta perspectiva, esse conjunto de liberdades fundamentais atua como uma bússola

(BONAVIDES, 2006) na elaboração das constituições de cada um desses Estados. A Carta Magna brasileira foi forjada nessa perspectiva e os direitos sociais ganharam destaque na Constituição. Com isso, se estabelece a relação direito e cidadania:

Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

No âmbito da Educação, o texto constitucional ressalta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, a cidadania é definida como um direito que se constrói na relação educacional. Indo mais além, pode-se dizer que “[...] negar a condição de cidadania a alguém é negar-lhe a própria humanidade” (ALVES & AGOSTINHO, 2013, p. 263).

As últimas três décadas, no Brasil, foram marcadas por conquistas das pessoas com deficiências. Essas conquistas compõem uma série de declarações que levaram à produção de tratados internacionais e nacionais (BRASIL, 2009, 2015) que conclamavam e reconheciam os direitos das pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi o principal instrumento no combate a “[...] discriminação, exclusão e desumanização das pessoas com deficiência” (PIOVESAN, 2012, s. p.). Piovesan especifica que os Estados-membros, dentre eles o Brasil, se colocaram/colocam na condição de assegurar:

[...] às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (ONU, 2006).

Na sequência do texto da convenção, há uma ressalva para que se garanta ao surdo “aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (IDEM). A comunidade surda tem focado suas lutas na concretização de espaços que promovam uma efetiva educação da pessoa surda pela vertente bilíngue (QUADROS, 2005), com espaços bilíngues oferecidos tanto a partir de escolas bilíngues, como de classes bilíngues que possibilitem ao aluno surdo um desenvolvimento amplo da linguagem através de sua língua (FENEIS, 2020).

No Brasil, houve um conjunto de leis que passaram a garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola, como a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. E mais recente a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) que instituiu a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.

Contudo, foi a Lei da Libras (BRASIL, 2002) que passou a assegurar ao aluno surdo profundo o direito à educação em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, bem como da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua. Conforme apresentada no capítulo de justificativa, mais recentemente no aparato legal brasileiro temos a promulgação da Lei n.º 14.1911 (BRASIL, 2021a) que alterou Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, e a proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2021b).

Vemos aqui, nesse percurso legal, um conjunto de ideias que se articularam, respaldadas filosoficamente pela concepção de direito universal, e levaram à revisão das leis e à busca por igualdade entre os seres humanos no que concerne à educação. Dessa forma, os termos jurídicos foram elaborados racionalmente, dentro do escopo apresentado. Diante disso, podemos concluir, tomando mão de Salvadori (2015), que:

O direito não é determinado por elementos empíricos, mas pela razão e, por isso, o direito é racional. Obedecer às leis jurídicas não caracteriza uma ação apenas como heterônoma. Obedecer ao direito significa seguir a razão na sua aplicação jurídica e isso possibilita a convivência entre os homens. A lei jurídica, além de ser retrospectiva (corrige os erros passados) é também prospectiva (visa antecipar os comportamentos injuriosos) (*IBIDEM*, p. 75).

Todavia, se há um aparato legal que garanta o direito das minorias historicamente excluídas, há que se entender que é preciso justificar as bases que sustentam as novas leis, e seus pressupostos teóricos, para que a escola possa transformar letra em ação.

Estando nós enquanto educadores subordinados às leis, precisamos nos colocar diante delas de forma a não nos submeter cegamente à vontade do Estado, mas reflexivamente, entendendo a trama por trás da norma jurídica estabelecida. Weber (2013) explica que o respeito às leis se dá a partir da racionalidade, pois “[...] é a própria razão que autoriza outro móbil (externo) para fazer cumprir as obrigações decorrentes da legislação moral. Isso é autonomia” (*IBIDEM*, p. 40). O autor ainda

explica que este processo se faz necessário, uma vez que nem sempre, ou na maior parte dos casos, as leis são feitas com os mesmos autores que irão se subordinar a elas.

Desse modo, para o referido autor (WEBER, 2013), “[...] o problema do direito positivo, portanto, não é a justiça e sim o cumprimento da lei (o que pode ter consequências injustas) (*IBIDEM*, p. 45). Como não nos subordinamos irracionalmente às leis, precisamos primeiramente entendê-las, adentrar em sua lógica, para em seguida nos colocarmos em ação diante de suas proposições.

No caso dos sujeitos surdos, o movimento na promoção de justiça, em torno dos direitos alcançados ao longo dos anos, está em entender o que venham a ser: direito a duas línguas, bilinguismo, visualidade do sujeito surdo, na promoção do letramento dentro da perspectiva da Língua de Sinais e do Português escrito.

Assim, falar em bilinguismo e bilinguismo cultural, implica em se pensar não somente nas línguas envolvidas nos processos de letramento, mas também nos aspectos sociais que perpassam o desenvolvimento da linguagem desse sujeito surdo, pois é pela cultura que se vai construindo caminhos para a aprendizagem. Veiga-Neto (2003) observa que nos debates sobre cultura é importante entendê-la como uma força que atravessa “aquilo que é do social”.

Quando pensamos no aluno surdo, precisamos ter em mente que estamos focando em um sujeito que chega à escola em processo de letramento, que está se desenvolvendo em duas línguas, quais sejam: sua língua materna, a Língua de Sinais, e o Português escrito. Não colocamos Libras, pois não necessariamente, esse aluno domina a Língua Brasileira de Sinais, que exige envolvimento da família com essa língua específica, mas em uma língua de Sinais criada na necessidade da comunicação familiar, para alguns denominada como língua de contato (WEINREICH, 1953). Desse ponto, DINIZ (2010) explica que:

[...] muitos surdos atravessam a sua infância, e em muitos casos a sua adolescência, comunicando-se precariamente, sem nenhuma língua plenamente constituída. Nas famílias, é comum que a comunicação se dê por meio de gestos e mímica convencionados exclusivamente entre os surdos, seus familiares e amigos íntimos. Este conjunto de gestos ou sinais, distintos da variedade mais padronizada utilizada pelas comunidades de surdos adultos são chamados de sinais caseiros (*IBIDEM*, p. 49).

Desse modo, um aluno surdo profundo, pode ou não ter nascido de pais surdos, sendo que a maioria, como vimos no capítulo anterior, nasce em lar de ouvintes; pode ou não ter domínio da língua de Sinais; pode ou não ter envolvimento com a leitura e

escrita, ou seja, é um ser que circunda por pontos muito distintos de desenvolvimento da linguagem. Logo, não é um aluno sobre o qual há um plano específico de trabalho, mas um aluno que demanda um acompanhamento singular que abarque sua especificidade linguística, social e cultural. Sendo assim, como em qualquer abordagem educativa, há que se lançar um olhar sobre essa relação de contato entre as práticas escolares e as práticas culturais em relação a esse leque amplo de letramento do aluno surdo.

Esse não é um debate novo, mas ainda necessário. Vygotsky (VIGOTSKI, 2022), ao se debruçar em sua época sobre as crianças com deficiência, reconheceu que existem caminhos diferentes pelos quais as crianças com deficiência traçam seu desenvolvimento. Ele sustentava a importância de a escola conhecer esses sujeitos, pois seria pelo conhecendo desses sujeitos que se elaborariam ações assertivas para a aprendizagem das pessoas com deficiência. Dizia ele:

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança (VIGOTSKI, 2022, p. 38).

É na escola que há a possibilidade de se ampliar a zona de desenvolvimento dos estudantes (VYGOTSKY, 2010). O referido autor enfatiza que uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2010, p.115). A escola é o local que força os alunos a uma aprendizagem que está para além, em níveis de linguagem, desenvolvimento científico, e de leitura, das comunidades nas quais, esse conhecimento trabalhado na escola, não tem destaque na cultura no dia a dia da comunidade.

Na questão de letramento do Português Escrito, ampliamos aqui a premissa de Soares (2000), e reconhecemos a necessidade de que as camadas populares, com ou sem deficiência, com necessidades específicas ou não, adquiram o domínio da língua escrita do Estado, não para que ela substitua sua língua natural, ou dialeto de classe, mas para que se acrescente a eles “como mais um instrumento de comunicação... para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura” (SOARES, 2000, p 74).

Cada um de nós não chega à escola em tabula rasa, visto que nosso aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nosso primeiro dia de vida (VYGOTSKY, 1993) ao nosso meio cultural. Pelo contrário, chegamos à escola permeados pela cultura com a qual estamos envolvidos. Nossa aprendizagem se dá no encontro entre culturas. Sobre isso, discutiremos mais, no próximo tópico.

4.2 A questão cultural no desenvolvimento da linguagem

Vygotsky (1993) observa que o uso de signos, na questão do desenvolvimento pela linguagem, “[...] conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (*IBIDEM*, p.26). Desse modo, parte-se do princípio de que esse ser, apto a desenvolver a linguagem, é o mesmo ser que depende do outro e da sua comunidade para se desenvolver enquanto ser social, que compartilha uma cultura e os saberes acumulados dessa cultura.

A massa cultural de um povo é a massa de conhecimento transmitido de geração em geração pela humanidade, e fornece material essencial para inserção de cada ser na cultura humana em que está inserido. O grande motriz desse sistema cultural é a linguagem. Estar inserido em uma cultura é ter a possibilidade de compartilhar saberes, costumes, hábitos, ritos, crenças, dentre outros conhecimentos, pela linguagem. A criança, enquanto ser em formação, quando:

[...] adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995 apud DUARTE, 2001: 245)

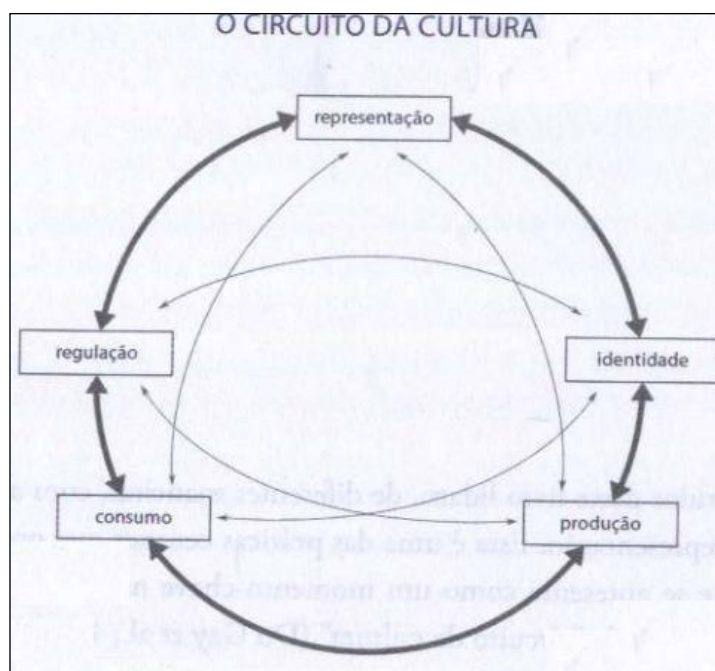
Vygotsky (*IBIDEM*) ainda observa que a linguagem com que trabalhamos ao mesmo tempo em que nos insere na cultura, também nos permite desenvolver outros processos psicológicos enraizados dessa cultura na qual estamos inseridos. Logo, linguagem e cultura são processos que caminham juntos. Uma não está ausente da outra. Uma é base e suporte para a outra, uma vez que, enquanto seres humanos vamos nos constituindo sócio historicamente como humanos em nosso tempo, e dentre de novos saberes e valores.

Seguindo ainda na questão da linguagem, Hall (2016) também afirma sobre a importância da linguagem na constituição cultural de um povo, comunidade, nação ou

grupo social. O termo cultura tomado pelo referido autor é cunhado por significados que se somam para significar que ele abarca tanto um modo de vida, quanto valores compartilhados por determinado grupo ou sociedade.

Logo, ao falar em cultura, nós não estamos lidando com um conceito fechado, mas um conceito amplo que abarca múltiplos elementos de composição de sentido. Em seu esquema de circuito de cultura, Hall (2016) nos apresenta um arranjo que abarca representação, regulação, identidade, consumo e produção, conforme apresentamos abaixo:

Figura 14 - O circuito da cultura de Hall



Audiodescrição: figura vertical em preto e branco do Circuito da Cultura de Hall. Na parte superior, centralizado: O circuito da cultura. Abaixo, grande círculo formado por cinco setas curvas duplas, interligadas por cinco pequenas caixas de texto: no topo do círculo: representação, ao longo da circunferência, quatro caixas centralizadas espalhadas, do lado esquerdo: regulação, e consumo; do lado direito: identidade, e produção. Na parte interna, cinco finas setas duplas curvas interligam as palavras: representação e consumo, representação e produção; consumo e identidade, produção e regulação, regulação e identidade. Fim da audiodescrição³⁰.

Fonte: HALL, 2016, p. 18.

Hall observa que a cultura está envolvida com todas as práticas que não nos são passadas geneticamente. Desse modo, essas práticas precisam ser significativamente interpretadas. A cultura então é “o que diferencia o elemento

³⁰ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

“humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado” (p. 21), logo há um “domínio simbólico no centro da vida em sociedade” (idem). Para Hall:

O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (o foco principal de Woodward, 2012³¹). O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte. De certa forma, este é o campo mais privilegiado – embora com frequência o mais negligenciado – da cultura e do significado (HALL, 2016, p. 21-22).

É a partir dessa dimensão de sentido que vamos construindo uma relação com o mundo que nos cerca. Desse modo, apoiando-nos em Hall, concordamos que fazer parte de uma cultura é:

[...] pertencer, grosso modo, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele (HALL, 2016, p. 43).

Contudo, o próprio autor reconhece que a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, os grupos em contato estão a todo tempo trocando experiência ora para se reafirmarem enquanto comunidades culturalmente organizadas, ora para se diferenciarem na relação com outros grupos (HALL, 2016). E as identidades que vão se formando entre esses processos não são fixas, imóveis estáticas ou permanentes, podendo até mesmo ser contraditórias (HALL, 2016).

A identidade dos sujeitos surdos é uma identidade que se forma entre sujeitos que negociam o todo entre línguas. De certa forma, podemos dizer que o surdo se constitui em fronteira, não no sentido literal do termo, mas figurativamente, pois ele precisa aprender “[...] a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 2006, p. 89).

Trazer essa relação identidade e cultura, ao discutirmos bilinguismo, é importante, pois a língua, enquanto fenômeno cultural, constitui-se a partir de inserção ou do contato dos sujeitos em culturas, os quais estão experienciando diferentes práticas culturais, em diferentes níveis de apropriação de costumes, conceitos e hábitos. Senna (2021) pontua que as línguas fazem parte de culturas específicas e, enquanto tal, expressam não só o modelo de falar de sua comunidade, mas seu jeito de ser, logo “[...] toda situação de bilinguismo está sujeita a interferências de traços

³¹ Em nossas referências usamos a obra de Silva (2014).

identitários e culturais no emprego das respectivas línguas em contato” (*IBIDEM*, p. 29). Senna (2021) ainda complementa explicando que:

No âmbito bilinguismo não há como se dissociarem o fenômeno linguístico das línguas em contato e o fenômeno psicológico das identidades e culturas em contato. Toda produção linguística é uma produção de cultura; portanto estado de bilinguismo é um estado de bilinguismo cultural (*IDEM*, p. 29).

Logo, o bilinguismo é um fenômeno cultural, de encontro entre culturas, na qual a língua e o modo de produzir sentido nessa língua têm grande impacto. Os grupos em contato se reforçam ao máximo para preservar cada uma de suas características culturais, modos de ser e identidades, principalmente quando estes grupos são grupos minoritários como os da comunidade surda.

A língua de sinais como elemento marcante da comunidade tem um papel importante na constituição do sujeito surdo inserido em um mundo ouvinte, comunidades ouvintes, famílias ouvintes. Perlin (2016), ao observar esse contexto, identificou diferentes identidades surdas, especialmente em relação ao nível de envolvimento desses sujeitos com a cultura e com a língua surda.

Para Perlin (2016), a identidade surda é caracterizada por “[...] surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita” (PERLIN, 2016, p. 63); logo, de um sujeito que constitui visualmente sua língua. Diante disso, o sujeito surdo negocia com o mundo a sua volta a constituição de sua identidade de diferentes modos. Para a autora, todavia, a identidade se sobressai pela militância do específico surdo, na qual se observa a “consciência surda do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais” (*IBIDEM*, p. 63). Com isto, observamos que, nessa fronteira bilíngue, quanto mais o surdo se aproximar da comunidade surda e da Língua de Sinais, mais estará se aproximando de um modo de cultura ligada à experiência visual.

A autora (PERLIN, 2016) elabora então um gradê de identidades que parte da maior ou menor aproximação do surdo com a comunidade e a língua surda. Desse modo, ela reconhece identidades diversas que ora estão mais envolvidas com a experiência cultural surda ora não. Entre as identidades identificadas por Perlin (2016), temos as identidades surdas híbridas, que são caracterizadas por “[...] surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos” (PERLIN, 2016, p. 64). Esses surdos conhecem a estrutura da língua portuguesa e a usam como língua.

“Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais” (PERLIN, 2016, p. 64).

As identidades surdas de transição se caracterizam por “[...] surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda” (PERLIN, 2016, p. 64). Nessa transição há a “[...] passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual” (PERLIN, 2016, p. 64).

A identidade surda incompleta se caracteriza pelos “[...] surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (PERLIN, 2016, p. 64). A autora ressalta que nessa relação há uma rede de poderes exercida pelos ouvintes que é difícil de ser quebrada pelos surdos, gerando “[...] situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte” nos surdos (PERLIN, 2016, p. 65).

As identidades surdas flutuantes se caracterizam por surdos que “[...] vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes” (PERLIN, 2016, p. 66). Nesse grupo, observam-se surdos que tanto desprezam a comunidade surda e querem ser ouvintizados, como surdos que se conformaram com essa situação de dominação. Perlin (2016) destaca que há

[...] muitas histórias de surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta de língua de sinais (PERLIN, 2016, p. 66).

Como podemos observar, são muitas as experiências de vida que levam a diferentes identidades e ao envolvimento do surdo com a comunidade surda. Contudo, isto é parte da equação de alguém que está em fronteira e que precisa habitar mais de uma identidade e negociar entre as diferentes culturas em contato (HALL, 2006). Silvestre (2016) reforça a impossibilidade de se falar sobre uma identidade Surda, visto abarcar um ser que convive em uma variedade de identidades, que surge:

[...] do modo como, no desenvolvimento de cada pessoa, se combinam fatores como a interiorização das figuras paternas, as vivências familiares e, em certa medida, também as escolares junto à linguagem, ou linguagens adquiridas – oral e de sinais –, e o modo de relação com o entorno – visual e auditivo –, entre outras (SILVESTRE, 2016, p. 79).

Desse modo, no contexto bilíngue, Língua de Sinais e Língua Portuguesa Escrita se encontram para compor o desenvolvimento do sujeito surdo a partir de múltiplas interseções. No próximo tópico, desenvolveremos melhor o conceito de

bilinguismo, trazendo autores que dialoguem com essa perspectiva a partir do campo cultural.

4.3 Bilinguismo e Bilinguismo Cultural

Iniciaremos esse tópico, com um breve resumo histórico, dos primeiros debates sobre bilinguismo que foram iniciados pelo professor Leonard Bloomfield (1933), em sua obra *Language* (1933). Na referida obra, o autor considera bilíngues os falantes com proficiência comunicativa nas línguas adquiridas como aqueles que se comunicam bem em ambas as línguas. Tal conceito reduz em muito o grupo de pessoas abarcadas nesta relação.

Weinreich (1953) se coloca no debate e amplia os estudos, passando a definir bilinguismo como a capacidade de os sujeitos alterarem entre o uso de duas línguas, sem especificar o nível de proficiência dos falantes com as línguas. Essa definição se adéqua melhor aos grupos de sujeitos em processo de aprendizagem de diferentes línguas. Contudo, ainda se mostra um conceito limitado para nossa perspectiva, que busca inserir nesse debate a questão cultural.

O conceito se amplia um pouco mais com o trabalho de Hamers e Blanc (2000), ao considerar o bilinguismo como fenômeno e, como tal, precisa ser conceituado e classificado de modo a esclarecer sobre quais circunstâncias estão e se caracterizam os falantes bilíngues. Nos estudos de Grosjean (1982) e Baker (2001), os sujeitos bilíngues são apresentados como seres sociais que interagem com o mundo conforme a necessidade de comunicação. Esse conceito, se adéqua melhor ao nosso estudo, pois consideram os sujeitos em ação na realidade social. Para Baker, dentre os muitos motivos que levam os sujeitos a se tornarem bilíngues circunstanciais, está a necessidade de aprendizagem de uma segunda língua para sobrevivência. Nesse processo, o primeiro idioma do sujeito se mostra:

[...] insuficiente para atender às demandas educacionais, políticas e de emprego e às necessidades de comunicação da sociedade em que estão inseridos. Os bilíngues circunstanciais são grupos de indivíduos que devem se tornar bilíngues para operar na sociedade linguística majoritária que os cerca (BAKER, 2001, p.4 – tradução nossa³²).

³² Texto original: Their first language is insufficient to meet the educational, political and employment demands and communicative needs of the society in which they are placed. Circumstantial bilinguals are groups of individuals who must become bilingual to operate in the majority language society that surrounds them.

Primeiramente, queremos pontuar que o termo insuficiente não se refere à língua em si, pois toda língua se presta aos objetivos que lhe são postos por sua cultura, mas ao caráter político social dado às línguas em situações vivenciadas no encontro de culturas distintas.

Muitos alunos da comunidade surda, dentro da perspectiva do bilinguismo, vivenciam experiências de aprendizagem da língua portuguesa escrita como a aprendizagem de uma língua que vai inseri-los em outros campos sociais de atuação. Para os surdos, isso é muito marcante, pois a língua portuguesa escrita se apresenta como caminho de acesso a outras formas de comunicação oficial do Estado, de produção acadêmico-científica e de produção artístico-cultural.

O bilinguismo no Brasil, para Senna (2021), constitui-se como um tabu, pois “para além do Português, são reconhecidas tão somente as línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais” (*IBIDEM*, p. 28). Lopes (2007), dentro desse contexto, explica que os surdos viverem a condição bilíngue

[...] implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda –, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes (LOPES, 2007, p.67).

Ao buscarmos entender a aprendizagem da escrita alfabética pelo aluno surdo, precisamos reconhecer que este sujeito está se desenvolvendo na escola, em uma condição de bilinguismo cultural em seu processo de aquisição do português escrito. Essa aprendizagem do português escrito é essencial para o desenvolvimento de um cidadão autônomo em relação à língua do Estado. Klein e Lunardi (2006), sobre a temática do surdo que aprende em fronteira, explicam que

A possibilidade de os estudantes surdos viverem em um espaço de fronteira é a de viver uma experiência anticentradora, na medida que o espaço escolar seja constantemente modificado. Nesse espaço descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou uma superação de uma em relação à outra (KLEIN & LUNARDI, 2006, p. 21).

A partir da perspectiva cultural, partimos do princípio que aprender duas línguas não é só aprender o vocabulário específico das línguas, ou sua gramática. Aprender uma língua é aprender a interagir linguisticamente no mundo conforme a necessidade de comunicação (GROSJEAN, 1982, BAKER, 2001).

Com Vygotsky (VIGOTSKI, 2022), temos que o ser humano se desenvolve a partir da linguagem, e esse desenvolvimento vem não somente da aquisição das palavras em si, mas dos conceitos que estas palavras carregam, e dos sentidos que atribuímos a elas. A partir disso, elas desempenham função diretiva na formação de conceitos verdadeiros (VYGOTSKY, 2008). Logo, esses conceitos podem ser expressos e apreendidos por diferentes meios. Vygotsky chama a atenção para o fato de que

Acostumamo-nos com a ideia de que a pessoa lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que demonstrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos a condicionalidade e a mobilidade das formas culturais da conduta. Do ponto de vista psicológico, essas formas de educação conseguem mostrar o mais importante: a educação logra ensinar à criança surda e à criança cega a linguagem e a escrita, no mais profundo sentido de tais conceitos (VIGOTSKI, 2022, p.250).

A questão cultural se mostra então central, na criação de alternativas para a aquisição da linguagem, mas também para a assimilação da língua de cada um dos sujeitos em processo de formação. Um sujeito que se desenvolve na perspectiva visual da linguagem está também envolvido em outras formas singulares de vivenciar o mundo, que vai constituir-lo enquanto sujeito e aproximá-lo de uma cultura que abarque essa experiência visual. Neste ponto, trataremos da aprendizagem do Português escrito no campo da cultural, no qual as práticas de letramento precisam estar agregadas à vida social do aluno surdo.

4.3.1 Experiências Culturais de Leitura e Escrita

A escola tem um papel importantíssimo na construção de práticas de desenvolvimento da linguagem e do letramento que aproximem o sujeito surdo das práticas de escrita e leitura, especialmente para alunos surdos, cujos pais ouvintes, mesmo culturalmente letrados, não tomaram mão da leitura para seus filhos, por entenderem que, uma vez que os filhos não ouviam, não iriam acompanhar o momento de leitura. Schemberg, Guarinello e Santana (2009), em pesquisa sobre as práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez, perguntaram aos pais, participantes da pesquisa, se eles tinham o hábito de ler para/com seu filho surdo. As respostas revelaram que 67% dos pais afirmaram que **às vezes** liam para

o filho, enquanto outros 33% afirmaram que **nunca** tinha realizado esta prática (grifo nosso). Todavia, as autoras observaram que:

[...] os pais que responderam sim, demonstraram uma reação de surpresa frente ao questionamento, alguns solicitaram que a pergunta fosse refeita, outros ficaram quietos por alguns segundos, como se estivessem pensando em “o quê” responder. Alguns, antecedendo a resposta, expressaram “eh, não, quer dizer, às vezes”, “Ah, às vezes”. Assim, pode-se supor que na visão dos pais, ler com/para o filho surdo seria uma tarefa impossível ou desnecessária, já que se tem a impressão, muitas vezes, de que por não ouvir, o surdo não compreenderá (SCHEMBERG, GUARINELLO & SANTANA, 2009, p. 261).

Neste contexto, ainda há alunos surdos que, por não participarem de lares cujas práticas de leitura e escrita são abundantes, vivenciam não somente a ausência da leitura e do contato com os livros e outros meios de comunicação escritos, mas a ausência de modelos de leitores e escritores em suas famílias (SCHEMBERG, GUARINELLO & SANTANA, 2009). Tal fenômeno acaba por ser reproduzido também nas escolas com alguns alunos surdos. Friães e Pereira (2000), ao analisarem a compreensão de leitura de alunos surdos do Ensino Fundamental de uma escola especial, constataram que:

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sintaticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (FRIÃES E PEREIRA, 2000, p.121-122).

Logo, o aluno surdo, que tem direito à língua escrita de seu país, acessando os sentidos dessa língua, mediados por sua língua de sinais, acaba não vivenciando situações de aproximação aos textos escritos, ou vivenciando somente situações de leitura incipiente, mais próximas do afastamento do que da aproximação ao texto. Dessa forma, um contato com o texto escrito que permitiria apreender conceito e expressões a partir de sua língua materna acaba ficando muito escasso. Se há ausência de leitura, há também ausência de escrita em uma balança que equaliza para menos os pesos e as medidas. Mello (2010) observa que

[...] o sentido de escrita é produzido de acordo com a maneira como as crianças percebem e vivenciam as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita (MELLO, 2010, p. 332).

Retomando a questão do desenvolvimento da linguagem, o texto escrito em língua portuguesa, para o sujeito surdo, é um texto em tradução. Um texto que circula entre conceitos construídos na língua de sinais, que precisam encontrar na língua

portuguesa escrita correspondência semântica. Este texto é aprendido pelo aluno surdo como linguagem construída no campo da visualidade. Por fim, a discussão central se concentra em como encontrar meios para transpor sentido de uma forma de língua para outra. Nosso desafio, segundo explica Vygotsky (VIGOTSKI, 2022), é encontrar caminhos para fazer com que línguas distintas encontrem uma intersecção de sentido, visto que

A linguagem não está vinculada obrigatoriamente ao aparato fônico; pode mostrar-se mediada por outro sistema de signos, da mesma forma que a escrita pode ser transferida da via direta visual para a via indireta tátil (VIGOTSKI, 2022, p. 250).

Nessa passagem de sentido, podem estar presentes muitas das dificuldades de aprendizagem do português escrito para os surdos. É preciso entender que há diferenças entre as línguas orais e as línguas gestuais e compreender que a língua de sinais

[...] está diretamente relacionada à cultura surda, à identidade primária do sujeito surdo. Ao negá-la, em favor de uma inexistente analogia com a estrutura e o funcionamento da fala, nega-se à LIBRAS um pleno estatuto linguístico, autônomo e legítimo. Paralelamente, nega-se ao sujeito surdo o pleno estatuto como sujeito intelectual, como aluno, como pessoa (SENNA, 2019, p. 499).

Nesse processo, observa-se a importância de se caracterizarem as propriedades da estrutura semântica do texto em língua escrita alfabética produzida pelo surdo profundo como resultado de um estado de bilinguismo cultural. Quando lemos ou escrevemos algo, temos um objetivo: codificar e/ou transmitir uma informação. Cada informação, por sua vez, é formulada a partir de um conjunto de significados compartilhados por uma comunidade através de uma língua. O domínio da escrita, segundo Senna,

[...] é, em si, um ato cultural e a alfabetização é, a priori, um processo cultural que, em alguns casos, significa o ingresso do sujeito em um sistema de valores estranhos àqueles que fazem parte de sua identidade (SENNA, 2021, p. 21).

O caminho de ensino do português escrito para o surdo precisa ocorrer nessa relação focada nos encontros de sentidos entre os termos correspondentes entre as línguas. ULLMANN (1987) declara que é na “[...] semântica que se verifica mais claramente o impacto da linguagem sobre o pensamento” (p. 24). O nome “semântica” foi cunhado pelo filólogo francês Michel Bréal (SEIDE, 2012), mas o estudo do

significado das palavras remonta aos filósofos clássicos que buscavam entender a correspondência entre o que era afirmado e seu estado de coisa no mundo.

Segundo Marques (2003), ao focar no plano linguístico estrito, podem-se observar três domínios básicos: semântica lexical, semântica da sentença e semântica do texto. Este último se relaciona ao uso da língua em textos falados e escritos. Logo, são muitos os lugares de sentido proporcionados pelos estudos semânticos (MARI, 1991, 2008) e que precisam ser ampliados no ensino do português escrito para falantes de outras línguas.

Kock (2003) explica que há muitas formas de conceitualizar um texto, dependendo da concepção de língua e de sujeitos que adotemos. A referida autora aponta para a concepção sociointeracionista de linguagem, na qual se estabelece uma interação entre os sujeitos sociais, empenhados na atividade sociocomunicativa (2003). Desse modo, para Kock, subscrevendo Beaugrande³³ (1997), texto é um:

[...] evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante (Koch, 2003, p. 20).

Nesse processo, há esforço dos emissores para evitar o fracasso de interação, tanto pela forma quanto pelo conteúdo da mensagem. Koch (2003) complementa afirmando que essas estratégias são socioculturalmente determinadas e que visam “estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação social” (*IBIDEM*, p. 51).

Nesse jogo de construção de sentido, Kock (2007) destaca que alguns elementos são essenciais na construção de um texto, quais sejam: os elementos coesivos referenciais, que fazem referência a outros elementos do texto ou inferíveis a partir do universo textual; e os elementos coesivos sequenciais, que estabelecem diversos tipos de relações semânticas e ou pragmático-discursivas entre diferentes termos.

Este último seria o elemento capaz de ligar os diferentes elementos do texto, formando sequências veiculadoras de sentido (KOCH, 2010). Desse modo, para a autora (KOCH, 2007 2010), esses elementos se organizam para criar elementos maiores de causalidade, mostrando que o texto é um todo articulado, cujas partes se interconectam para legar a mensagem desejada.

³³ BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

Ilari (2001) traz uma importante reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na escola, dizendo que:

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua”. Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos (ILARI, 2001, p. 11).

Se essa ausência de trabalho com a questão da significação já se mostra relevante no ensino de língua portuguesa para os nativos ouvintes, podemos deduzir que ela se exacerba quando pensamos nos alunos surdos que aprendem a língua portuguesa como segunda língua, na qual o sentido precisa encontrar correspondência na sua língua materna, a Língua de Sinais.

Nessa concepção de ensino-aprendizagem, a necessidade de captar sentido dos enunciados se torna ainda mais relevante, pois será a partir desse entendimento que os aprendizes surdos irão construir sentido não somente sobre os termos, mas seus usos nos diferentes contextos de enunciação.

Retomando a ideia dos diferentes contextos de enunciados, reforçamos que esses sentidos só são possíveis quando os sujeitos estão inseridos efetivamente em contextos comunicativo, ou seja, somente quando os sujeitos estão em contato com o texto, lendo e escrevendo, formulando estratégias de interpretação e escrita do texto sentido (POSSENTI, 2000), ou seja, vivenciando experiências culturais na qual a língua escrita se faça presente. Se isso é relevante para a escrita, o mesmo se pode dizer para as expressões de fala.

Os enunciados verbais utilizados em contexto de fala se enraízam conforme nos colocamos em experiências comunicativas que exigem expressão verbal falada, em situações em que os participantes precisam apresentar pontos favoráveis ou desfavoráveis aos fatos e argumentos discutidos, bem como contrapontos. Isso significa que os alunos surdos precisam desenvolver habilidades que os coloquem em situações de expressão de ideias e pensamentos na Libras para poderem encontrar referência dessas falas em língua portuguesa escrita. As práticas de cultura voltadas para o letramento e o desenvolvimento da língua têm essa capacidade de inserir os

participantes nos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999) e propiciar ferramentas para o entendimento da língua como um fenômeno cultural.

Ao reconhecermos, com Vygotsky (1993, 2008), que a linguagem é o substrato para o desenvolvimento humano, precisamos considerar que, quanto mais o sujeito surdo se desenvolver com sua língua materna, expandidos os conceitos e adquirindo novos conceitos em sua língua, mais estará propício a entender sua segunda língua, o Português Escrito. Todavia, há um custo maior de aprendizagem, que precisa ser considerado, e acrescido ao processo de aprendizagem, especialmente levando em conta que temos um aprendiz bilíngue-bimodal para quem a linguagem se constitui visualmente, por conta da sua deficiência auditiva.

Esse tema é delicado, e há uma corrente na comunidade surda que busca ao máximo se distanciar da concepção de deficiência auditiva, adotando a concepção de diferença. Dessa forma, a deficiência é apagada, minimizada, sendo encarada como diferença. Para Lodi (2021) esse debate está no centro de um conflito entre “aqueles que concebem os surdos a partir dos discursos da deficiência e entre os próprios surdos, que se reconhecem usuários de uma língua distinta ao português” (LODI, 2021, p. 320)

Todavia, o apagamento da deficiência, ou seja, do entendimento de um sujeito que constrói sua linguagem aquém da audição, pode estar levando consigo a base do entendimento do que venha ser um sujeito do olhar. O conceito de diferença, ao abarcar tudo, não abarca nada, e não ajuda a entender o que diferencia um sujeito do olhar do sujeito do ouvir, o sujeito da fala oral do sujeito da fala gestual.

Se a questão é a concepção de deficiência, no próximo tópico, discutiremos um pouco mais sobre a importância da Educação Especial no suporte ao aluno surdo, nessa amalgamada relação diferença e deficiência nos debates em educação.

4.4 A Educação Especial na Educação do Aluno Surdo

Antes de iniciarmos o tema e discutirmos as questões legais sobre o sujeito surdo como também sujeito da educação especial, consideramos ser fundamental trazer alguns embates importantes travados na escola sobre os surdos. Em relação às políticas públicas para os surdos, Wrigley (1996) traz a seguinte crítica por trás das ações públicas em relação à educação dos surdos.

Ele observa que, em um primeiro momento, quando havia na sociedade um interesse em segregar as pessoas com deficiência, criaram-se os asilos para surdos, de onde foi possível unir os surdos em torno de uma língua, e vivenciou-se o florescer da língua de sinais, o empoderamento da comunidade surda e a rejeição ao *slogan* pejorativo de deficiente para a adoção do *slogan* da diferença.

Contudo, o referido autor observa que, quando houve interesse e possibilidade por parte da sociedade em modificar tal parâmetro, houve a opção por “desinstitucionalizar”. Contudo, isto se mostrou um problema para os surdos, pois proporcionou o “reisolar” dos surdos uns dos outros. Para o autor, distanciar o surdo da comunidade que se fortalece pela linguagem é um problema, porquanto, ao estar separado de seu grupo linguístico, o surdo estaria em prejuízo linguístico e de desenvolvimento da linguagem.

Do outro lado do embate, há um grupo que, sem negar o direito do aluno surdo à sua língua, entende que aproximar o surdo da escola regular é um benefício para o aluno surdo que aprende perto de sua comunidade local, amigos, vizinhos, parentes, mas acima de tudo aproximar o surdo da comunidade para a qual ele retorna ao final do dia de aula.

A Lei.º 14.1911 (BRASIL, 2021a), que passa a considerar a educação bilíngue de surdos uma modalidade de ensino, dispõe que ela poderá ocorrer em “[...] escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.” Ou seja, mesmo que o aluno surdo tenha garantido direito às escolas bilíngues, essa realidade ainda é escassa, uma vez que “[...] nem todos os municípios, sobretudo os menores, têm alunos surdos suficientes para a construção de uma escola bilíngue” (KUMADA, 2016, p.71).

Dessa forma, a possibilidade de o aluno surdo estar matriculado em uma escola regular é muito grande. Logo, o aluno surdo não deixará de ser um aluno da escola regular. Diante disso, fica evidente que a escola regular precisa estar preparada para receber o aluno surdo, enquanto escola inclusiva que é. No concernente à Lei.º 14.1911 (BRASIL, 2021a), entre as possibilidades de ensino em escola bilíngue ou escola regular, Freitas (2021), trazendo as primeiras análises pós-promulgação da lei (BRASIL, 2021a), argumenta:

[...] que as Escolas regulares inclusivas não podem diferenciarem-se muito das escolas bilíngues de surdos, nem em suas atribuições quanto aos objetivos educacionais, para que não haja segregação ou exclusão, nem quanto aos recursos destinados, pois toda escola deve oferecer qualidade e

infraestrutura adequada para igualdade de acesso e permanência do aluno, respeitando as suas singularidades, não remanejando-as (FREITAS, 2021, p. 74).

À vista disso, independentemente do modelo de escola oferecida, há que se cuidar da oferta de um ensino de qualidade. A questão que fica é quem é esse aluno surdo que está adentrando a escola, um aluno diferente ou um aluno deficiente? As famílias mais ligadas à cultura surda acabam por rejeitar o slogan da deficiência, pois, para elas, a deficiência sensorial não é um impeditivo para que seus filhos tenham acesso à linguagem e aos meios e mecanismos de comunicação.

Desse modo, não há, a princípio, uma condição que prejudique a inteligência e o desenvolvimento de seus filhos; logo, o que o surdo precisaria seria de uma educação linguístico/cultural (MEC/SECADI, 2014) que lhe possibilitasse domínio de sua língua materna (Língua de Sinais) como primeira língua, e o português escrito como segunda língua, oferecendo ao aluno surdo a possibilidade de cursar o ensino fundamental:

[...] em uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível (Lacerda, 2005).

A rejeição pelo conceito de deficiência vem da própria conceituação do termo associado à ideia de estigma (GOFFMAN, 2008), que se dá por marcas e/ou traços marcantes de uma condição específica, condição de classe ou de deficiência. Nesse processo, a pessoa acaba por se ver “[...] empurrada em várias direções por profissionais que lhe dizem o que deveria fazer e pensar sobre o que ela é e não é, e tudo isso, pretensamente, em seu próprio benefício” (GOFFMAN, 2008, p.136). Com respeito à deficiência, a trilha de concepções sobre deficiência percorreu vários caminhos. Leite e Lacerda (2018) observam que a conceituação de deficiência variou muito no espaço tempo:

As metamorfoses pelas quais a questão social passa são fruto das transformações históricas, e a história não é linear, ou seja, a conceituação de deficiência é mutável e está atrelada ao fluxo contextual. Disso decorrem visões diferenciadas sobre deficiência que coexistem, e que estas visões afetam as relações sociais e os modos como as pessoas com deficiência são significadas e acolhidas (LEITE & LACERDA, 2018, p. 435).

As concepções de deficiência se entrecruzam tanto geográfica, quanto historicamente. Cada conceito formulado foi/é mais predominante que outro em

determinado tempo, enquanto outros foram/vão surgindo ao longo dos tempos, diante das lutas e conquistas das pessoas com deficiência e da própria revisão do conceito de ser humano (PIOVESAN, 2012). Oliveira (2004) distingue três concepções de deficiência. A primeira, denominada de Concepção Individual, traz:

[...] um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência centrada no indivíduo (OLIVEIRA, 2004, p. 64).

A segunda concepção de Oliveira (2004) é a concepção psicossocial segundo a qual:

[...] a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação recai sobre o indivíduo (OLIVEIRA, 2004, p. 64).

A terceira concepção trabalhada por Oliveira (2004), qual seja, a concepção interacionista, retira do sujeito o problema e foca na sociedade a problemática vivenciada pela deficiência. Neste ponto:

[...] a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência (OLIVEIRA, 2004, p. 64).

O estudo de Kuhnen (2017), ao analisar a Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016), identifica três concepções centrais de deficiência trabalhadas na educação brasileira, ao longo do período estudado (Kuhnen, 2017). A primeira concepção, predominante ao longo do período de 1973 a 1988, é pautada na concepção médica positivista associada à doença, à patologia, para a qual os processos escolares dos alunos com deficiência se constituíam subordinadamente aos diagnósticos clínicos (Kuhnen, 2017).

Na sequência do estudo, a autora traz a segunda concepção de deficiência definida em termos de carência, limitação, cujo conceito sofre uma reconfiguração do discurso da época, “com a inclusão de novos elementos, como a celebração das diferenças ou da diversidade, relacionados à deficiência” (Kuhnen, 2017, p. 338). Nessa concepção, fruto dos debates políticos do período de 1988 a 2002, Kuhnen observa que a “[...] dicotomia entre normal e patológico foi metamorfoseada por um

discurso da celebração das diferenças que definiu deficiência como diversidade cultural e social” (2017, p. 338).

Por fim, mais perto de nossa época atual, temos a consolidação da concepção de deficiência como diferente, durante o período de 2003 a 2016. Diante disso, “o termo deficiência perdeu terreno no discurso político, sendo substituído por expressões como diferença, diversidade e multiplicidade” (KUHLEN, 2017, p. 338).

A autora defende que as concepções, apesar de terem sofrido algumas mudanças conceituais ao longo dos anos, permanecem sustentada em uma dicotomia entre o normal e o patológico, uma vez que, ao se adotar o normal e o patológico em termos de diferença e diversidade ou multiplicidade cultural, como algo que enriquece o ser humano, descaracterizou a própria base biológica da deficiência à medida que todos passaram, igualaram-se pela diferença (KUHLEN, 2017).

Ainda nos dias atuais, observamos que muitos alunos com deficiência, atendidos pela educação especial, muitos deles em atividades de contraturno do ensino regular, ainda dependem de diagnóstico médico e psiquiátrico para garantia de ensino complementar (FONTOURA & SARDAGNA, 2021).

KUHLEN (2017) conclui seu estudo ressaltando que, mesmo diante de muitas das mudanças apresentadas sobre a concepção de deficiência nas políticas públicas, ela ainda “[...] está sustentada numa dicotomia entre o normal e patológico, visto que, “não há ruptura na dicotomia entre normal e patológico; não há mudança da racionalidade hegemônica da concepção de deficiência, mas sim variações de estratégias para justificá-las” (KUHLEN, 2017, p. 341). Por essa perspectiva, a autora argumenta que se podem mudar os nomes, reelaborar os conceitos, mas é na análise das condições materiais e das práticas que se identificam as relações entre as diferentes concepções de deficiência.

Dessa forma, observamos que as políticas públicas se organizaram para pouco a pouco consolidarem a concepção de diferenças sobre a de deficiência. Contudo, as demais concepções não foram totalmente apagadas e circulam na sociedade e encontram abertura para a distorção de ideias, saberes e ações. Diante disso, consideramos importante trazer as concepções de Leite e Lacerda (2018) de modo a entendermos o porquê de ainda persistir tanta rejeição à palavra deficiência. As autoras (Leite e Lacerda, 2018), ao dialogarem com Amaral (1992, 1998), Aranha (2001, 2003), Camargo e Torezan (2004), Carvalho-Freitas e Marques (2010), Diniz (2007), Garcia, (1999), Januzzi (2004), Mendes (1995), Oliveira (2002, 2004), Omote

(1994, 1996), Pessotti (1984), muitos dos quais se basearam na literatura internacional (Goffman, 1998/1963; Leontiev, 1978; Llewellyn & Hogan, 2000; Telford & Sawrey, 1988; Vash, 1988; Vigostski, 1997). Leite e Lacerda (2018), elaboraram quatro concepções de deficiência identificadas ao longo dos tempos e presentes na sociedade, quais sejam: Concepção orgânica, Concepção psicossocial, Concepção histórico-cultural, e Concepção metafísica.

Cada concepção apresentada (Leite e Lacerda, 2018) retrata diferentes significados socialmente construídos sobre o conceito de deficiência ao longo dos tempos, os quais em alguma medida circulam em nosso cenário atual. Na sequência, apresentamos uma tabela com a definição de cada uma das concepções apresentadas pelas autoras:

Tabela 1: As quatro concepções de deficiência de Leite e Lacerda (2018):

| | |
|-------------------------------------|---|
| Concepção Orgânica | Interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite que acarreta um mau funcionamento de determinado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta. |
| Concepção Psicossocial | Interpreta a deficiência como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ambientais, mas, para interpretá-la, é necessário centralizar a análise no sujeito que a apresenta. |
| Concepção Histórico-cultural | Interpreta a deficiência como dinâmica, relacional e processual com base na associação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência. |
| Concepção Metafísica | Interpreta a deficiência como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem. Mesmo sabendo que o termo metafísica pode remeter a outro universo de definições, ele foi adotado nesta escala em função de estudos sobre a deficiência que o consideram mais próprio para referir o modo de pensar a deficiência numa perspectiva metafísica, a partir de uma matriz espiritual, “e a considera uma manifestação de desejos ou castigos divinos, gerando a segregação das pessoas com deficiência e contribuindo para o surgimento de sentimentos de caridade e compaixão em relação a elas”, pontuação resgatada por Carvalho-Freitas e Marques (2007, p. 74). |

Audiodescrição: tabela com duas colunas e quatro linhas. Na primeira coluna, nome da concepção da deficiência com destaque em negrito. Na Segunda coluna, definição dos autores sobre a concepção indicada na primeira coluna. Fim da audiodescrição³⁴.

Fonte: LEITE, LACERDA (2018, p.436)

Tendo como base os conceitos apresentados, as pesquisadoras elaboraram a **ESCALA DE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA – ECD** com vinte afirmativas e 5 níveis de concordância, de modo a conhecer “o modelo conceitual e as interpretações decorrentes na análise das concepções de deficiência” pelos sujeitos:

[...] para compreender como segmentos populacionais concebem sujeitos que, por condições diversas, se distanciam de padrões físicos, comportamentais e/ou emocionais valorizados e compartilhados culturalmente, sendo demarcados como diferentes, ao desviarem de uma dita normalidade, e considerados anormais (Leite e Lacerda, 2018, p. 439).

Logo, os contrapontos inicialmente colocados entre diferença e deficiência podem estar mais próximos ou mais distantes entre si, a depender de como cada sujeito concebe as pessoas com deficiência. A pesquisa de Leite e Lacerda, (2018) não traz resultados quantitativos sobre a percepção da população, mas nos instiga a repensar se, de algum modo, somos reducionistas, e, na tentativa de pagamentos da deficiência, não estamos desconsiderando aspectos importantes no desenvolvimento dos sujeitos que se constituem exatamente por conta da deficiência.

No caso do aluno surdo, o apagamento da deficiência pode reduzir o entendimento sobre a natureza visual da língua de sinais. Tal como procuramos demonstrar no capítulo 3, é a condição da surdez profunda que leva o sujeito surdo à linguagem visual gestual. Desse modo, a Língua de sinais surge da necessidade de comunicação do sujeito surdo, que encontra na sua capacidade de leitura visual caminhos para o desenvolvimento de sua língua, gestada na construção de mundo de quem produz linguagem visualmente.

Desse modo, a deficiência auditiva profunda se apresenta como fator determinante para a modalidade de língua do sujeito surdo profundo. Resumir essa condição a apenas diferença linguística, pode levar ao entendimento inverso de que seria a Língua de Sinais que engendraria a natureza visual do surdo, quando, na verdade, é a natureza visual do surdo profundo que o leva a encontrar na língua de sinais sua língua natural, pois ela vai ao encontro de seu modo de ler o mundo.

³⁴ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

Diante de uma sociedade politicamente organizada em torno de uma língua, suas histórias, filosofias e ideologias, o maior temor em relação à surdez não mais é sobre saber como o surdo vai desenvolver a linguagem e se inserir na dinâmica social, porque a Língua de sinais permite isso.

A problemática que se coloca é saber quais outras barreiras estão postas para um sujeito surdo profundo que vive em um mundo desenvolvido para ouvintes. Logo, há uma série de obstáculos que precisam ser identificados e removidos na promoção de um mundo mais acessível.

Na escola, em especial, o aluno surdo precisa ser acompanhado também pela educação especial, pois a escola regular, na estrutura em que se encontra, não consegue dar conta das necessidades de aprendizagem do aluno surdo somente em sala de aula, e a própria sala de aula e o professor precisam entender o que em sua organização e práticas se mostram como barreiras para o aluno surdo.

Kumada, em sua obra *Libras – língua brasileira de sinais* (2016), apresenta diversas situações de aprendizagem do aluno surdo, que vão desde ensino em sala regular, com ou sem intérprete, até em escolas bilíngues, essa última a mais desejada pela comunidade surda, pois nela há:

[...] a preocupação com a existência de professores surdos bilíngues, modelos de cultura e identidade para as crianças surdas, além de existirem professores ouvintes com domínio na Libras, materiais didáticos apropriados e estratégias adequadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua (Kumada, 2016, p.71).

Todavia, a autora reconhece que este não é um modelo de escola possível em todos os municípios do país, por conta do baixo quantitativo de alunos surdos em determinados municípios, sendo mais comum, a oferta de:

[...] uma ou mais classes destinadas apenas ao público de alunos surdos. Essas classes podem ser seriadas ou multisseriadas e contam, geralmente, com um professor bilíngue e/ou com intérpretes de Libras e com professor ou instrutor de Libras surdo (KUMADA, 2016, p.71).

Essa alternativa propicia aproximar os pares, permitindo que alunos surdos com níveis diferentes de aprendizagem compartilhem suas experiências e vivências culturais e de aprendizagem. Quanto à inserção do aluno surdo em sala de aula regular, essa é a forma mais criticada pela comunidade surda, a qual argumenta que nesse contexto a Libras é trabalhada de forma secundária, sendo a língua portuguesa oral, a língua de primazia, o que faz com que a Libras se desloque “[...] de seu status

de primeira língua para a função de instrumento para a aprendizagem” (LODI, 2021, p. 319).

Contudo, seja qual for o modelo de escola para o aluno surdo, a Educação Especial estará presente, uma vez que ela se baseia na perspectiva da inclusão (GLAT & BLANCO, 2015) e no suporte aos alunos que são público do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). No início de nosso capítulo, discutimos a questão dos direitos humanos como basilar para o desenvolvimento dos cidadãos diante das novas perspectivas sociais. Sejam quais forem os embates sobre a questão da deficiência e da diferença, o importante é buscar encontrar um denominador dialético no qual as concepções não se sobreponham sobre o sujeito real de sala de aula (SENNA, 1995), um sujeito com direito à educação plena em diálogo com seu modo de ser.

Para PLETSCHE (2020), a educação especial precisa ser considerada nessa dimensão segundo a qual os Direitos Humanos sejam “[...] aplicados aos princípios da educação inclusiva como chave de interpretação e análise considerando as diferentes realidades e os interesses dos atores sociais envolvidos” (p. 67). Dentro dessa perspectiva, a Educação Especial precisa, em trabalho colaborativo com o professor, atuar no sentido de propiciar ao aluno surdo suporte e estratégias de modo a aproximá-lo do conhecimento trabalhado na escola, em especial do texto escrito da escola e das estratégias e modo de elaborar esse texto partindo das necessidades especiais de ensino do aluno sujeito do olhar.

Trazer a questão do ensino colaborativo, mais do que como um modelo de ação, surge como a apresentação de uma possibilidade de ação, dentre as muitas estratégias desenvolvidas na escola. Segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 35), “[...] o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre professor de ensino comum e professor de educação especial”. As autoras (CAPELLINI & ZERBATO, 2019) entendem que a educação dos indivíduos, público-alvo da Educação Especial:

[...] não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante (*IBIDEM*, p. 34).

Para a educação dos surdos, o intérprete acaba por ser o grande trunfo da tarefa, mas somente o intérprete não basta para a promoção de um ensino que dialogue com a aprendizagem visual do surdo, que está para além da língua de sinais

usada em sala. É preciso uma ação integrada entre todos os profissionais envolvidos com o aluno para que ele se desenvolva dentro de uma perspectiva de ensino ampla e abrangente (ZANATA, 2004; LEMOS, 2022). MANTOAN (2003) observa que a escola, como um todo, precisa rever algumas teorias que a circundam e distorcem propositadamente o conceito de inclusão. Lacerda e Lodi (2010) observam que a escola regular tem uma tarefa muito difícil quando se trata da inclusão do sujeito surdo, pois:

[...] precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. (Lacerda; Lodi, 2010, p. 15).

As autoras (LACERDA & LODI, 2010) complementam explicando que os pontos elencados são difíceis de serem contemplados, pois:

[...] a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (*IBIDEM*, p. 15).

Todavia, a escola regular não pode abdicar da tarefa de educar o aluno surdo matriculado em suas salas de aula. O aluno surdo, dentre muitos outros alunos da Educação Especial, é mais um sujeito da educação que vivencia contextos socioculturais peculiares, que demandam um ensino-aprendizagem diferenciado, que obviamente precisam ser adequados às suas condições e suas necessidades de aprendizagem. Desse modo, a escola, na pessoa de sua comunidade, precisa se colocar em movimento constante para a inclusão dos diferentes sujeitos da educação, conforme exorta MARCHESI (2004):

O objetivo de criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativas e valorizadas por toda a comunidade educacional exige muito mais que boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. Exige que o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores, mais especificamente, tomem consciência dessas tensões e procurem criar as condições que os ajudem na consecução de tal objetivo (*IBIDEM*, p.30).

Vygotsky (VIGOTSKI, 2022), ao se debruçar sobre o ensino dos surdos, mesmo com reflexões feitas com base nos conhecimentos limitados à sua época, tinha uma preocupação que se colocava acima das diferentes propostas educacionais apresentadas, um ensino do surdo que o integrasse à vida social, ou seja, que o levasse a uma educação social que o colocasse como sujeito ativo no mundo.

Todavia, para que os professores e a equipe de apoio tomassem boas decisões pedagógicas, era, e ainda é, preciso que eles recebam formação específica. Essa formação é essencial para que os educadores não venham a transferir o insucesso de suas ações aos alunos surdos, diante de estratégias pedagógicas propostas com “boa vontade”, mas ineficazes às necessidades de aprendizagem do aluno surdo. Pinheiro observa que

Sem a formação de que necessitariam, os docentes seguem guiados pela concepção de treinamento e de técnica, ao conceberem as adaptações curriculares como se fossem fórmulas prontas aplicáveis a qualquer contexto, independente de suas idiossincrasias (PINHEIRO, 2018, p. 375).

Cada aluno é um ser único em desenvolvimento; logo, cada aluno surdo profundo é um ser também único e em processo de desenvolvimento bilíngue, em diferentes níveis de linguagem, tanto da Libras, quanto do Português escrito. A equipe escolar precisa considerar o custo a mais de aprendizagem do aluno surdo nesse processo de bilinguismo cultural.

A Educação Especial é de suma importância nesse processo, pois ela tem um papel relevante na promoção de ações colaborativas entre os agentes da educação, que promovam o desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo, reconhecendo sua singularidade enquanto sujeito que desenvolve a linguagem visualmente.

Considerações preliminares

Neste capítulo, buscamos apresentar um panorama do sujeito surdo como sujeito de direito a uma educação que reconheça suas especificidades, diante das novas concepções de direitos humanos e mesmo de ser humano. Como sujeito da escola, o aluno surdo adentra o ambiente escolar como um ser em movimento que traz sua língua, sua cultura.

O capítulo não buscou trazer uma definição fechada sobre quem é o sujeito surdo, mas apresentar o entendimento de que o sujeito surdo é formado em sua relação cultural múltipla que engendra em muitas possibilidades de ser e estar no mundo. Desse modo, diante de tantas possibilidades de encontros entre cultura, procuramos trabalhar os conceitos de linguagem para, em seguida, reconhecermos que o bilinguismo é um evento cultural, no qual as línguas em contato se entrecruzam na formação e reformulação de conceitos.

Nesse sentido, procuramos colocar que as práticas de aprendizagem entre a Língua de Sinais e o Português Escrito precisam ser práticas efetivas de letramento, práticas que aproximem o sujeito surdo das duas línguas em contato. O reconhecimento do sujeito surdo como sujeito visual é colocá-lo a todo momento como um elemento importante na/para a produção de práticas que dialoguem com seus modos de aprendizagem.

Todavia, o estigma acumulado ao longo dos tempos fez com que a comunidade surda se afastasse da concepção de deficiência e adotasse a diferença como elemento distinção e aproximação da condição humana. Contudo, essa concepção alargada criou um afrouxamento no entendimento do sujeito surdo para o qual a condição visual de desenvolvimento da linguagem é uma condição natural da surdez, e não uma condição externa a ele.

A educação Especial se vê diante do desafio de propor ações educativas que corroborem a ação educativa entre professores e o atendimento especializado. Como exemplo, trouxemos a proposta colaborativa como uma das ações articuladas que atuam no reconhecimento do custo de aprendizagem a mais que o aluno surdo tem na escola regular, pois precisa se desenvolver na língua de sinais e se inserir na dinâmica do português escrito para uma formação plena.

5. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
(Manoel de Barros)*

A construção de análises é um momento muito peculiar do pesquisador, pois é o tópico sobre o qual ele precisará conjugar a experiência do campo de trabalho com o recorte de sua fundamentação teórica. Nesse capítulo, nós voltaremos para as categorias de análise, dialogando com o percurso de letramento do aluno surdo em sua narrativa (auto)biográfica e, desse modo, trabalhar os conceitos de forma a elucidar o que é a natureza visual do sujeito surdo, e o fator cultural nesse processo, em especial do bilinguismo cultural.

Nos três primeiros subtópicos, trazemos os dados da pesquisa, após análise e seleção do material a partir do diálogo com nosso referencial teórico. No subtópico quatro, a partir dos dados apresentados, fazemos nossa discussão, e por fim, concluimos nosso estudo sintetizando os dados trabalhados.

No primeiro subtópico, traremos os dados recolhidos ao longo dos encontros de pesquisa, com o aluno egresso surdo, de modo a discutirmos a categoria de análise que versa sobre a natureza visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética. Nesse contexto, nosso objetivo é apresentar os recortes de fala que melhor expressem a questão da natureza visual do surdo, explicando como essas falas aparecem na narrativa e o que elas revelam sobre a questão visual de nosso participante surdo.

No segundo subtópico, trataremos da categoria que envolve a cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural, na perspectiva de um sujeito que vivencia quatro línguas que se articulam: a língua rudimentar familiar, o Português oral, o Português escrito e a Libras. Logo, buscamos trazer, nas falas do participante de nossa pesquisa, como foi sua vivência com essas línguas, seu processo de aprendizagem e envolvimento cultural com essas diferentes formas de expressão, e como elas foram se constituindo ao longo de seu processo de letramento.

No terceiro subtópico, apresentamos os dados que tratam da percepção do aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à

aprendizagem e ao emprego social do texto escrito, em constante processo de diálogo. Nesse tópico, damos destaque à aprendizagem do Português escrito e aos processos de letramentos envolvidos na aquisição e aprendizagem da língua tanto no ambiente familiar quanto na escola. Nesse processo, trazemos também a fala de mais um participante da pesquisa, que, envolvido com os processos de letramento do sujeito surdo, revela-nos mais sobre o impacto do sujeito surdo na escola regular.

No quarto subtópico, dedicamo-nos à discussão em torno das questões propostas na tese, tecendo um diálogo entre a narrativa do participante da pesquisa e os demais atores culturais envolvidos com a questão da linguagem e da educação do surdo. Nesse encontro, tomamos a narrativa dos participantes envolvidos e procuramos construir sentido em torno das categorias de análises e do objetivo da pesquisa.

Por fim, no tópico de conclusões, trazemos nossas considerações sobre o desfecho da pesquisa, pontuando, dentro do que foi proposto, o que foi identificado em relação à questão visual do sujeito surdo, os aspectos culturais envolvidos nos processos de aquisição das línguas em contato, e o que a percepção do participante surdo sobre seu processo de letramento nos diz sobre a escola regular e educação inclusiva.

5.1 A Natureza Visual do Sujeito Surdo

Conforme colocamos no início do capítulo 3, entender a questão visual do sujeito surdo é primordial para a promoção de um ensino que dialogue com o modo de aprender e ser do surdo. A definição de natureza visual do sujeito surdo foi tomando forma, e, em nosso referencial, estruturando-se para definir um sujeito que constitui sua linguagem e sua percepção de mundo pelo canal visual.

Se o nosso percurso, foi abrangente e recorreu a diferentes estudos para explicar o conceito, na vida prática, nem sempre identificar o sujeito visual é uma atividade simples. Dessa forma, convidamos João, aluno surdo egresso da escola pública para conhecer um pouco mais de sua trajetória de formação e a entender como a natureza visual se manifesta em sua narrativa de vida.

Desta feita, vamos trazer algumas falas de João sobre seu desenvolvimento enquanto sujeito surdo e destacar aquelas que tratam de sua natureza surda e em quais momentos elas aparecem. A importância de cada uma das falas está no modo

como a visualidade é utilizada em contexto de leitura de mundo, e não sobre a visão em si. Logo, o que buscamos foi separar as falas que aparecem associadas às palavras: Olhar, observar, perceber, ver, mostrar; ou mesmo, estar subentendida em contextos em que a habilidade e percepção visual estão presentes. Dessa feita, foram identificados 25 trechos ao longo da narrativa, e deste, alguns foram destacados para compor nossa análise de modo a entender o que as falas de João revelam sobre um sujeito do olhar.

No primeiro encontro, ao narrar a reação da família sobre sua surdez, João nos conta:

[...] eu só visualizava com o olho, sem poder compreender nada, nenhum som [...] Eu via sempre aquele mundo cheio de sons, as pessoas batendo a boca, falando, falando. Só que eu não conseguia entender nada (João – Participante da pesquisa, 2022).

Diante disso na questão da linguagem, a comunicação era feita a partir de gestos rudimentares, criados na relação de João com sua família. Assim, ele explica:

Ninguém conhecia Libras até então. Daí para chamar mamãe, eu fazia o sinal como se fosse um seio, daí a pessoa entendia e chamava a mamãe. Papai, fazia o sinal de “papa”. Sim, não era exatamente o sinal de mãe e pai, era tudo por gestos (João – Participante da pesquisa, 2022).

A partir desse momento, esse foi o caminho encontrado por João e sua família para a comunicação:

Aí, ela [mãe de João] ia me mostrando as palavras com gestos. Porque ela não conhecia Libras mesmo. Daí que eu fui entendendo, e assim que foi acontecendo (João – Participante da pesquisa, 2022).

Essa percepção visual acompanhou João, e sua leitura de mundo, até os dias atuais e se constituiu baseada no seu potencial de interpretação visual dos contextos de vida. Já com aparelho auditivo na escola, João continuava recorrendo à visão para leitura labial das falas dos professores. Era o primeiro recurso que utilizava. Quando uma das professoras falava, enquanto escreviam no quadro, João ficava sem entender. Ele comenta:

Na escola, principalmente, quando eu sentava, e a professora estava de costas, ela falava algo e nisso eu não conseguia entender nada. Eu tentava ficar sempre olhando para ver se eu conseguia fazer leitura labial da boca dela, porque eu não sabia muito Libras (João – Participante da pesquisa, 2022).

Logo, não houve uma aproximação de João na infância à Língua de Sinais, como ele explica, a família não conhecia a Libras e, no seu grupo social, ele era o

único surdo. Sua mãe, principal companheira, só foi aprender Libras quando João já estava mais envolvido com a língua de Sinais. A orientação terapêutica da época era para a oralização. Então João viveu um distanciamento de sua modalidade de língua na infância:

E aí, quando eu comecei a ver surdos que sinalizavam, eu ficava olhando sem entender nada. As pessoas sinalizando eu comecei a ver sem entender nada. E a minha mãe junto comigo, sempre me levava [atividade de fonoaudiologia na Instituição APOE], depois me esperava até voltar para casa. Eu via sempre aquele mundo cheio de sons, as pessoas batendo a boca, falando, falando. Só que eu não conseguia entender nada (João – Participante da pesquisa, 2022).

Mesmo em contato com outros surdos, João não identificava na Libras uma língua da qual poderia se apropriar. Ao longo do tempo, conforme foi tendo mais contato com outros surdos, João passou a ter mais contato também com a língua de sinais. Ele dizia:

Eu ia a fono todos os dias quando eu ia para APOE, a fono falava que eu tinha desenvoltura para falar, que eu conseguia me comunicar por meio da voz. Quando eu tinha mais ou menos onze, doze anos, eu comecei a ter contato com outros surdos que me ensinavam mais sinais e assim eu fui adquirindo a língua, adquirindo a linguagem, conhecendo mais palavras, porque até então eu não conhecia o significado das palavras. Isso era tudo muito difícil para mim. Já que a minha vida toda era a oralização (João – Participante da pesquisa, 2022).

Na adolescência, quando se deparou com a expertise linguística de uma assistida surda da APOE, João compreendeu a amplitude da Língua de Sinais e maravilhou-se com o tipo de língua que ela utilizava para se comunicar e com a maestria e a agilidade com que ela lidava com a língua. Com isto, ele foi atraído pela Libras, como que ímãs que se atraem, pois carregam dentro de si energias que confluem na mesma direção, nesse caso, a modalidade visual-gestual da língua de sinais, cujo campo magnético linguístico atrai os surdos:

Então, eu tinha 13, 14 anos, que eu conheci outros surdos, a Francieli minha amiga. E aí, ela sabia Libras, porque tinha muito mais experiências do que eu. Eu ficava doido olhando para um lado para o outro. “Como que ela sinaliza tão rápido? Como que ela faz datilologia em Libras tão rápido? (João – Participante da pesquisa, 2022).

A Libras então adentra na vida de João como uma engrenagem que se encaixa perfeitamente em sua modalidade visual de linguagem.

Eu gosto muito da Libras, eu me sinto feliz. Eu descobri a Libras. É algo maravilhoso, é lindo falar com as mãos, eu me sinto leve, me sinto feliz.

Porque eu lembro que antes com toda aquela comunicação tinha uma barreira. Eu não conseguia me comunicar (João – Participante da pesquisa, 2022).

Conforme podemos observar, João demonstra em suas falas o quanto sua percepção do mundo foi construída a partir da linguagem visual gestual, e o quanto a Libras é uma língua de conforto para ele, a qual se molda perfeitamente à sua modalidade de língua, construída desde sua infância, associando visão e gestos, na construção de sentido.

Desse modo, a primeira língua de João não foi a língua oralizada nas sessões de fonoaudiologia, mas a língua construída em seus primeiros momentos de vida com sua família. Logo, a modalidade de língua predominante é a modalidade visual-gestual, e é a ela que João recorre para construir sentido no/do mundo à sua volta.

Nas passagens que destacamos acima, vários são os momentos em que João destaca sua relação de afinidade com a língua de sinais, e o quanto recorre à visão para ler o mundo à sua volta. Ele demonstra ser bem eficiente nisso, pois recorre às estratégias visuais para a leitura labial, para os diálogos em Libras, e para compreensão das relações sociais em seu entorno.

O Canal visual parece ter se constituído de forma dominante ao longo de seu desenvolvimento linguístico. A modalidade visual-gestual se estabeleceu como a principal porta para que a Língua de Sinais se consolidasse como língua materna, pois foi nela que João teve suas primeiras experiências conceituais.

Conforme podemos ver, João elaborou gestos para designar seus pais, criando estratégias rudimentares de sinalização para Pai e Mãe. Desta feita, foi nessa língua que ele elaborou seus primeiros conceitos, e é nela que ele veio construindo sentido do mundo, sendo também a partir dela que João busca entender o Português escrito.

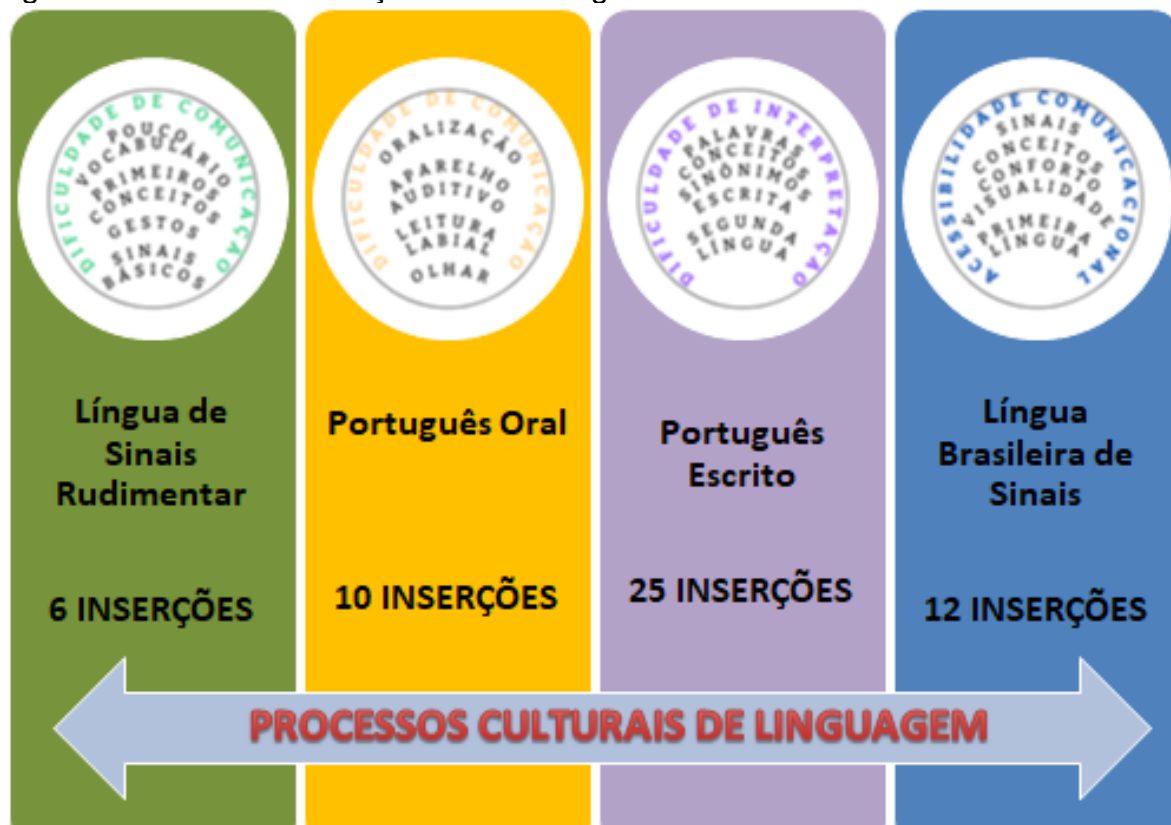
Todavia, a caminhada de João até a apropriação da Língua de Sinais como primeira língua foi longa, visto que em casa seus familiares recorriam aos meios de comunicação caseiros rudimentares, com gestos e gramática limitados. Mesmo nas sessões de fonoaudiologia, o contato que João tinha com os sinais era apenas como suporte para a oralização, e na escola, usavam-se o português oral e escrito. No próximo tópico, desenvolvemos mais a questão das línguas em contato a partir do bilinguismo cultural.

5.2 Bilinguismo Cultural no Processo de Desenvolvimento entre Culturas

Conforme procuramos desenvolver no capítulo 4, a questão do bilinguismo é uma questão cultural. Aprender uma língua e estar envolvido com as questões socioculturais dessa língua, seus atores discursivos, seus artistas, intelectuais, formas de produção de sentido, estilos de textos etc. Acima de tudo, a língua é vivência com os grupos culturais que produzem sentido nessa língua, que se comunicam nessa língua, que criam textos. Ser letrado em uma língua é ter momentos reais de contato com essa língua.

Na narrativa de João, nos deparamos com quatro processos linguísticos que se articulam: a língua rudimentar familiar, o Português oral, o Português escrito, e a Libras. Uma língua mais presente que as outras, e todas engajadas de alguma forma em diferentes contextos de produção de texto. Mais abaixo, apresentamos um gráfico relacional, no qual organizamos as falas de João, relacionadas aos momentos de contato com as diferentes línguas com as quais teve contato, indicando quantas vezes elas estão presentes em sua narrativa. Vejamos:

Figura 15 - Quadro de relação entre as línguas em contato



Audiodescrição: Gráfico relacional com processos culturais de linguagem. O gráfico tem quatro colunas coloridas. Na parte superior de cada coluna, círculo branco; na parte interna, frase com indicação da relação do sujeito com a língua, disposta no entorno do círculo com a mesma cor da coluna correspondente. Ao centro, palavras-chave relacionadas ao envolvimento do sujeito com a língua em destaque. No meio de cada coluna, identificação da língua e quantidade de inserções no relato de pesquisa. Na parte inferior, seta horizontal de duas pontas perpassando as quatro colunas, com a frase em vermelho: PROCESSOS CULTURAIS DE LINGUAGEM. No canto esquerdo, primeira coluna, em verde: Língua de Sinais Rudimentar, com seis inserções ao longo dos encontros. No círculo: em verde: Dificuldade de comunicação; palavras-chave: pouco vocabulário, primeiros conceitos, gestos, sinais básicos. Do lado direito, segunda coluna, em amarelo: Português Oral com dez inserções. No círculo, em amarelo: Dificuldade de comunicação; Palavras-chave: oralização, aparelho auditivo, leitura labial, olhar. Terceira coluna, em lilás: Português Escrito, com vinte e cinco inserções. No círculo, em lilás: Dificuldade de Interpretação; Palavras-chave: palavras, conceitos, sinônimos, escrita, segunda língua. Quarta coluna, em azul: Língua Brasileira de Sinais, com doze inserções. No círculo, em azul: Acessibilidade Comunicacional; Palavras-chave: sinais, conceitos, conforto, visualidade, primeira língua. Fim da audiodescrição³⁵.

Fonte: Autora, 2023.

É importante termos em mente que o desenvolvimento de nossa linguagem se dá muito antes de pronunciarmos as primeiras palavras, muito antes de nascermos. A criança surda em desenvolvimento gestacional terá como principal sentido o tato, que se expandirá pelo corpo todo a partir das cinco semanas de gestação, do nariz e dos lábios até as demais partes do corpo. É nessa percepção de sentido tátil que seu corpo vai reagir ao ambiente vivo em que se encontra, no qual sente um coração materno que pulsa e um corpo que se move.

Cada toque na barriga, cada movimento é percebido hapticamente. Esse bebê carregará consigo esse registro sensorial e se desenvolverá em um contato com o mundo através de toques, gestos, visão, gerando sentidos dos quais ainda temos muito a descobrir. Não à toa João fala do seu corpo e de como consegue usá-lo em suas poesias, pois carrega consigo um potencial intrauterino que só os surdos profundos têm, só eles sabem o que é viver no mundo onde seu corpo é fala, é expressão.

Aos três, quatro anos, após fazer a cirurgia para colocar o aparelho auditivo, João não era uma criança sem linguagem, era uma criança que não falava oralmente. Ele carregava, sim, formas de expressões que, ainda que rudimentares, organizam-no enquanto sujeito visual do mundo.

Uma modalidade de língua havia sido desenvolvida como forma de ler o mundo, de construir sentido, enquanto João reagia visualmente com os sujeitos à sua volta. Não é possível acreditar que colocar o aparelho auditivo, por si só, tenha mudado a

³⁵ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

modalidade de linguagem com a qual João estava lendo o mundo instantaneamente, mesmo porque eram essas estratégias visuais de interpretação do mundo a que João recorria, e recorre, para construir sentido.

Logo depois de colocar o aparelho, as sessões de fonoaudiologia se organizavam para que João entendesse os fonemas da língua portuguesa oral, da qual, como vimos, tinha aprendido ler visualmente os lábios. Nesse período, João nos conta como eram as atividades nas sessões de fonoaudiologia na Instituição que frequentava:

E aí, eu ia à APOE todo dia, para fazer trabalho com fono, para conseguir oralizar, para eu conseguir falar, aprender as sílabas.
 [...] Então, eu usei o aparelho, mas, a princípio, eu não conseguia ouvir as palavras perfeitamente, eu só sentia a vibração. Sentia os sons, as batidas. Quando eu tirava o aparelho, eu não conseguia entender nada, som nenhum. Quando eu tirava o aparelho dava um susto, né, por exemplo, como se fosse uma bomba, com fogos assim.
 [...] Eu sofri muito. Principalmente nas atividades porque as palavras, por conta da surdez profunda, eu não conseguia entender (João – Participante da pesquisa, 2022).

Na fala de João, vemos que sua mãe e sua família se preocuparam muito com o desenvolvimento dele e buscaram alternativas disponíveis para o desenvolvimento de sua linguagem, como acompanhamento médico, melhor decisão que ajudasse João a desenvolver a linguagem. A inserção do aparelho auditivo foi vista como uma boa alternativa para aproximar João da família ouvinte, bem como as sessões de fonoaudiologia, que serviram como caminho para João entender os sons dessa língua falada.

Todavia, não houve menção à língua de Sinais, não houve uma orientação para, a partir da Língua rudimentar de Sinais em casa, João ampliar a comunicação com seus familiares. Como vimos, essa decisão foi tomada por João na adolescência, em contato com outros surdos e a comunidade surda, no momento em que percebeu que a língua utilizada pelos surdos era a modalidade de língua usada em sua infância. Assim, ele adentrou na língua de Sinais para não mais sair.

Contudo, João nos conta que na escola a língua portuguesa oral e escrita eram um grande desafio para ele. Ele explica

Aí, quando a professora falava, eu com aparelho somente, eu não conseguia ouvir, principalmente quando ela estava de costas, porque eu não conseguia fazer a leitura labial. Todo mundo ouvia, entendia o que ela falava, e eu o único surdo ali dentro da sala. E eu perguntava: “O que ela está falando?” “Eu estou com dúvida aqui nessa disciplina”. Sempre eu não conseguia entender e ficava triste, quieto no meu canto, sozinho muitas vezes (João – Participante da pesquisa, 2022).

João então conta que tentava explicar que, mesmo com aparelho, sua audição e percepção sonora eram diferentes das dos colegas que não tinham deficiência auditiva severa. Ela falava então para os colegas:

Gente, eu não ouço como vocês, eu não tenho o nível de compreensão, se vocês não explicarem na minha língua”. E aí, elas mostravam os papéis, faziam gestos, faziam sinais, ensinavam alguma coisa. E aí, elas iam explicando devagarinho, me mostrando (João – Participante da pesquisa, 2023).

O aparelho de João dava acesso aos sons; todavia, a compreensão da língua oral abarcava outras estratégias de compreensão de signos, das quais João ainda está em processo de assimilação. Ele explica que ainda hoje usa o aparelho auditivo, mas não exatamente para se inserir em contextos de comunicação oral. Diz ele sobre o aparelho:

Eu continuo usando até hoje, desde criança até hoje, o dia todo eu uso. Uso, sim. Eu já estou com ele, porque eu me sinto mais seguro com o aparelho, sabe. Às vezes, quando eu estou na rua dá para ouvir algum som de carro, de buzina. Quando eu estou dirigindo. Diversos tipos de ações. Isso me deixa mais atento para prestar atenção. Alguns surdos falam que não gostam. Eu respeito, só que eu gosto de usar. Por exemplo, eu estou usando o aparelho. Eu gosto de usar aparelho. Se eu tirar para ensinar Libras, para ficar na sala de aula, e aí, as pessoas estão falando, só que eu não estou entendendo nada. E aí, eu estou usando o aparelho e percebo que a pessoa está falando por baixo da máscara [em contexto de pandemia as atividades eram feitas de máscara facial] e aí eu falo assim: “Por favor, presta atenção”. Porque nesse sentido o aparelho me dá esse benefício, né (João – Participante da pesquisa, 2022).

Nos poucos momentos em que João comenta sobre sua oralização, ele explica que recorria à fala oral para pedir explicações sobre os sentidos das palavras:

Eu queria entender o significado das palavras, e aí eu perguntava a minha amiga, por exemplo: “O que é que significa?” E eu sempre oralizando, perguntava a ela “O que significava tal palavra, o que significa isso, o que significa aquilo?”. E daí que eu ia entendendo melhor por meio da oralização com meus amigos ouvintes (João – Participante da pesquisa, 2022).

Em relação às práticas de leitura e escrita em casa, João observa que

[...] na minha família, sempre a oralidade era muito presente, e o gesto, e o gesto. Mas a questão da escrita não era muito presente. Sempre muito gesto, as pessoas se comunicavam por meio da oralidade. É basicamente isso, não tinha algo assim que me levasse ao aprendizado da escrita (João – Participante da pesquisa, 2022).

João ainda explica que nem todos na família tinham hábitos de leitura, ou mesmo sabiam ler:

Então, meu irmão mais velho que tinha mais essa questão de leitura, e minha mãe também, estudou e tal. Mas o meu pai, não. De forma alguma. Não sabia

ler. Sempre trabalhou na roça. Eles não me ajudavam nesse sentido. Por isso que eu aprendi muito pouco. Depois na escola que eu fui aprender mais essa questão, porque não era algo presente dentro da minha casa (João – Participante da pesquisa, 2022).

João nos conta que, na época da Ensino Fundamental, tinha muita ajuda de um primo que interagiu muito bem com ele, e por isso o ajudava muito com a questão da leitura e interpretação de textos escolares:

Sempre que meu primo lia um livro, ele me mostrava, por exemplo, uma frase, uma pergunta. Qual o nome da rua? Sendo que tem um ponto de interrogação. E eu fui entender para fazer essa interpretação do texto. Por exemplo: Qual o nome da rua? Alguma rua? E aí, eu conseguia identificar as palavras que eram iguais e copiar. Por exemplo, de um texto, da pergunta. E aí, do enunciado eu ia conseguindo copiar, nesse sentido. Sempre copiava as respostas dos meus amigos, porque eu não sabia de forma independente. Daí a professora até falava parabéns, mas eu não sabia (João – Participante da pesquisa, 2022).

A escola era o ambiente onde João tinha acesso ao texto escrito e às práticas de escrita. Era a partir dali que ele ia construindo sentido sobre a língua escrita, mas nem sempre ele era compreendido. Quando pedia ajuda aos colegas, ou aos intérpretes mais tarde na faculdade, ele conta como os outros alunos reagiam:

Eu sempre escrevia para eles, e os outros alunos ficavam me olhando: “Nossa, ele escreve tão diferente”. Mas tinha uma amiga também, a Giovanna, que era maravilhosa comigo. Ela sempre falava assim me incentivando: “Vai João, vai, faz. É seu direito. Escreve da forma que você compreende. Eles entendem que você é surdo.” E aí, tinha uma outra amiga também que falava assim “João, independentemente da forma que você escreva, se eles acharem estranho, né, que é diferente da nossa de ouvinte, você faz, e vai, porque você tem que participar, e você vai fazer.” (João – Participante da pesquisa, 2023)

Ele lembra de uma situação de escrita que foi bem complicada para ele no Ensino Médio. Diz João:

[...] quando eu fui mostrar a minha escrita do português para o professor de português, ele falou assim: “Está errado, Está errado.” E foi tirando, tirando, tirando, porque a estrutura gramatical da Libras é considerada para os ouvintes como uma estrutura defeituosa. Eles falavam “Ah, você escreve com defeito”. Eles falam bem assim. E aí, naquela hora me deu uma vergonha... Eu fiquei com a cabeça, sinceramente, olha, eu não conseguia mais escrever. Porque eu tinha que entender português na primeira forma que eu entendia, da forma que eu sinalizo em Libras. E aí naquela hora, eu me tranquei, porquê? Porque ao invés de ele buscar estratégias para me ajudar, para me explicar, começou a colocar “errado, errado”. A estrutura está errada, não é assim que se escreve em português”. E aí, ele eu entendo, né. Hoje eu mais maduro, eu entendo que ele não tinha essa questão de compreensão acerca de um respeito linguístico que não existe nas leis, não é, de respeitar a estrutura da língua de sinais, da forma como o surdo escreve. E aí, naquele momento, sinceramente, só fechei o caderno e me tranquei ali (João – Participante da pesquisa, 2023).

Nesse período, a Libras já havia se constituído como primeira língua, e as relações de interpretação eram feitas a partir dela. Contudo, em sua fala João conta:

Só que eu nunca tive intérprete, ninguém que pudesse me propiciar essa acessibilidade, sabe. Principalmente do texto de sala de aula, porque eu sempre copiava, me deixavam copiar os textos, eu aprendi a copiar, a ser copista, mas não ampliar meu conhecimento em nível de letramento de leitura, de conhecimento de escrita (João – Participante da pesquisa, 2022).

Sendo a língua de Sinais a primeira língua de João, é a partir dela que ele constrói sentido sobre o mundo e elabora seus conceitos:

[...] o Português é minha segunda língua. E aí, eu fico tentando ler. Sempre que eu tenho dúvidas, eu pergunto aos intérpretes: “O que significa essa palavra?”. E eu sempre pesquiso os sinônimos, porque aí eu me sinto mais confortável e entendo melhor a explicação. E aí, eu sempre estou estudando, estou lendo, e estou conseguindo na medida do possível, não é?

[...]

Eu, pela minha dificuldade no português, eu fico, muitas vezes, sem entender algumas coisas nos contextos, porque eu preciso me aprofundar, entender o significado daquela palavra. E aí, quando eu não conheço o conceito, não conheço o significado da palavra, eu sempre pergunto aos intérpretes. Eles são minha maior referência (João – Participante da pesquisa, 2023).

O que João nos conta então sobre a Língua de Sinais? Como ele a incorpora em sua linguagem e se constitui enquanto sujeito surdo? Como vimos no tópico 5.1, João é um sujeito de modalidade visual-gestual, que reconhece na Libras sua língua materna, sendo a língua que dialoga com sua forma de ler o mundo. Contudo, somente na adolescência ele passou a se apropriar dela e se colocar como sujeito da comunidade surda. Ele nos conta:

Nessa parte, da Libras, eu me sinto muito bem. Eu tenho orgulho da minha língua, eu amo (João – Participante da pesquisa, 2022).

[...]

Muitas vezes, converso mais em Libras, que é bem mais confortável para mim, para os amigos, né. É gostoso conversar com eles assim (João – Participante da pesquisa, 2023).

Contudo, até alcançar domínio da língua, João passou por um percurso muito longo. Na graduação, ele foi ter direito à acessibilidade à Libras garantido. Contudo, esse acesso estava longe de ser o ideal. Ele lembra:

E eu não tinha tanta fluência em língua de sinais. E muitas vezes, o intérprete que estava comigo, ele ficava cansado em todas as aulas, porque não tinha tantos intérpretes ainda, tantas contratações, né (João – Participante da pesquisa, 2023).

Conforme podemos ver, como um sujeito em desenvolvimento da Libras, João precisava de uma interceptação da aula, que muitas vezes, além de trazer o sinal

correspondente ao conceito trabalhado em aula, o intérprete precisava acrescentar à tradução o significado da palavra, o que tornava a interpretação mais cansativa. Outra questão estava relacionada ao número reduzido de profissionais disponíveis na faculdade, o que gerava sobrecarga nos intérpretes presentes, e João acabava ficando alguns momentos sem intérprete algum.

Contudo, João não se acomodou e foi criando sua rede de apoio e ampliando seu vocabulário e seu conhecimento da Libras:

Assim que eu fui adquirindo a linguagem e fui me desenvolvendo, também fui tendo outras pessoas ouvintes que me ajudaram a conhecer as palavras, os intérpretes também, já na minha fase adulta, sempre passando as palavras para mim, me ensinando os sinais, as palavras. Porque antes eu era tímido, usava a Libras de forma muito básica. Eu melhorei bastante tanta fluência em língua de sinais (João – Participante da pesquisa, 2022).

Quando perguntado se ele percebia se, quanto mais ele melhorasse seu desempenho na Libras mais ele melhoraria seu desempenho em língua portuguesa escrita, ele respondeu:

Então, realmente, eu percebo que, em relação à língua de sinais, sempre foi mais avançada que o Português. Mas a partir do momento que eu aprendo mais Língua de sinais e compreendo a produção desses sinais, eu vou aumentando meu nível de vocabulário em português. Porque é sempre em Libras que eu pergunto o que significa aquela palavra em português, então eu vou aumentando o léxico, o vocabulário da Libras e do Português também (João – Participante da pesquisa, 2023).

Na fase adulta, João incorporou a Libras como sua língua materna e, como estudante de teatro, passou a exprimir na língua de Sinais todo seu potencial artístico. Os textos poéticos são os gêneros textuais que mais aproximam João do Português escrito:

E também, eu queria expressar na poesia o poder do meu corpo. [...] para eu fazer toda essa poesia visual, apresentação de teatro, eu tinha que entender aquilo que estava escrito em português (João – Participante da pesquisa, 2023).

Ele explica o quanto, nos processos de tradução entre as línguas precisava encontrar um denominador no qual a mensagem expressa em Português escrito encontrasse na Libras referência a partir do potencial expressivo da modalidade visual-gestual. Diz ele:

E aí, eu ia fazendo todas essas formas corporais. Principalmente, como por exemplo, no começo, da semente, a árvore crescendo. E eu ia fazendo tudo isso, por meio do meu corpo. Como uma poesia, os galhos crescendo [João é bem performático neste momento, usando seu corpo para expressar a mensagem]. Percebe? Então eu ia mostrando aquilo que estava em português, por meio do meu corpo. E isso era o que mais me aproximava,

porque para eu fazer toda essa poesia visual, apresentação de teatro, eu tinha que entender aquilo que estava escrito em português, e falar assim “isso aqui pode ser melhorado, isso aqui pode ser expressado dessa forma, posso modificar”. E daí, eu criava com textos e pensamentos para unir tudo isso, a escrita e o meu corpo (João – Participante da pesquisa, 2023).

Na leitura e interpretação dos roteiros, João encontrava um caminho para associar os sentidos entre as línguas, explorando ao máximo na interpretação o potencial expressivo de seu corpo:

Então, realmente, eu fico pensando em relação ao roteiro, porque para mim era difícil, muitas vezes, gravar toda aquela parte da cena porque tinha que entender o que estava escrito, não é, para eu poder gravar. A partir do momento que eu entendia eu já gravava tudo certinho. E aí, eu colocava especificamente estratégias para me ajudar, quando era uma fala que eu devia colocar um pouco mais de raiva, eu colocava entre parênteses a palavra raiva, e eu já sabia que as minhas expressões, toda a minha corporeidade eu tinha que fortificar para passar mais emoção para aquela cena (João – Participante da pesquisa, 2023).

Por fim, vemos nesse percurso linguístico de João a importância dos processos culturais subjacentes aos conteúdos acadêmicos, pois eles precisaram ser significativos para serem incorporados por João. Cada uma das estratégias de leitura e interpretação de texto foi tomando contorno conforme elas se tornavam reais para João, e não processos mecânicos nos quais ele não reagia efetivamente. No próximo tópico, iremos trazer alguns pontos da fala de João que revelam sua percepção sobre seu o processo de letramento ao longo de sua aprendizagem escolar.

5.3 Percepção do Aluno Surdo sobre seu Processo de Letramento

A trajetória linguística de João é uma trajetória envolta em muitas experiências linguísticas e, como vimos, o Português escrito é uma delas. É o Português escrito que aproxima João de outras formas ártico-culturais, e modos distintos de expressão e comunicação, além de aproximá-lo das práticas político-sociais nas quais a língua portuguesa escrita se faz presente. Dominar a língua Portuguesa escrita para João se apresenta como a possibilidade de ter contato com outras formas de ser e estar neste mundo entre línguas.

As práticas de leitura e escrita não eram uma realidade no entorno social de João, sendo a escola o primeiro ambiente social no qual João teve contato com o texto. Contudo, a escrita se resumia a copiar palavras desenhadas no papel de forma mecânica. Em relação à escrita, nessa época, João nos conta:

Sim, só na escola, porque em casa não. Só na escola mesmo. Porque a minha família não tinha esse conhecimento de me ensinar em Libras e ensinar as palavras do texto. Isso eu aprendi na escola e na APOE também. Que aí eu aprendi a fazer as atividades com uns professores que ensinavam em Libras na APOE, os sinais. Eu ia conseguindo, e eu levava até as minhas atividades da escola para a APOE para o meu professor que sabia Libras, porque minha mãe, minha família não tinham condição de pagar alguém para me ensinar assim socialmente (João – Participante da pesquisa, 2022).

João faz um resumo de como foi seu ensino básico:

Então, meu ensino fundamental, até a terceira série, foi numa roça. Lá, bem no interior de onde eu morava, Cardoso Moreira. E é uma cidade bem pequenininha aqui do Estado do Rio. Depois, quando eu estava no final da terceira série até a quinta série, eu estudei em Campos, em Três Vendas, que é o local onde eu resido. E aí, nunca tive intérprete durante todo esse período. Depois, quando eu fui para o sexto até o nono ano, eu me mudei para Cardoso. E aí, o que acontece, eu estudei na escola lá. Depois, no ensino médio, eu fiz em Campos, no ISEPAM [Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert]. E assim, fui mudando mesmo de um lugar para o outro. Mas sempre assim de forma bem básica, né. Principalmente no fundamental, sem a presença de intérpretes. Depois, eu iniciei minha faculdade (João – Participante da pesquisa, 2023).

Esse resumo evidencia duas questões peculiares: a primeira, sobre o fato de João não ter intérprete, e a segunda, sobre a ausência de atividades extraclasse ou complementares oferecidas pela escola. Sempre que João foca em atividades terapêuticas ou complementares à sala de aula, ele menciona a APOE. Mesmo no Ensino Médio, no período em que já usava a Libras, ele nos conta que teve pouca acessibilidade em relação às aulas:

Então... [João faz cara de surpresa e dá uma gargalhada] é uma boa pergunta, porque, no meu ensino médio, minha filha, não foi fácil. Foi muito difícil, complicado. Foi uma fase bem pesada sim, principalmente porque eu tive professores bem complicados, porque eu percebia que eles não se preocupavam tanto comigo (João – Participante da pesquisa, 2023).

João complementa explicando que alguns professores não se dedicavam a ensiná-lo:

E aí, eles sempre faziam assim, me deixavam livre sempre para fazer em dupla com uma amiga que sabia um pouco de Libras e se comunicava comigo. Ela não tinha muito experiência, não era uma profissional, mas ela sempre buscava se comunicar comigo. Ou seja, eles passavam a responsabilidade como se fosse para minha amiga. E eu fazia o quê? Muitas vezes colava dela, e os professores não me ensinavam. Eu ficava copiando as atividades dela. Por quê? Porque o que era dever dos professores foi transferido para minha amiga. E aí, ela me ajudava, né. Porque na época, eu não tive intérprete durante todo meu ensino médio (João – Participante da pesquisa, 2023).

João continua explicando que conversava com os professores sobre suas especificidades de ensino e que precisava de ajuda e suporte para entender as atividades:

Nos livros, nos conteúdos, eu ficava assim pensando, pensando “o que é que eu posso fazer, o que posso tirar desta lição aqui?” Eu sempre falava com a professora “eu sou surdo”. E aí, eu ficava falando assim “eu preciso de pessoas que trabalhem comigo, de intérpretes que realmente sejam fluentes, de pessoas que realmente deem esse suporte de acessibilidade”. E aí, eu ficava muitas vezes assim, “poxa meu Deus do céu, eu preciso conhecer as palavras.” E como eu me conheço, isso vai me prejudicando (João – Participante da pesquisa, 2023).

No pouco período em que teve intérprete, este foi disponibilizado no final do ano letivo, no mês de novembro, apenas para que João fizesse as provas. O que parecia um pouco contraditório, já que João coloca que queria entender o conteúdo e ter acesso ao conhecimento em sua língua. Ele então explica:

E aí, só no terceiro ano do ensino médio foi esse processo, né. Teve intérprete então, mas em período bem curto, bem curtinho, só para a garantia das provas, mas não teve acessibilidade (João – Participante da pesquisa, 2023).

Quando foi perguntado a João se a escola oferecia uma atividade complementar, a sala de apoio, a sala de recursos, durante todo esse Ensino Médio, ele respondeu:

Não, não tive. Infelizmente, não tive. Tinha uma professora de matemática que ficava preocupada comigo. Ela escrevia, e depois ela virava. E eu tentando esticar o meu pescoço para tentar entender o que ela estava falando. Porque sempre, né, quando eles vão escrever no quadro, eles falavam, e aí olhando para o quadro mesmo e falando, ou seja, de costas. E aí, a minha amiga, às vezes, escrevia para mim, para me explicar. Olha, ela circulava, ela grifava. E aí, eu ficava assim perguntando à professora “Olha, só, o que eu fiz aqui está certo?”. Às vezes, não está certo.” E eu fazia de novo. “Professora me ajuda aqui, como é que faz essa conta? Como é que eu vou continuar?” E era bem complicado. Por quê? Porque eu tentava, tentava com esforço, né. Foi um sacrifício. Mas algumas coisas eu conseguia entender e passar; outras, não (João – Participante da pesquisa, 2023).

Era com alguns colegas de turma que João encontrava suporte, pois se dedicavam a ajudar João a entender o que estava sendo passado de conteúdo nas aulas. Contudo, João sabia que mesmo com toda boa vontade, os colegas não eram profissionais e faziam o que era possível:

Era assim, cada turma que passou eram outras crianças, outros jovens. Eles não eram profissionais, não eram experientes. Então, você imagina a situação. Elas conversavam, depois passavam um pouco para mim. A minha amiga sempre falava com a professora “Olha, o João é surdo”. Explicava para ela a situação. Ou seja, fazendo um papel que não era dela. Ela era só minha amiga (João – Participante da pesquisa, 2023).

Em outra situação, João lembra o quanto a escola não sabia lidar com ele, enquanto surdo. Ao pedirem para ele escrever um texto, diante de uma folha em branco, João nos conta como eles usaram somente a expressão oral na comunicação e o quanto isso não favorecia o entendimento dele em relação à atividade. Ele lembra:

E aí a direção, a coordenação não tinham experiência nenhuma com o surdo e não entendiam que a gente tem essa dificuldade e tudo mais. E aí, naquela época, nem tinha wi-fi para ligar para procurar, para tentar se comunicar com a minha mãe. Eles ficavam com o celular, tentando, tentando algum sinal com os dados móveis para conseguir mostrar alguma coisa, para tentar me fazer compreender, só que não conseguiram. E aí, se eles buscassem pelo menos algum texto em Libras, algum vídeo, algo assim, Olha só, o quanto que seria diferente (João – Participante da pesquisa, 2023).

Parece que as pessoas não enxergavam João como uma pessoa surda. Talvez o fato de ele ter aparelho e oralizar tenha levado as pessoas a considerarem que ele falasse e entendesse o português oral e escrito tanto quanto os ouvintes. Conforme vimos, João estava passando por processo de desenvolvimento no qual havia definido a Libras como língua materna e, desse modo, seria a partir dela que formularia seus conceitos.

[...] E aí, eu ficava falando assim “eu preciso de pessoas que trabalhem comigo, de intérpretes que realmente sejam fluentes, de pessoas que realmente deem esse suporte de acessibilidade”. E aí, eu ficava muitas vezes assim, “poxa meu Deus do céu, eu preciso conhecer as palavras” (João – Participante da pesquisa, 2023).

Um dos motivos que levaram João a escolher o curso do teatro do Instituto Federal Fluminense, além de ser um curso de que ele gostava, foi o fato de a Instituição oferecer suporte a partir do intérprete de Libras.

[...] Eu escolhi o curso de teatro, devido a uma grande vontade de ser ator. Eu sempre ficava pensando assim “Nossa tem novos cursos, novas possibilidades”. E tinha intérprete, né (João – Participante da pesquisa, 2023).

Quando foi para a graduação, com a Libras em desenvolvimento em si, João se via diante da necessidade de aquisição e ampliação do vocabulário em Libras. Segundo ele conta,

Antes de eu adentrar o IFF, eu não utilizava a Libras de maneira formal. Por quê? Era uma Libras mais básica, com a sinalização básica, com pouco vocabulário ainda. A partir do momento em que tive contato com profissionais intérpretes, com outros alunos surdos, com Giovanna que era minha amiga também da graduação. Ela sempre me ajudava, ela aprendeu Libras, se comunicava comigo e me ensinava muito assim as palavras em português. E aí, eu adquiri fluência e conhecimento tanto em uma quanto em outra língua. E fui avançando cada vez mais. Formalizando, utilizando a Libras em contextos diversos. E quando eu não conhecia, eu perguntava “olha, para a turma, o que significava essa palavra em teatro, o que significa isso? E

aumentei meu nível cultural, porque eu assistia às palestras, eu assistia às peças de teatro, eu assistia e estava em contato visual com tudo aquilo que estava acontecendo, e conseqüentemente, a minha língua ficou melhor. Mas perfeito não, ainda não, mas sempre avançando. Eu confesso que eu preciso aprender cada vez mais, e adquirir mais experiência (João – Participante da pesquisa, 2023).

João lembra que no IFF, a partir do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), foi o momento no qual teve várias oportunidades de aprendizagem diferenciadas. Suas necessidades específicas em relação à língua portuguesa e a Libras foram reconhecidas, e ele teve acesso a monitores, estudos complementares, intérpretes e demais apoios e suportes complementares.

Contudo, para ele, em relação ao entendimento da língua portuguesa, seu aprendizado aumentou bastante após o curso DLP – Desvendando a Língua Portuguesa para surdos. Neste curso, ele conta que os professores e demais profissionais envolvidos ensinavam o Português Escrito tendo a Libras como primeira Língua nas aulas. Explica ele:

[...] eles trabalhavam totalmente a Língua Portuguesa para os surdos da instituição e da comunidade externa. E lá, eu confesso que foi um momento de grande aprendizagem, porque os intérpretes, os professores de Libras, eles faziam toda a aula, com os professores também de Língua Portuguesa, em Libras para a gente. E todas as dúvidas que a gente tinha que às vezes não podia parar em sala para perguntar, era difícil com tantos outros alunos ouvintes envolvidos. As dúvidas eram sanadas ali. E aí, eles perguntavam “você está entendendo?” E aí, alguns surdos, “ah, não. É difícil.” Mas essa sala específica, e a coordenação Sirley [Coordenadora do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFF Campus Centro] também, ela foi de grande relevância, porque ela sempre lutou muito pelos nossos direitos. Ela sempre falava “olha, é importante, vamos fazer o curso com o professor Estevam. Vão evoluir, vão aprender mais.” Porque com a acessibilidade desse suporte do curso específico para o português para os surdos, é muito melhor porque foi o suporte adequado para gente ali (João – Participante da pesquisa, 2023).

Por fim, João explica que seu processo de ensino na escola foi muito difícil para ele, pois não se sentia acolhido pelos professores. Tanto os que o ignoravam em sala, quanto os que não o compreendiam e passavam a impressão de que João não estava sendo amparado. As lembranças desses momentos emocionaram muito João:

Eu me emociono, Loide, desculpa. Eu fico emocionado. Dá vontade de chorar, porque, assim, eu lembro o quanto eu me senti incomodado, porque a falta de acessibilidade na escola, a falta de apoio, os professores não sabiam, não é. E aí muitas vezes, eles preferiam me passar, tipo assim “mais um aluno? Passa, passa de série”. E isso traumatiza a gente, porque eu sei o quanto que eu lutei, sei o quanto que eu vivenciei. Tantas situações de descaso mesmo dos professores, até mesmo em relação a mim, enquanto sujeito surdo, enquanto cultura surda, nossa forma de perceber o mundo. E muitas vezes, eu repetia, repetia. E ficava reprovado. E aí fazia novamente.

E eles, cansados, já me passavam. E eu sinto um incômodo, uma angústia mesmo, quando eu lembro disso, porque o quanto que a falta de acessibilidade gera isso, sabe? Esses descasos na educação. E eu hoje me sinto muito mais forte para poder lutar, para poder compreender, e falar com autoridade, com lugar de fala mesmo. Não ficar dependendo mais. E, sim, falar, eu sei o que eu estou falando. Eu preciso de acessibilidade com intérprete, eu preciso disso. Antes eu era muito inocente, sabe. Eu não entendia muito bem, eu sempre fui travado, angustiado, angustiado. Só que depois de um momento que eu já passei por tudo aquilo, eu entendo que o que eu vivi deles me tratarem assim “coitadinho”. Eu nunca mais aceito essa palavra. Eu odeio essa palavra. Eu não sou coitadinho. Eu não sou coitadinho, eu sei que eu tenho limitações, dificuldades. Mas aí “tadinho de João”, eu vejo isso, nossa, não aceito mais, porque eu lembro que eles sempre falavam assim. Só que hoje em dia não, eu luto pelos direitos (João – Participante da pesquisa, 2023).

Diante disso, podemos dimensionar o quanto o processo de letramento de João foi bem complicado, pois foi ao longo de sua caminhada de ensino-aprendizagem que ele foi constituindo a Libras como primeira língua e aprendendo a negociar os conceitos entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Foi apenas na graduação que a Educação Especial passou a se configurar em sua matriz de Ensino a partir de suporte com intérprete de Libras, ferramentas de apoio e cursos complementares. Não foram poucas as vezes que João, ao falar em acessibilidade, mencionou também o intérprete de Libras, mas por que o intérprete é tão importante para João?

Nas suas falas, João sempre reitera a importância de entender as palavras, de ter acesso aos sinais de sua modalidade de língua. Em várias passagens de sua narrativa, ele comenta sobre a importância de o intérprete estar presente nas aulas:

Assim que eu fui adquirindo a linguagem e fui me desenvolvendo, também fui tendo outras pessoas ouvintes que me ajudaram a conhecer as palavras, os intérpretes também, já na minha fase adulta, sempre passando as palavras para mim, me ensinando os sinais, as palavras (João – Participante da pesquisa, 2022).

[...] Eu tenho que fazer pesquisas. E principalmente pesquisar palavras para eu entender aquele determinado contexto. E aí, eu vou para artigos, teses, pergunto aos intérpretes: “O que significa isso?” “Essa teoria?”. O que realmente quer dizer?” E aí, eles vão me aconselhando, vão conversando comigo, dando as dicas, né. Principalmente nas questões linguísticas (João – Participante da pesquisa, 2023).

[...] Os profissionais intérpretes também conversavam muito com o pessoal, todo mundo. E aí ficavam explicando, e eles iam entendendo, né, porque é uma parceria. Deve haver essa parceria. E daí eu ficava sempre ali, na aula, “realmente isso é importante”. Por quê? A adaptação é importante, a compreensão linguística (João – Participante da pesquisa, 2023).

João então nos conta que sempre que tem dúvidas recorre aos intérpretes. Quando está produzindo seus textos acadêmicos, também pede ajuda para entender a estrutura de um texto acadêmico, ou mesmo elaborar um parágrafo. Para ele, o

intérprete é uma forma de acessibilidade, pois faz a tradução entre as línguas, além de dar suporte na interpretação dos textos. Ao final de nosso encontro, ele enfatizou a importância de se ter disponibilizado a intérprete e elogiou Maria por falar “lindamente com as suas mãos; que cada vez que ela fala, eu entendo, meus olhos brilham”.

Maria foi também aluna do Instituto Federal Fluminense. Foi em um de seus cursos que ela teve contato com uma colega surda da qual se aproximou. Essa aproximação com a colega surda e seu intérprete de Libras fez com que Maria se interessasse pela Língua de Sinais e, assim, as duas começaram a estudar juntas e a fazer juntas trabalhos e atividades do curso. A partir desse encontro, Maria foi cada vez mais aprendendo Libras. Nesse percurso de aprendizagem e envolvimento com a comunidade surda, conheceu outros surdos da Instituição, dentre eles João.

Com a prática e o contato com os colegas surdos, Maria desenvolveu a Língua de Sinais e se tornou aluna bolsista do IFF, passando a ajudar os colegas no NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), sendo monitora dos alunos surdos, ensinando nos horários pós-turno com a ajuda dos intérpretes. Em seu relato, ela nos conta:

Inicialmente eu fui bolsista dos alunos surdos, porque a gente fazia o curso técnico de Informática, e não tinha monitor específico, e como assim, Graças a Deus, as minhas notas eram boas, eu ensinava nos horários pós-aula, ensinava aluna surda. Às vezes, eu, ainda aprendendo Libras, né, com a sinalização bem básica, precisava do intérprete do meu lado, para me passar todas as informações de forma correta. Mas aquilo que eu ia aprendendo, eu ia fazendo com minha amiga surda (Maria – Participante da pesquisa, 2023).

Enquanto fazia faculdade de Pedagogia, Maria relata que foi trabalhar no APOE, mesmo local no qual João havia estudado na infância. A cada nova experiência de trabalho com os surdos, ela relembra que ia se tornando mais proficiente na Libras. Como podemos ver, Maria e João estão envolvidos por muitos laços, principalmente ligados à comunidade surda.

A inserção desse breve relato é importante, pois acreditamos que ele pode contribuir para discutirmos mais à frente sobre a relevância da escola regular inclusiva no espriamento da Língua de sinais entre os demais alunos da comunidade escolar, principalmente os alunos ouvintes. Estar em uma experiência inclusiva de ensino permitiu que Maria descobrisse outras línguas, modos de aprender e ensinar, e mesmo encontrasse uma profissão. Ela nos explica:

E pela Graça de Deus, eu agradeço muito, muito, muito, pela profissão que Deus me deu, porque ser intérprete, cara, é mais que uma profissão para mim, sabe. Quando eu encontro os meninos surdos, meu Deus do Céu, eu gosto demais deles. Demais. De aprender a língua, de estar, sabe, em vivência na comunidade surda. É muito, muito especial (Maria – Participante da pesquisa, 2023).

No próximo tópico, iremos abrir um diálogo entre nosso referencial teórico e a narrativa de João e Maria, de modo a ampliar o debate, considerando as contribuições de João sobre a questão visual no sujeito surdo, o bilinguismo e os processos de letramento.

5.4 Discussão

Diante do que foi exposto, queremos defender que mesmo desenvolvida tardiamente a Libras para João é sua primeira língua, pois é a língua que se adequa a sua modalidade de linguagem visual-gestual, a qual se colocou como terreno fértil para o desenvolvimento da Língua de Sinais. João é um sujeito visual, porque construiu sua língua e desenvolveu conceitos visualmente, ainda que tenha tido acesso ao som e à fala oral. Todavia, essa massa sonora se coloca de forma secundária em relação à massa visual a qual João fica constantemente em contato, pois seus sentidos estão traduzindo a linguagem a partir do meio visual-gestual.

Diante disso, defendemos que ouvir não é condição *sine qua non* para que o surdo mude sua modalidade e linguagem, pois ela faz parte de seu processo de desenvolvimento e vai se ampliando conforme ele interage com o mundo das formas, dos gestos, da visão, do toque.

Com Pinker (2004) e Pettito (2000), vimos que “[...] as áreas corticais recrutadas pelos usuários de línguas de sinais são especializadas para a linguagem (palavras e regras)” (PINKER, 2004 e Pettito, 2000), p. 139). Kandel *et al.* (2014) explica que os surdos “[...] processam informações visuais nas regiões de processamento da fala do hemisfério esquerdo” (KANDEL, *et al.*, 2014, p. 1186). Logo, a acurácia visual do surdo é algo que vai se desenvolvendo com ele, diante da ausência de som.

Em seu relatos, João, a todo tempo, relaciona expressão visual e capacidade visual quando diz que: i) “só visualizava com o olho”; ii) “via sempre aquele mundo cheio de som”; iii) “comecei a ver surdos que sinalizavam, eu ficava olhando”; iv)

“sempre olhando para ver se eu conseguia fazer leitura labial da boca dela”; v) “Eu ficava doido olhando para um lado e para o outro. “Como que ela sinaliza tão rápido? Como que ela faz datilologia em Libras tão rápido?”; vi) “estava em contato visual com tudo aquilo que estava acontecendo”. Desse modo, temos várias pistas que nos levam a acreditar que João se desenvolveu linguisticamente tendo o canal visual como catalisador da linguagem.

Desse modo, os gestos e sinais presentes na comunicação familiar se constituíram como sua linguagem principal, associando-se depois à Língua de Sinais, o que nos leva a afirmar que a Língua materna de João é a Língua de Sinais, mesmo que ela tenha se desenvolvido mais tarde. Isto não o impediu de ser mais proficiente nessa língua, o que foi demonstrado também com outros surdos em pesquisa de Valadão *et al.* (2014).

Todavia, essa língua não recebeu o estímulo devido ao longo do processo de desenvolvimento linguístico de João, os quais sobrepuseram a Língua de Sinais, o Português oral e o Português escrito. Em seus relatos, João nos conta o quanto seu desenvolvimento linguístico foi direcionado para a oralização, pois tinha que “fazer trabalho com fono, para conseguir oralizar”, pois para ele sua “vida toda era a oralização”. Todavia, ele reconhecia que aquela imersão no mundo da fala oral não se dava do mesmo modo que nos ouvintes: i) “eu não ouço como vocês, eu não tenho o nível de compreensão”; ii) “porque as palavras, por conta da surdez profunda, eu não conseguia entender”; iii) “eu usei o aparelho, mas, a princípio, eu não conseguia ouvir as palavras perfeitamente”.

Logo, João não estava se desenvolvendo bem nem em uma modalidade de língua, nem na outra, uma vez que, como discutimos com Fernandes e Correa (2005), a modalidade tem impacto no modo como o surdo desenvolve sua linguagem. Seu aparelho linguístico organizado para desenvolver a Língua de Sinais se via naquele momento, diante da tarefa de negociar com outra modalidade de língua, da qual, até então, apenas tinha tido contato visualmente: i) “elas mostravam os papéis, faziam gestos, faziam sinais”; ii) “para chamar mamãe, eu fazia o sinal como se fosse um seio”; iii) “ela [mãe de João] ia me mostrando as palavras com gestos”; iv) “na minha família, sempre a oralidade era muito presente, e o gesto, e o gesto”; v) “fazer leitura labial”; vi) “não conseguia fazer a leitura labial”.

Havia em João uma experiência visual que não estava sendo aproveitada (PERLIN & MIRANDA, 2003), uma vez que João estava o tempo todo utilizando sua

visão na construção da comunicação e dos sentidos. Todavia, essa questão visual não estava presente nos discursos sobre o desenvolvimento da língua em João, cujo acompanhamento a partir do viés orgânico-biológico da deficiência (SOLEMAN & BOUSQUAT, 2021) estava voltado para a intervenção médica e para a habilitação da audição, o primeiro pela inserção do aparelho auditivo, e o segundo pelas sessões de fonoaudiologia (PEREIRA & FERES, 2005; LANZETTA, FROTA & GOLDFELD, 2010).

A inserção do aparelho auditivo não será tomada aqui como uma questão, pois consideramos que o surdo pode ter acesso à audição a partir de aparatos tecnológicos. Por outro lado, a questão se volta para a falta de acesso e estímulo que João vivenciou no mesmo período à Língua de Sinais, o que o impediu de definir de forma mais precoce a Libras como sua língua materna (Rezende, 2010).

Diante da concepção socioantropológica da deficiência (SOLEMAN & BOUSQUAT, 2021), podemos dizer que João teve negado acesso à modalidade de língua visual-gestual com a qual tem afinidade, e na qual produz sentido (VYGOTSKY, 1993, 2008). É recorrente na fala de João expressões como: i) “O que significa essa palavra?”; ii) “eu não conhecia o significado das palavras”; iii) “conhecer as palavras”; iv) “passando as palavras para mim, me ensinando os sinais, as palavras”; v) “eu preciso me aprofundar, entender o significado daquela palavra”; vi) “eu preciso conhecer as palavras”; vii) “o que significava essa palavra em teatro”.

Toda essa busca por entendimento e compreensão das palavras se voltava para o desenvolvimento de sua Língua Materna, a Língua de Sinais, a Libras. O que João nos leva a perceber é que ele buscava construir sentido e desenvolver o vocabulário em sua língua, entender para si os conceitos, para depois estabelecer sentido em língua Portuguesa Escrita. Contudo, uma palavra por si só pouco diz dela mesma, o que nos leva a deduzir que João busca estabelecer uma relação palavra / contexto, estabelecendo o que DERRIDA e BENNINGTON (1996) chamam de trilha, na qual um significante leva a outro significante por ele significado, que leva a outro, e assim sucessivamente. Desse modo, podemos deduzir que a busca de João por palavras era sua busca pela construção de conceitos em uma relação na qual um conceito vai construindo e se ampliando na interação com outros conceitos (GOMES, 2019).

Havia, conforme podemos constatar, em João um anseio pela ampliação da língua de sinais brasileira, pela aquisição de novas palavras e pelo desenvolvimento

de seus conceitos, que foram se aprofundando à medida que João se posicionou como falante da língua de Sinais. Todavia, isso só ocorreu na adolescência, quando teve maturidade para se posicionar sobre sua língua e escolher qual modalidade melhor se encaixava ao seu potencial linguístico.

Até aquele momento, ele seguia as orientações dos serviços de fonoaudiologia, os quais orientavam para a oralização para a língua portuguesa. Vimos no capítulo 3 que esse posicionamento foi mudando ao longo dos anos, principalmente com o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como uma língua legítima dos surdos e da comunidade surda (WIESELBERG, SOUSA, 2013).

A aquisição da língua de sinais poderia ter se dado de forma precoce se a família de João tivesse recebido orientação dos sistemas primários de saúde sobre a possibilidade de João acolher a linguagem viso-gestual como sua língua materna, independentemente do aprendizado da língua oral que adquirisse nas sessões de fonoaudiologia. Felizmente, hoje, a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (MOURA *et al.*, 2021) passou a orientar os profissionais da Fonoaudiologia no sentido de atuarem na área da linguagem relacionada às línguas de sinais.

Desse modo, esperamos que as futuras famílias de crianças surdas possam ter acesso à informação sobre a língua de sinais como uma possibilidade de língua para seus filhos e sobre a importância de um ensino bilíngue que parta da língua de sinais para o Português escrito, ou até mesmo oral, mas respeitando a natureza linguística dos surdos.

João então sofreu atraso no desenvolvimento da linguagem viso-gestual, por não ter tido a aproximação necessária para a aquisição da língua. Seu contato com os falantes da língua de sinais foi indireto, mas sua aproximação foi por afinidade linguística. Afinidade que poderia ter sido promovida na infância, permitindo que João tivesse a oportunidade de vivência com as duas línguas e as duas modalidades de línguas para que ele, como o fez na adolescência, definisse o quanto antes sua língua materna. Conforme discutimos na questão do bilinguismo, aprender duas línguas não é só aprender o vocabulário específico das línguas, ou sua gramática, mas aprender a interagir linguisticamente no mundo conforme a necessidade de comunicação das culturas regidas por aquela língua (GROSJEAN, 1982, BAKER, 2001).

Na graduação, João passou a se aproximar de contextos reais de linguagem relacionados ao mundo acadêmico como seminários, palestras, leitura e interpretação de textos sobre teatros e formação cênica. Essas estratégias de contato com o texto

mobilizaram João para o entendimento do texto em situações concretas de interpretação de sentido. Desse modo, sua relação tanto com a Libras quanto com o Português escrito melhoraram, pois começou a trabalhar com palavras carregadas de sentido (VYGOTSKY, 2008), que primeiro se consolidam na Libras, para que depois o Português escrito encontrasse referência.

Quando João nos fala que pesquisa os sinônimos das palavras e pergunta aos intérpretes e aos colegas sobre os sentidos, vemos que ele cria uma estratégia para entender na Libras o conceito para que este sinônimo encontre âncora em um conceito estabilizado. Por isso, João reforça a importância do intérprete nas relações de aprendizagem, pois é nele que encontra o suporte de que precisa para construir os conceitos em sua língua, para depois estabelecer relação em Língua Portuguesa Escrita. Em seu relato, ele nos fala:

Eu, pela minha dificuldade no português, eu fico, muitas vezes, sem entender algumas coisas nos contextos, porque eu preciso me aprofundar, entender o significado daquela palavra. E aí, quando eu não conheço o conceito, não conheço o significado da palavra, eu sempre pergunto aos intérpretes. Eles são minha maior referência (João – Participante da pesquisa, 2023).

Ora, perguntar ao intérprete é se permitir construir o conceito em Língua Brasileira de Sinais, para que o Português escrito encontre referência. Quando João ressalta a importância de um ensino do português escrito para surdos, o que vemos nesta fala é a expressão de um sujeito que sabe que sem a base na língua de sinais, não encontraria referência para o texto escrito em língua Portuguesa. Daí o motivo de ele ressaltar que, naquele formato de curso, os surdos se sentiam à vontade para elaborar perguntas a partir da perspectiva de quem aprendia o Português escrito como segunda Língua e em outra modalidade de língua, com estratégias distintas de construção de sentido (QUADROS & KARNOPP, 2004; FELIPE & MONTEIRO, 2006; CARVALHO, 2022).

Desse modo, é a partir de seu conhecimento gramatical da Libras que João procura estabelecer relação com a gramática da Língua Português Escrita (LODI, 2021). Com Carvalho (2022), vimos que a construção de frases na Libras e no Português escrito são diferentes; contudo, mesmo com a ausência de alguns conectivos na relação de transposição de linguagem as línguas encontram meios de suprir suas diferenças gramaticais a partir de seus artifícios semânticos.

Logo, não há prejuízo na construção de sentido, pois a Libras consegue transmitir qualquer ideia expressa em língua Portuguesa Escrita a partir de estratégias de construção de sentido propiciadas por sua estrutura semântica e gramatical. Desse modo, o desafio do ensino é fazer com que o surdo aprenda sua segunda língua, o Português Escrito, tendo a Libras como base, e acima tudo, conhecendo bem sua língua para poder estabelecer pontes de sentido entre as línguas.

5.4.1 Bilinguismo Cultural e as Práticas de Letramento

No capítulo anterior, definimos bilinguismo como um fenômeno cultural, e como tal, constitui-se a partir das práticas culturais de linguagem. A língua de sinais é um elemento marcante da comunidade surda, enquanto língua natural de seus sujeitos. Ela surge estando o surdo envolvido em processos de comunicação mediados pela linguagem visual-gestual.

O sujeito surdo, mesmo que não esteja inserido em uma comunidade surda, como vimos com João, irá desenvolver formas alternativas de linguagem visual-gestual adequadas ao seu ambiente cultural, pois carrega em si o potencial para o desenvolvimento da modalidade visual de linguagem (KANDEL *et al.*, 2014).

Essa modalidade rudimentar de língua de sinais ou língua de sinais caseira (DINIZ, 2010) tem seu limite de atuação ligados ao vocabulário básico familiar. João nos contou que, em casa, os gestos e a oralidade estavam recentes, e a Língua de sinais que eles usavam era bem básica, tanto nas regras de sinalização, quanto no vocabulário. Ao se deparar com outros surdos, João percebeu o modo como sinalizavam rápido e faziam a datilologia em Libras; ele logo constatou o quão lindo era falar com as mãos. Essa modalidade de língua não se mostrava uma barreira na comunicação para João, pelo contrário, João encontrou na Libras leveza e felicidade, pois conseguiria se comunicar em uma modalidade de língua adequada a sua natureza surda (KANDEL, *et al.*, 2014).

Esse despertar, contudo, só foi possível a partir do momento em que João teve contato com outros surdos e passou a se envolver efetivamente com a Língua de Sinais. Desse modo, quanto mais ele se articulava com a Libras, mais ele adquiria fluência e conhecimento das potencialidades da língua, e isso o ajudava a assimilar melhor também sua segunda língua, o Português escrito.

Em relação às práticas de letramento, João também precisou se colocar em movimento e se envolver em atividades significativas de leitura e escrita (SOARES, 2000; POSSENTI, 2000). Ele sabia que vinha de um ambiente no qual as práticas de leitura e escrita não estavam presentes; seu pai não sabia ler, em sua casa não havia livros, nem referência de leitura; na escola as práticas de leitura e escrita eram mecânicas voltadas para a execução de tarefas escolares. Logo, até a graduação, as atividades de leitura e escrita não haviam produzido bons frutos de letramento, e João sabia que precisaria melhorar. Desse modo, João nos conta que passou a ler artigos e teses para ter contato com a linguagem acadêmica, especialmente por conta da produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Além disso, João conta que procurou aumentar seu nível cultural ao participar de palestras e assistir a peças de teatro. Essas atividades culturais permitiram que João se reelaborasse enquanto sujeito cultural, tanto tomando parte na cultura em contato, quanto se exprimindo a partir do que estava experienciando (VYGOTSKI, 1995 *apud* DUARTE, 2001). João ressalta o quanto essa experiência cultural contribuiu para ele melhorar sua língua, reconhecendo que “[...] perfeito não, ainda não, mas sempre avançando. Eu confesso que eu preciso aprender cada vez mais, e adquirir mais experiência”.

João, como um ser em fronteira linguística (HALL, 2016), sabe que caminha sobre uma linha tênue na qual convive com duas línguas que precisam fazer sentido para ele. Essa experiência ativa tanto fenômenos linguísticos quanto psicológicos, pois precisa se colocar em movimento para entender as línguas, como compreender como agir culturalmente nessa língua (SENNA, 2021). O texto escrito é uma experiência acadêmica que tem não só uma estrutura padrão, mas se organiza dentro de uma lógica específica cartesiana (BRUNER, 1997, 2001, SENNA, 2000, 2003).

Dessa forma, quando João acessa o texto acadêmico, busca não só conhecer a língua, mas as formas de se expressar na linguagem acadêmica. Do mesmo modo, ao se inserir em experiências culturais teatrais, ele também quer compreender como potencializar sua linguagem corporal em associação com os roteiros que regem o palco. Logo, João se colocou em situações anticoncentradoras (KLEIN, LUNARDI, 2006), nas quais buscou conhecer as culturas surdas e culturas ouvintes, sem superação de uma pela outra.

Para João, o ato de ler passou a ser um ato de construção de sentido (CORACINI, 2003, 2014) no qual buscava na língua de sinais os elementos

linguísticos que pudessem expressar o sentido posto no texto escrito. Diante da dificuldade com o roteiro, percebeu que precisa acima de tudo entender o que estava escrito, para assim poder gravar.

Ele reconhece que a partir do momento em que ele entendia o texto, conseguia gravar tudo certinho para representar no palco. Para tanto, ele fazia marcas no texto que o ajudassem na leitura, colocando entre parênteses a palavra raiva quando precisava exprimir mais essa emoção, sabendo que toda a sua corporeidade teria que se acentuar para passar a emoção exata que a cena pedia. Dessa forma, a leitura associada à expressão corporal da Libras leva João a aperfeiçoar sua representação artística, de modo que ele pudesse expressar a mensagem pelo poder de seu corpo.

Com isso, João buscava expressar todas as formas corporais possíveis na interpretação do roteiro, colocando todo seu corpo em movimento. Para ele, essa forma de interpretação e trabalho com o texto o aproximava das práticas de letramento, pois, para fazer toda aquela performance artística, teria que entender aquilo que estava escrito no roteiro em português.

Com a técnica de marcações no texto, colocando palavras em parênteses que indicassem quais expressões ele deveria usar, e quais modificar, João tinha que ter uma síntese da história para si, usado as marcações como guias. Para João, essa forma de interpretação possibilita a ele unir a escrita e seu corpo, visto que não é possível falar em Libras sem falar em sinalização, expressão corporal e facial, e movimento (QUADROS, KARNOPP, 2004; FELIPE, MONTEIRO, 2006). Isso nos mostra o quanto há de possibilidades linguísticas da Libras esperando para serem descobertas.

5.4.2 Educação Especial e Processos de Letramento

Nesse tópico, iremos focar na Educação Inclusiva, em especial no papel da Educação Especial, ao longo do processo de letramento de João. Como vimos, a formação de João se deu entre o período de reconhecimento da Libras como Língua oficial do Surdos, e as políticas de Educação Especial (BRASIL, 1994, 2008, 2015, BAPTISTA, 2019) voltadas para os alunos com necessidades específicas. Contudo, em nenhum momento da fala de João, ele mencionou sobre a oferta de atividades no contraturno para ele, ou adaptações na sala de aula para sua aprendizagem, ou mesmo disponibilidade de intérprete ao longo de sua formação básica.

Seu atendimento terapêutico fonológico era feito em uma Instituição filantrópica, voltado especificamente para a oralização. O foco era aprimorar a fala de João e o entendimento dos fonemas para que ele pudesse se expressar em Língua Portuguesa Oral. Tem-se a impressão de que, para a escola, como João tinha um aparelho auditivo, não era surdo. Assim, não precisaria ter acesso aos suportes disponibilizados aos surdos como classe especial, atividades em contraturno para desenvolvimento do Português Escrita como segunda língua, suporte com intérprete de Libras. Qual era a identidade de João? Como ele poderia ser surdo se ouvia? Como ele poderia ser surdo se não estava inserido em uma comunidade surda? Como poderia ser surdo sem saber Libras?

João nos faz questionar alguns discursos que circulam na academia sobre o sujeito surdo, pois ele não se encaixava em muitas das teses sobre identidade surda que perpassam a escola. Dessa feita, como seria possível reconhecer as necessidades educacionais de João, se não se reconhecia em João um sujeito da Educação Especial. Em seus relatos vemos que ele não tinha vergonha de falar sobre sua surdez: i) “Olha, eu sou surdo.”; ii) “Eu sempre falava com a professora ‘eu sou surdo’”; iii) “E aí, eu ficava falando assim ‘eu preciso de pessoas que trabalhem comigo, de intérpretes que realmente sejam fluentes, de pessoas que realmente deem esse suporte de acessibilidade’”; iv) “A minha amiga sempre falava com a professora “Olha, o João é surdo.”; v) “Tantas situações de descaso mesmo dos professores, até mesmo em relação a mim, enquanto sujeito surdo, enquanto cultura surda, nossa forma de perceber o mundo; vi) “E aí, que eu fui me descobrindo enquanto surdo”; vii) “Realmente, eu sou o único surdo da minha família, a única pessoa que nasceu surda. Na minha família, não tem mais outros surdos.”

A questão da identidade surda tem uma relação muito forte com a cultura e a língua surda, como coloca Perlin (2016), mas não pode estar somente associada a elas. Pois, como João nos mostra, mesmo sem estar envolvido com o universo surdo, ele era surdo. Mas sua identidade ficou perdida entre gestos, oralizações, e aparelhos auditivos, todos esses elementos negados pela comunidade surda, como caracterizador da identidade surda.

João pode ter deixado de ser acolhido na escola enquanto surdo, por não se encaixar no modelo de surdo defendido pela comunidade surda e, mais, pode ter deixado de ser acolhido enquanto sujeito surdo por ouvir, como se ouvir e ver nos colocasse automaticamente como falantes da Língua Brasileira de Sinais, modalidade

visual-gestual da linguagem, e Língua Portuguesa, modalidade oral-auditiva de linguagem.

Conforme João foi se aproximando dos surdos, vendo suas trocas linguísticas e interagindo com eles, compreendeu que a sua língua materna tinha parte com aquela língua falada pelos surdos. Ele então fez a transição para a Libras, sem abandonar as outras formas de linguagem. Em nenhum momento João fala que sua experiência anterior era um cativo, ou que sua experiência visual começou com a Libras (PERLIN, 2016), mesmo porque entendemos que foi a modalidade visual que levou João para a Libras, não o contrário.

Também não identificamos em João uma identidade surda incompleta (PERLIN, 2016). João se mostra um surdo peculiar (SILVESTRE, 2016), que passou por vivências familiares específicas e experiências de linguagem e de educação singulares, que mesmo distante da comunidade surda, não foram capazes de apagar a identidade surda contida nele.

João deixou de ter acesso a muitas estratégias de ensino, ao não ser reconhecido como surdo. Vivenciou custos de aprendizagens e mesmo sofrimentos psicológicos por não ter suas necessidades educacionais reconhecidas. Em sua passagem pela escola, nem os conceitos de deficiência, nem de diferença, foram considerados em seu processo de ensino-aprendizagem, pois ele nem teve sua surdez considerada, nem sua especificidade educacional.

João se sentia um “coitadinho”, um ser digno de pena que era acolhido por caridade, que deixavam passar de uma série para outra sem aprender, alguém que não tinha seu esforço reconhecido; não à toa ele se emocionou, pois trouxe à tona toda a falta de apoio que vivenciou. João relembra que ele repetia, ficava reprovado, e tinha que fazer a série novamente. Os professores, cansados, acabavam o aprovando para outra série. João considerava isso um descaso, pois ele, assim como os outros colegas, queria aprender.

Logo, passou toda formação básica distante de ações que poderiam proporcionar contato e experiência precoce com a Libras, com estratégias de leitura e escrita do texto que considerassem as peculiaridades positivas em relação à sua deficiência, compensação de seu processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2022). A escola precisa rever, como pontua MANTOAN (2003), algumas teorias que a circundam e distorcem propositadamente tanto o conceito de inclusão, como no caso de João, o de sujeito da educação especial.

Somente na graduação, mais empoderado enquanto sujeito surdo, João passou a usufruir dos benefícios da Educação Especial, nos quais as práticas de aprendizagem entre a Língua de Sinais e o Português Escrito se articularam para trabalhar o conhecimento entre as línguas da perspectiva do sujeito surdo.

Dessa forma, as ações da Educação Especial se voltaram para a inclusão de João de forma efetiva (GLAT & BLANCO, 2015), como um sujeito real de sala de aula (SENNÁ, 1995), que tem direito a um processo de letramento que dialogue com sua forma de ver o mundo. Essas ações não podem ser vistas como caridade, mas como direito dos sujeitos surdos (PLETSCH (2020), o qual tem sua realidade e seus interesses considerados.

As conquistas de João não apagam sua história na escola. Ele se agarra aos seus direitos e cobra, o todo tempo, seu acesso à educação, à informação, à arte e à cultura. Ele sabe que tem autoridade de fala para cobrar, pois se antes, como ele conta, ele era muito inocente, não entendia muito bem o que estava acontecendo, depois, mais amadurecido diante do que viveu, não aceita mais ser colocado como “coitadinho”, porque, além de saber de seus direitos, João se coloca em posição de luta pela garantia de seus direitos.

Cada aluno na escola é um aluno que diz sobre quem somos enquanto seres humanos, e a escola, local eleito para formação das novas gerações, precisa garantir a entrada e a permanência da diversidade humana. A escola inclusiva tem uma responsabilidade ainda maior quando consideramos os novos sujeitos da educação, pois precisa acolher e ensinar, diante das novas dimensões dos direitos humanos (SANTOS, 1997; COMPARATO, 2001).

João, como muitos outros surdos, está nesse bojo dos novos sujeitos da educação (PIOVESAN, 2012) que aprendem de forma diferente, falam de forma diferente, circulam de forma diferente, mas são seres de potencial para os quais não há limites se bem direcionados e acolhidos.

A inclusão de João na escola básica e na graduação foi e é um ganho para esses espaços educacionais, pois ele traz uma riqueza de saber e da expressão peculiar dos surdos que só ele pode proporcionar, pois tem modo singular de produzir conhecimento e reagir a ele, bem como visual de se expressar. Isto deve ser valorizado, pois os colegas de classe de João aprenderam com ele, acolheram-no e o ajudaram na caminhada.

Os colegas de turma recebiam João nos grupos, criavam estratégias de comunicação, aprendiam Libras, e mais, questionavam os professores ao conclamar que eles reconhecessem as especificidades de aprendizagem de João como aluno surdo. Os conceitos de acessibilidade, educação, empatia, direito e respeito estavam sendo apreendidos na prática. João pode não ter se dado conta, mas ele fez a diferença na vida de muitos colegas de turma, que aprenderam com ele, viram nele outro perfil de aluno, outras formas de linguagem, de leitura do mundo.

Era em seus colegas que encontrava apoio, uma amiga escrevia para ele e explicava, o primo orientava na leitura e na interpretação de texto, outro dizia pra professora entender que João, surdo, precisava de ajuda, a outra falava para escrever como ele sabia, pois ele tem o direito de se expressar. Cada um deles aprendeu com João ao se colocarem como mediadores de sua aprendizagem (Freire, 2019), mas também aprenderam a conviver com as diferenças presentes em João.

A partir disso, em tempo, trazemos Maria, nossa intérprete de Libras, para a discussão. Conforme comentamos na metodologia, Maria acrescentou à pesquisa um tom de cumplicidade de carinho, que estava para além do seu papel como intérprete-tradutora. Muitos foram os momentos em que foi possível identificar uma amiga, uma companheira da comunidade surda de João, uma pessoa apaixonada pela Língua de Sinais. Maria também demonstra uma empatia na qual reconhece o esforço dos surdos, mas diante de sua condição de ouvinte.

Quando ela comenta que consegue se colocar no lugar do surdo, entendendo as dificuldades das famílias, diante das dificuldades financeiras pelas quais passam e o quanto isto dificulta o aprendizado linguístico e traz consequências para a comunidade como um todo, João se emociona.

Há um sentimento real, de alguém que é da comunidade surda e amante da Libras; em alguns momentos em que toma a palavra, ele usa termos bem empáticos para demonstrar seu carinho: i) “Perceba, Loide, a visualidade, que coisa mais linda”; ii) “Você é lindo, João, você é lindo.”; iii) “Maravilhoso, você é maravilhoso.”; iv) “Lindo. gente, João... Eu choro”.

Maria e João foram colegas de Instituição. Eles guardam uma empatia que é própria de colegas de ensino, que se veem como iguais. Essa empatia começa antes de Maria conhecer João, com outra colega surda de um curso técnico que Maria fazia no IFF. Foi com essa colega que Maria despertou para o aprendizado da Libras, passando de monitora no IFF para intérprete contratada em 6 anos. Ou seja, Maria

aprendeu com a colega, aprendeu com os professores e intérpretes do IFF e depois foi seguindo seu percurso de formação fazendo pedagogia, depois a especialização em Tradução e Interpretação em Libras, para habilitar-se ao cargo de intérprete. Isto tudo só foi possível porque Maria vivenciou na escola contextos de inclusão, que a aproximaram da Libras e da comunidade surda.

A escola e a aprendizagem ganham muito ao fomentar a diversidade na escola. A comunidade surda ganha ao entrar na escola regular, pois tem a possibilidade de espriar a Língua de sinais e de firmar nos espaços escolares sua comunidade linguística. Compartilhar o mesmo espaço escolar é ter a possibilidade de olhar o outro como igual, independentemente da Língua que ele use, do modo como escreve, se comunica, ou se locomove.

A empatia se desenvolve pelo reconhecimento do igual nas diferenças, quando na medida de nossas diferenças, somos iguais porque compartilhamos uma humanidade própria de nossa espécie (ONU, 1948, 2006). Isto é algo que, mais do que ensinado, precisa ser vivenciado, por que é dessa vivência, como vimos com João e Maria, que nascem a empatia, a amizade e a cumplicidade, e principalmente, o respeito pelo outro.

Voltemos para João, e vamos observar como ele se colocou em relação à escola regular. Para ele, a escola regular foi um espaço em que precisou muitas vezes questionar as práticas pedagógicas e cobrar recursos diferentes de ensino e acessibilidade. Ele buscava sempre negociar sobre o melhor para si. Contudo, em nenhum momento João relatou que não queria estar na escola regular. O que ele colocava é que gostaria de ter sido acolhido pelos professores, ter recebido uma educação efetiva, ter tido acesso à sua língua, e ter seu modo de aprendizagem considerado (VYGOTSKY, 1993, 2008; VIGOTSKI, 2022), ou seja, o que João conclamava era uma escola regular inclusiva de qualidade, com atividades atrativas, e coerentes às questões de ensino, ou seja, que atuasse para além das boas intenções (MARCHESI, 2004).

Para se alcançar esse modelo de escola, é importante que os professores não somente façam valer as Leis da Inclusão, mas que racionalizem sobre elas, entendendo por que estão postas, e quais seus benefícios para a educação (WEBER, 2013; SALVADORI, 2015), ou mesmo, coloquem-se questionando as mesmas leis que os governam. Além disso, é importante que a comunidade escolar tenha acesso à produção de conhecimento sobre os novos sujeitos da escola, sua cultura, língua e

modos de aprender para que o encontro com materiais instrucionais, principalmente sobre o ensino dos surdos (BRASIL, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g), seja um encontro dialógico, de modo que em suas mãos eles sejam ressignificados.

5.5 O papel da Narrativa (auto)biográfica na construção dos dados

A construção de uma pesquisa envolve a dialética teoria e método, na qual ambos se complementam, pois sem a definição de um caminho a se trilhar, não há ponto de chegada, ou qualquer ponto pode ser o ponto de chegada. Desse modo, apresentar o percurso metodológico da pesquisa, implementá-lo ao longo do processo, trazer seus dados e discussões, são parte de um processo que precisa acrescentar a própria análise da jornada, pois ela diz muito sobre os dados obtidos. Dessa feita, propomo-nos a desenvolver, neste tópico, uma reflexão sobre a metodologia e comentar sobre seus impactos no resultado da pesquisa.

Conforme pudemos observar, a Narrativa de vida propiciou um encontro no qual os participantes envolvidos encontram liberdade para falarem de si e dialogarem com o tempo e o espaço à sua volta. Desse modo, não só falaram de si, mas trouxeram em suas falas (BERGER & LUCKMANN, 2004) um pouco do conhecimento da sociedade na qual estão inseridos. Todavia, precisamos considerar a forma desse conhecimento, pois quanto mais confiança e liberdade para falar os participantes tiverem, mais estarão dispostos a contar sobre suas histórias. Ao recorrermos à Narrativa (auto)biográfica, entendemos que ela forneceria um ambiente ideal para que os sujeitos pudessem entregar as experiências vivenciadas.

Dessa forma, experienciamos encontros nos quais pudemos observar que os participantes, ao olharem para o passado, considerando as experiências acumuladas em suas vidas (ROSENTHAL, 2014), trouxeram em seus relatos os fatos sobre si, mas também reflexões sobre esses fatos (PESAVENTO, 2006).

Cada discurso então que se apresentou trazia sua veracidade, pois neles pudemos identificar, no intercruzamento de suas histórias com o referencial teórico, muitas outras histórias representadas (OURIQUE, 2009), fazendo com que essa história singular desenvolvesse o potencial de representar várias outras histórias, uma vez que, ao tratar da condição de João e Maria, a pesquisa nos colocou também diante de questões universais da condição humana (BENJAMIN, 1987).

Desse modo, forma e conteúdo emergiram da narrativa popular, na qual o modo de pensamento narrativo precisou dialogar com o modo cartesiano da pesquisa (BRUNER, 1997, 2001, SENNA, 2000, 2003), e encontrar um denominador comum para fazer brotar desse encontro os objetivos desejados. Isto, todavia, não poderia ser feito colocando um modo de pensamento subordinado ao outro, mas sim os colocando em dinâmicas dialógicas.

A pesquisadora, ao longo do processo, precisou negociar entre linguagens para guiar a narrativa, tal qual um balseiro, que se coloca junto na jornada como um guia, que sabe o percurso da jornada, guia o barco, mas não controla o mar sobre o qual navega (JOSSO, 2010; SOUZA, 2019). É desse movimento do barco, que se adequa aos movimentos das marés, que os fragmentos de vida foram se mostrando, e sobre os quais construímos as análises da pesquisa (BRAGANÇA & LIMA, 2016).

Diante disso, a pesquisadora sabia que precisava ir aos encontros de pesquisa tendo como foco os temas propostos para cada um deles. Além disso, sabia que precisava encontrar, no percurso narrativo, melhor momento para apresentar cada um dos filtros previamente elaborados (BERTAUX, 2010), pois estava diante de um roteiro aberto, sobre o qual sabia o ponto de partida, e os temas a serem desenvolvidos, mas não os momentos mais adequados de inserção. Com isto, sua atenção era compartilhada entre o que os participantes narravam, os tópicos representantes dos filtros, e suas adequações aos discursos. A empatia construída entre os participantes colaborou muito para um entrosamento entre eles, tornando o espaço descontraído, fluido e confiável.

A estratégia de marcar encontros em datas, nas quais os participantes estivessem confortáveis também foi muito importante para a construção desse ambiente empático, pois entendíamos que os participantes da pesquisa entregariam o melhor de suas narrativas, se estivessem se sentindo bem. Dessa feita, a forma como a pesquisadora se colocou também ao longo da pesquisa foi importante, pois precisava demonstrar aos participantes da pesquisa que suas histórias de vida eram importantes e tinham muito a contribuir para a pesquisa.

Dessa forma, para o segundo encontro, saímos de uma situação de ansiedade e adiamentos da data (Figuras 5, 6,7), para um encontro no qual João entregou sua história de vida e agregou ainda mais dados para a pesquisa. Nessa situação, ambos os participantes precisaram negociar suas emoções. João, sua ansiedade e preocupações com suas atividades; a pesquisadora, sua preocupação com o percurso

da pesquisa e com o bem-estar dos participantes. Diante dessa situação de estresse, a pesquisadora sabia que precisava desenvolver certo equilíbrio, confiando que, no adiamento do encontro, o tempo estaria mais a favor da narrativa do que dos prazos, e o nosso foco era a narrativa.

Ao longo dos encontros, a pesquisadora, diante dos filtros com os tópicos para o diálogo, viu-se diante de modalidades de língua diferentes e precisava transformar um tópico em uma pergunta, à qual seria traduzida para Libras. Abaixo, vamos mostrar como essa passagem se deu, trazendo um dos tópicos propostos para o primeiro encontro, que foi adaptado para virar uma questão em Língua Portuguesa Oral, e depois sua tradução para Libras. O texto apresentado em Libras representa a fala da intérprete em um momento do encontro em que se precisou repetir uma pergunta para João, e isso foi feito usando as duas línguas ao mesmo tempo.

Tabela 2: As quatro concepções de deficiência de Leite e Lacerda (2018):

| Tópico | Questão em Língua Portuguesa Oral | Questão em Libras |
|--|--|---|
| Familiares, amigos e a comunicação – Libras ou língua intermediária; | Essa descoberta da Libras depois, como você se percebe na sua infância? Usando aparelho, fazendo esses gestos. Como é que era esse esforço da comunicação familiar na sua infância? Você fala da sua mãe, fala do seu irmão, depois do seu irmão mais novo. Conta para gente, como era essa comunicação. | Vou sinalizar de novo. Como era a comunicação com sua família: Como você se entende como surdo na sua família? Na sua infância, com sua mãe, com seus irmãos? Como você pensa? Qual sua reflexão em relação a isso? |

Audiodescrição: tabela com três colunas e duas linhas. Na primeira linha, identificação da linguagem. Na segunda, o texto relacionado. Fim da audiodescrição³⁶.

FONTE: Autora, 2023.

Como se pode perceber, a ideia principal proposta no tópico era mantida tanto na conversão para a Língua Portuguesa Oral, quanto para a Libras. Os encontros caminharam nesse percurso, e as narrativas (auto)biográficas foram se construindo na transposição de linguagens. Esse formato de encontro se mostrou muito importante

³⁶ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

para a pesquisa, pois permitiu conforto na construção da linguagem por ambos os participantes, que encontraram na intérprete segurança semântico-linguística, na qual sentido e estrutura das línguas estavam preservados, e diálogos, mais fluidos.

João comentou sobre a importância da intérprete nos encontros, reconhecendo nessa ação que a pesquisadora estava preocupada em criar um ambiente acessível, “Com acessibilidade com essa preocupação do intérprete junto, fazendo toda a tradução”. Ou seja, a intérprete foi um ganho para a pesquisa, pois ela atuava na fronteira de sentido entre as línguas e em cooperação com os participantes para entregar a tradução de uma narrativa verossímil e coerente. Em alguns momentos, Maria tomou a palavra para tirar dúvidas, principalmente na tradução da Libras para a Língua Portuguesa, conforme podemos ver no trecho do relato que apresentaremos mais abaixo, no qual Maria sentiu a necessidade de entender uma colocação de João, que aparentemente estava em conflito com outra anterior. Disse ela para João, sinalizando em Libras, enquanto falava em língua portuguesa:

- Desculpa, só um adendo, eu pensei que você falou antes que você, no ensino médio todo, você não teve intérprete. Mas então você teve, teve o Estevam, e essa outra pessoa, não é. Dois.

João explica:

- Então, o Estevam entrou no final de novembro do terceiro ano.

Maria ainda se dirigindo a João, tenta entender, ainda sinalizando em Libras e falando em português, enquanto João segue explicando em Libras:

- Ah, tá. O Estevam entrou no mês de novembro e ficou até final no período de prova, só para ajudar no período de prova. E depois o outro intérprete...

João continua explicando:

- Um homem bem magrinho, ele ficou um dia só. Um prazo bem curto ali.

Maria comenta enquanto vê a explicação de João:

- Ah, tá. E aí o João viu que ele não era fluente na língua de sinais. E aí falou “olha, preciso de uma pessoa que seja profissional.”

João segue a explicação:

- E aí, só no terceiro ano do ensino médio foi esse processo, né. Teve intérprete então, mas em período bem curto, bem curtinho, só para a garantia das provas, mas não teve acessibilidade.

Maria comenta enquanto João acompanhar a síntese dela, falando em Libras e em língua portuguesa:

- Ah, entendi. Então o que você falou anteriormente, sobre o ensino médio, nas disciplinas, nos bimestres, de forma geral, não teve acessibilidade. Só no finalzinho, em um curto período de tempo, né. Só para facilitar para nossa querida Loide, na escrita dela, para organizar melhor. Não é? Porque parece que fica contraditório, não é (João e Maria – Participantes da pesquisa, 2023).

Como podemos observar, a intérprete teve um papel relevante na coleta e construção dos dados, procurando não deixar dúvidas sobre o que João estava contando. Criar um ambiente favorável para que inserções como essas fossem possíveis se mostrou relevante, pois percebíamos que todos os participantes se sentiam atores responsáveis para a construção das narrativas, de modo que

estávamos ancorados em uma racionalidade mais sensível e estética (Bragança, 2023) na qual a narrativa nos abraçava a todos.

Nesse processo de reflexão dos sujeitos sobre si, não podemos dizer exatamente como cada um foi afetado, mas podemos dizer que de alguma forma fomos (trans)formados. Houve um momento, no primeiro encontro de pesquisa, em que isso ficou bem evidente, pois podemos identificar uma situação na qual cada um dos participantes se envolveu em uma descoberta de conhecimento, a partir da metodologia de pesquisa:

Loide retoma a entrevista:

- Tá, então, assim, quando você nasceu, na sua família, você foi então o primeiro surdo. E na cidade também? Não tinham outras pessoas? Você não tem essa história que chega até você, não?

- Não, não tem, que eu saiba, não. Mas posso perguntar para minha mãe. Mas que eu saiba, não. Eu acho que de fato, eu sou o primeiro surdo na minha família. Deixa eu perguntar à minha mãe.

João se levanta e sai da mesa. A pesquisadora e a intérprete ficam esperando. Maria observa:

- Vai ser uma descoberta para ele também.

A pesquisadora sinaliza de forma positiva. As duas aguardam por alguns instantes. Maria observa:

- Muito bom, né?

- Sim. Eu estou descobrindo muitas coisas interessantes – responde Loide.

- Cada um tem uma história.

Depois de alguns minutos, João retorna e responde:

- Realmente, eu sou o único surdo da minha família, a única pessoa que nasceu surda. Na minha família, não tem mais outros surdos (João, Maria e Loide – Participantes da pesquisa, 2022).

A construção da narrativa de vida trouxe uma questão que até então não tinha sido colocada por João, o fato de ele ser o único surdo na família e na comunidade onde morava. Isso revelava que João, na infância, havia crescido distante da vivência com outros surdos, contribuindo para a construção da ideia de que ele encontrou conforto na Língua de Sinais, por algo que estava para além do contato cultural com a comunidade surda.

Maria reconheceu o quanto nossas histórias de vida são singulares e o quanto aquele momento de descoberta seria importante para João. A pesquisadora, sabia que aquela experiência, como um todo, estava revelando muito mais sentido do que até então havia tido contato, e que estava diante de parte de um dos objetivos da tese, qual seja: Caracterizar a natureza visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética.

Por fim, a pesquisa narrativa nos permitiu compreender que estávamos atuando nas reflexões antropológica, ontológica e axiológica (JOSSO, 2004), pois nos

movíamos no sentido de evidenciar outros modos de ser da humanidade; identificar o surdo profundo, enquanto sujeito do olhar em um mundo ouvintista; e discutir sobre língua, cultura e direitos dos surdos na sociedade moderna. Nas palavras de João: “Eu aceito fazer parte da sua pesquisa. Porque eu entendo que isso é bom para a comunidade surda.”

Conclusões

A história de João é uma história singular que tem muito a nos ensinar, principalmente sobre o modo como pensamos a linguagem dos surdos e as identidades que os circundam. A metodologia de pesquisa Narrativa (auto)biográfica nos permitiu uma análise mais aprofundada da percepção do aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne à aprendizagem e ao emprego social do texto escrito, pois possibilitou que o aluno narrasse suas experiências como autor de sua história, a qual é construída a partir do ponto de vista dele e de suas percepções com/no mundo.

Em torno da questão visual do sujeito surdo e sua relação com a cultura surda e os processos de comunicação através da escrita alfabética, vimos que são poucos os textos que consideram a modalidade linguística um elemento central na aquisição da linguagem para o surdo. A partir das referências sobre fisiologia médica, buscamos entender o papel da modalidade linguística na aquisição da linguagem e, diante disso, entender como surdos e ouvintes processam suas modalidades de línguas. Esse percurso nos permitiu mostrar o quanto a modalidade tem papel decisivo no desenvolvimento da linguagem visual do sujeito surdo, pois é a partir dela que ele procura construir conceitos sobre o mundo à sua volta.

Vimos que é a modalidade que aproxima o sujeito surdo profundo da linguagem de Sinais, pois é a língua que vai ao encontro de seu modo de ler o mundo. A comunidade surda tem o papel de propiciar a vivência da língua e a construção dos sentidos compartilhados por ela. Desse modo, surdo e comunidade se complementam, pois um precisa do outro para se constituir. Nosso participante surdo não se tornou surdo ao tornar-se parte da comunidade surda, mas encontrou na comunidade surda sentidos que respondessem aos anseios de sua identidade em formação, e que lhe permitissem se constituir surdo a partir da interação com a cultura surda.

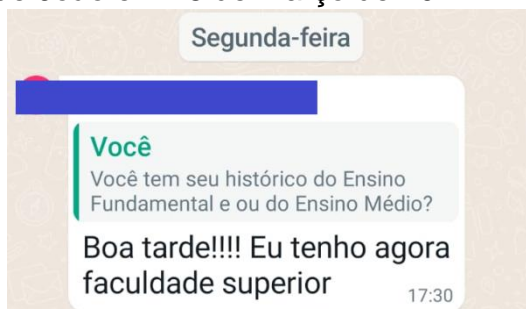
Desse modo, quanto à cultura surda e sua relação com os processos de comunicação através do bilinguismo cultural, podemos afirmar que o encontro do aluno surdo profundo com a comunidade surda e com a Língua de Sinais teve um impacto profundo na definição da Libras como sua primeira Língua, pois quanto mais ele se envolvia com a Língua, aquisição de vocabulário e proficiência na linguagem, mais conseguia expandir e formar conceitos para si. Sua ânsia por entender as palavras era a ânsia por entender os sentidos do mundo. Essa expansão foi fundamental para a assimilação do português escrito como segunda língua, uma vez que as palavras expressas no texto em Português precisam passar a encontrar referência na Língua de Sinais.

Outro ponto importante é o envolvimento de nosso participante surdo com contextos reais de letramento, seja pela literatura acadêmica na graduação, com leitura de artigos e teses, seja com a leitura de material literário teatral, de roteiros e poemas. Essas práticas promovem contato real do surdo com o texto, e desse contato, uma aprendizagem do Português Escrito em situações concretas de leitura e escrita. Logo, o processo de aprendizagem e apropriação do código escrito pelo aluno surdo começou a se desenvolver efetivamente, quando o aprendiz se inseriu em práticas sociais de letramento regidas por situações de textos em contextos reais de escrita, tais como a produção do TCC, a escrita e a reescrita de roteiros, e a produção de poesia.

Por fim, em nossa análise acerca da percepção do aluno surdo profundo sobre seu processo de letramento, temos um participante surdo que, mesmo diante de todos os desafios ao longo da escola, não abandonou o ensino. Ele encontrou apoio na família, recursos da medicina, da fonoaudiologia, em colegas e seguiu sua jornada, em um processo no qual foi se constituindo enquanto sujeito social. Essa jornada deixou marcas, cujas lembranças emocionam, mas ao mesmo tempo empurram para a luta e para a transformação da sociedade. Esperamos que o relato de João nos leve a repensar, enquanto educadores, nossas ações com e para os sujeitos surdos em nossas escolas, principalmente em relação a suas modalidades de língua, sua língua materna, o acesso às línguas em contato e às práticas de leitura, pois ele nos coloca diante de novas questões sobre a visualidade do sujeito surdo e seu letramento, em processos de bilinguismo cultural.

No dia 18 de março de 2024, a pesquisadora recebe uma mensagem de João, retornando uma pergunta antiga que questionava se ele tinha os históricos escolares dele, cuja imagem compartilhamos abaixo:

Figura 116 - Resposta de João em 18 de março de 2024



Audiodescrição: *print* de tela de aplicativo de mensagem, com uma caixa de diálogo, em fundo bege com desenhos sortidos em linhas brancas de figuras de envelopes de carta, relógios, estrelas, balões de mensagem. Na parte superior, data: segunda-feira. Abaixo, mensagem do emissor. Na parte superior, mensagem associada em fundo acinzentado e letra de tamanho inferior a da mensagem principal. No canto inferior direito, indicativo de hora. A indicação do nome do receptor está com tarja azul por cima. Resposta: [mensagem associada: Você tem seu histórico do Ensino Fundamental e ou do Ensino Médio?] Boa tarde!!!! Eu tenho agora faculdade superior. Fim da audiodescrição³⁷.

Fonte: AUTORA, 2024.

³⁷ Roteiro, Loide Aragão. Consultoria, Renato Ferreira da Costa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa foi um movimento de descobertas e aprendizagem no qual nos vimos diante da necessidade de ampliar os estudos acerca de quem é o sujeito surdo da educação, para além de ter ou não um aparelho auditivo, o qual não significa necessariamente acesso à comunicação oral. A pesquisa então, direcionou-nos para os estudos e pesquisas voltadas para a abordagem fisiológica do desenvolvimento da linguagem, que possibilitam a comunicação oral ou viso-gestual. O aprofundamento nessa temática nos possibilitou entender que o canal visual é um canal viável ao desenvolvimento da língua de sinais, concorrendo para que esta se configure como língua natural das crianças surdas profundas.

Todavia, ficava a questão de como esta língua poderia ser a língua materna, no desenvolvimento da linguagem de uma criança, cujo movimento de constituição da linguagem havia se dado pela oralização. A pesquisa então caminhou para entender qual língua havia sido a primeira língua desenvolvida pelo participante surdo da pesquisa e quais relatos nos possibilitaram tal afirmação. Nessa caminhada, nos deparamos com o relato de existência, na infância de nosso participante surdo, de uma língua de sinais caseira e com gestos rudimentares usados pela família para se comunicar com ele, ação viabilizada pela comunicação visual entre a família. Esse aparato de pesquisa nos levou a concluir que no processo de aquisição de linguagem do sujeito surdo, a oralização não se sobrepõe à língua de conforto adquirida pelo surdo na infância, mesmo ela tendo sido desenvolvida mais tarde na adolescência.

A construção da pesquisa, então, se voltou para entender a diferença entre as línguas, buscando mostrar que cada língua, visual-gestual ou oral, traz suas potencialidades de linguagem e mesmo com estruturas diferentes entrega qualquer sentido desejado. Na sequência do estudo, focamos na questão do bilinguismo cultural na aquisição das linguagens, reforçando que o sujeito surdo, cuja primeira língua é a língua de sinais, constrói sentido primeiro nessa língua, buscando nela a formulação dos conceitos. Daí a importância do envolvimento do surdo com a língua de sinais, a comunidade surda e seus processos culturais.

Por outro lado, procuramos mostrar que a língua portuguesa escrita também precisa ser adquirida dentro de processos de letramentos nos quais os textos sejam

vivenciados em contextos reais de comunicação, para que expressões, formas e conteúdos façam sentido para os sujeitos surdos em contato com ela. Em nossa análise, trazemos a narrativa de vida do aluno surdo egresso da escola pública sobre seu processo de letramento como mais uma narrativa nesse processo que muito contribui para ampliar nossos entendimentos sobre o sujeito da visão.

Diante das análises apresentadas, vimos que a pesquisa se abre sobre a questão da modalidade entre as línguas para reforçar a importância do ensino da Língua de Sinais para crianças surdas, mesmo com aparelhos auditivos, para que elas possam escolher a modalidade de língua mais confortável para elas. Para isto, é importante orientar pais e mães para que aproximem seus filhos surdos da língua de sinais e da comunidade surda para que eles se envolvam com a língua e com as práticas culturais em torno dessa língua.

Também vimos a importância de se produzir material curricular que traga a questão da modalidade linguística presente em surdos e ouvintes, explicando o que venha a ser o sujeito do olhar que produz linguagem pelo canal visual-gestual. Ainda, focando na escola, em especial a escola regular, observamos que é importante considerar a oferta de componentes, cursos e atividades complementares, que foquem na aprendizagem do Português escrito como segunda língua, com modalidade distinta da modalidade oral. Isso demanda o desenvolvimento de material didático que trabalhe o ensino do texto na perspectiva de transposição de linguagens.

No campo de pesquisa, entendemos que podemos ampliar os estudos sobre as potencialidades de aprendizagem dos sujeitos que aprendem visualmente e identificar como o ensino do texto escrito pode ser desenvolvido tendo o texto como um produto visual, no qual suas partes, tal qual um quebra-cabeças, se moldam e se encaixam de acordo com o sentido que se deseja construir.

Outra ramificação da pesquisa se volta para a questão da resignificação do que se define por sujeito surdo, tomando esse sujeito como um ser múltiplo e que se desenvolve em uma equação que o englobe enquanto ser surdo, mas também englobe sua família ouvinte/surda, a comunidade surda, a escola, as línguas em contato, e o mundo político-social. Esperamos ter contribuído para o tema, sabendo que encerramos o texto, mas estamos apenas começando o debate.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: Oliveira, Romualdo Portela; Santana, Wagner (Org). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 271-286.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Mercado de trabalho e deficiência**. São Paulo, SP: Senai, 1992.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In* AQUINO, Julio Groppa (Org), **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de; AGUIAR, Marígia Ana de Moura; MADEIRO, Francisco. O uso da repetição na escrita pelos surdos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 241-262, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/lj/ld/a/PBhryRbQq7wBjhr5Q3p4JXN/?format=pdf>>. Acesso em: 03 out. 2023.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <<https://anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2023.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, Vol. 9). Brasília: Corde, 2003.
- ARISTÓTELES. **Política**. Edição bilíngue (português-grego) com tradução direta do grego. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. 1ª ed. Lisboa: Vega, 1998.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentários e apêndices de Eudoro de Sousa. 4 ed. [s. l.]: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1994.
- ADAM, Jean-Michel; LORDA, Clara-Ubalina. **Lingüística de los textos narrativos**. Barcelona: Ariel, 1999.
- ALLAN, Keith. **The Western Classical Tradition In Linguistics**. 2nd ed. London: Equinox, 2009.
- ALVES, Fernando de Brito; AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi de. Breves notas sobre a cidadania no Brasil contemporâneo. **Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da FUNDINOPI**, Argumenta n. 5, p. 249-265, 2013. Disponível em: <<https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/775>>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/lj/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- AMARANTE, Paulo; LIMA, Ricardo. (Coord.) **Nada sobre Nós sem Nós**. Relatório final. / Oficina Nacional / Coordenado por Paulo Amarante e Ricardo Lima. [Rio de Janeiro]: [s. n.], 2009. Disponível em: <www.abrasme.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3709>. Acesso em: 30 maio 2021.

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd ed. Multilingual Matters LTD. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem / Valentim Volóchinov**. Tradução por Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: vozes, 2004.
- BERTAUX, Daniel. **L'enquête et ses méthodes - Le récit de vie**. 3 ed. Paris: Armande Colin, 2010.
- BÍBLIA**. Português. Bíblia Sagrada. Tradução de J. Ferreira de Almeida. 26. ed. revista e atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997. 1279p.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: Allen and Unwin, 1993.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo, Malheiros, 2006.
- BRAGA, Rosa Maria da Cruz. **Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos**. (Dissertação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. 93f.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qyG4k6bwH4zT6Hr64KfxSJw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MORAIS, Joelson de Sousa; ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez; OLIVEIRA, Liliam Ricarte de. Acompanhamento em “pesquisaformacao”: experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica. **Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 326-343, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9484>>. Acesso em: 23 out. 2023.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 29, 2023. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919>>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022

BRASIL. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética**. 1996b. Disponível em:

<https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>

Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2002. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. Casa Civil, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília. Casa Civil, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília. Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Casa Civil, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Educação Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020**. Site Oficial. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020>>

Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília. Casa Civil, 2021a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília. Casa Civil, 2021a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno introdutório**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf>.

Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno introdutório**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf>.

Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno I – educação infantil**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021c.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantillISBN2906.pdf>.

Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno II – ensino fundamental (anos iniciais)**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAlISBN2906.pdf>.

Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno III – ensino fundamental (anos finais)**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf>.

Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português**

Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno IV– ensino médio. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021f.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf>.

Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério Nacional da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno V– ensino superior.** Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021g.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf>.

Acesso em: 27 dez. 2022.

BRITO, Lucinda F. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. *In: Espaço: informativo técnico-científico do INES.* Rio de Janeiro: nº 1, jul./dez. 1990.

BRITO, Lucinda F. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

BROCHADO, Sônia Maria Dechand. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** (Tese) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. 2003. 431f.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BRUNER, Jerome. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-21. 1991.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. *In: VIEIRA, Sílvia R.; BRANDÃO, Sílvia F. Ensino de gramática, descrição e uso.* São Paulo: Contexto, 2014.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; TOREZAN, Ana Maria. Interlocução entre pais e profissionais da área de educação especial e suas concepções sobre a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 337-354, 2004. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Plataforma Sucupira. 2023. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/lis taTrabalhoConclusao.jsf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. MEC.

Portal de Periódicos. 2023. Disponível em:

<https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Orientacoes_para_o_aceso_o_remoto_via_CAFe.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013a. vol. 1: sinais de A a H.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013b. vol. 2: sinais de I a Z.
- CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 41, p. 59-78. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/osoc/a/LmHrTSqDFqWc5XJvxt6m9Lz/>>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, Edição Especial, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 100-129, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ram/a/hRFkTtPMn5xQXtQqTwxGncS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- CASTRO, Pedro Nunes de. **A argumentação cartesiana no discurso do método**: uma análise retórica. (Dissertação) Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de PósGraduação em Letras, 2009. 94f.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015, 2ª ed.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CONNELL, Bettye Rose; JONES, Mike, MACE, Ron; MUELLER, Jim; MULLICK, Abir; OSTROFF, Elaine; SANFORD, Jon; STEINFELD, Ed; STORY, Molly; VANDERHEIDEN, Gregg. The principles of universal design. **The Center for Universal Design**. Version 2.0. NC State University, 1997. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/class/engr110/2007/PUD.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.
- CÔNSOLO, Adriane Treitero. **Efeitos do computador, da internet e do celular na comunicação escrita entre surdos**. (Dissertação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. 123f.
- CORACINI, Maria José. Língua Estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, Maria José (Org). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 139- 159.
- CORACINI, Maria José. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana Revista De Estudos Do Discurso**, [s. l.], v. 9, n. 2, p.4–24, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/20176>> Acesso em: 30 nov. 2023.
- CULLER, Jonathan. **Teoria Literária – uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.
- DANGLE, Matt; DANGLE, Kay. That Deaf guy. 2015. **Handsail Publishing**. Disponível em: <<https://handsail.net/2015-10-29/>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman; Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques; BENNINGTON, Geoffrey. **Jacques Derrida**. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Tradução de João da Gama. Lisboa: Edições 70, 1989.
- Diniz, Debora. **O que é deficiência** (Coleção Primeiros Passos, 324). São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**. (Dissertação) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2010. 144 p.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal EDUFRRN, 2014. p. 177-212.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FAISTAUER, Marina. **Etiologia das perdas auditivas congênita e adquirida no período neonatal**. (Dissertação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, 2019. 167f.
- FELIPE, Tanya Amara. Introdução à Gramática da LIBRAS. *In*: **Educação Especial**, vol. III. Série Atualidades Pedagógicas, 4. Brasil, SEESP, MEC, 1997.
- FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição 448 p.: il.
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Código de ética do intérprete**. Rio de Janeiro, 1992.
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da Política Nacional de Educação Especial**. 2020.
- FERNANDES, Eulalia; CORREA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In* FERNANDES, Eulalia (Org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FISCHER, Steven R. **História da escrita**: Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FEBRAPILS, Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais. **Código de conduta e ética**. 2014. Disponível em: <<https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduto-e-Etica.pdf>> Acesso em: jun. 2022.
- FERREIRA, Alessandra Capichone de Miranda; FERREIRA, Reginaldo Aparecido; NASCIMENTO, Dandara Lorryne do. Análise de redação adaptada e não adaptada para alunos surdos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 14, 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/analise-de-redacao-adaptada-e-nao-adaptada-para-alunos-surdos>>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONTOURA, Gabriela Prado da; SARDAGNA, Helena Venites. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2023. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866/pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

FRANCIONI, William Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v.7, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72116/38501>>. Acesso em: 01 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Thayane Nascimento. A Lei 14.191/2021 e o decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. IV CINTED. **REIN! Revista Educação Inclusiva**, Edição especial. [s. l.], v. 6, n. 1, . 66-76, 2021. Disponível em:

<<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/download/665/939/3852>>. Acesso em: 30 out. 2023.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão da leitura e surdez. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p.113-122.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. (Org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2015. p. 15-35.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.

RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008. (Trabalho original publicado em 1963)

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Tiago de Fraga. Desconstrução e heterodoxia linguística em Jacques Derrida. **Sofia**, v. 7, n. 2, p. 275–288, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/18754>>. Acesso em: 01 out. 2023.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72116>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

- GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: an introduction to bilingualism.** U.S.A, Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio / Apicuri, 2016.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- Hilsdorf, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2003.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil.** 2017. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Um em cada quatro idosos tinha algum tipo de deficiência em 2019.** Agência IBGE Notícias. 26 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>>. Acesso em: 30 out 2023.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões.** Agência IBGE Notícias. 28 de junho de 2023[a]. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** Agência IBGE Notícias. 07 de julho de 2023[b]. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Confira o panorama dos surdos na educação brasileira.** Assessoria de Comunicação Social do Inep. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Biblioteca do INES.** 2023. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- Instituto Pró-livro. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.** 5a edição. 2020. Disponível em: <https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica: brincando com a gramática.** São Paulo: Contexto, 2001.
- JANUZZI, GILBERTA. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Tradução José Cláudio, Júlia Ferreira. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2010. 341 p.
- KANDEL, Eric et al. **Princípios de Neurociências**. Tradução de Ana Lúcia Severo. Revisão técnica de Carla Dalmaz e Jorge Alberto Quillfeldt. 5ª ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2014. p. 1256.
- KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. (Dissertação) Pontifícia Universidade Católica do RS. Instituto de Letras e Artes, 1994. 273f.
- KARNOPP, Lodenir Becker; BOSSE, Renata Heinzelmann. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 123-141, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/JPGBBfcgs7gPJkPL3DrCdjN/?lang=pt>>. Acesso em: 30 nov. 2023
- KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/NHRYZHNHWHrR9vDbHxfshTN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais - Grupo de Estudos e Subjetividade. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.14-23, jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/787/802>> Acesso em: 30 out. 2023.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo; Contexto. 2010.
- KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n.3, p.329-344, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkhF7BKtQYt/?lang=pt#>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Libras – língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (Org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. (2. ed.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-32.
- LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

- LANZETTA, Bianca Pinheiro; FROTA, Silvana; GOLDFELD, Márcia. Acompanhamento da adaptação de próteses auditivas em crianças surdas. **Revista CEFAC**, Campinas, v.12, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/p6GwDd4bRbmQb8NM3CwwYPC/#>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.
- LLEWELLYN, A.; HOGAN, K. The use and abuse of models of disability. **Disability & Society**, v. 15, n. 1, p. 157-165, 2000. Doi: 10.1080/09687590025829
- LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 68-83.
- LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p.432-441, Set./Dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/rgb3ZxCpLqtsCRZHNKqmRrk>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- LEMOS, Paulo Henrique Guimarães De. **Formação Docente para o Ensino Colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. (Dissertação) Universidade Estadual Paulista, Programa De Pós-Graduação Em Educação Inclusiva – PROFEI, 2022. 110f.
- LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. (Tese) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 2004. 261f.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.1, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- LIMA, Ezer Wellington Gomes. **O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos**. (Tese) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2020. 157f.
- LIMA, Ezer W. Gomes. A história dos surdos nas páginas das temporalidades. *In*: GONTIJO, Túlio Adriano Alves; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; BARROS, Solange Maria de (Org). **A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico: contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 15-30.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, dez. 2004. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj/#>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 317-330, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916>>. Acesso em: 30 out. 2023.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. **Estados de escrita**: contribuições à formação de professores alfabetizadores. (Tese) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2010.179f.

LOPES, Daniel de Queiroz; GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 358-368, set./dez. 2015. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21780>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, [s. l.], v. 8, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Recuperado de //revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622. Disponível em: <<https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa\NAPq, 1). Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Os%20Lugares%20do%20Sentido.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 3 v. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MARTINS, Paulo de Sena. O direito à educação na Carta Cidadã. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, v. 56, n. 221, p. 223-246, jan./mar. 2019. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n221_p223>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MATEUS, Felipe. As políticas educacionais inclusivas não estão funcionando para os surdos. **UNICAMP - Cultura e Sociedade**. 22 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/05/26/politicas-educacionais-inclusivas-nao-estao-funcionando-para-os-surdos>>. Acesso em: 30 out. 2023.

MEC/SECADI, **Relatório-documento sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**. Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 30 maio 2022.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico – cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./ dez. 2010. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011>. Acesso em: 01 dez. 2023.

- MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: livro acessível e informática. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará. 2010. v. 8.
- MENDES, Breno. **Existência e linguagem**: o problema do sentido na filosofia da história de Paul Ricoeur. (Tese) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Minas Gerais, 2019. 301f.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da Educação dos Surdos no Brasil. **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE**. Universidade Estadual de Maringá. Anais. Maringá, v. 2, 2015.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MONTEIRO, A. Reis. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.
- MONTEIRO, Agostinho Reis. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fWQx4RNKtZZw93cvmN4Qyzt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- MOURA, Adelfo Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DQCKxXrJj4gSFsp8Zn4wTVb/#>>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MOURA, Maria Cecília de; BEGROW, Desirée De Vit; CHAVES, Adriana Di Donato; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Fonoaudiologia, língua de sinais e bilinguismo para surdos. Editorial. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 1. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/codas/a/4TX78SwJQDtWcM49MHRnYjm/#>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- MOURÃO, Cláudio. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 71-90.
- MUNSLOW, Alun. **Narrative and History**. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, São Carlos, ed. 11, nov./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/591/354>>. Acesso em: 30 set. 2021.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas (Org). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001, p. 15-41.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. (Tese) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002. 348f.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.01, p.59-74, 2004. Disponível em:

- <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382004000100006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: nov. 2023.
- OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 01, n. 02, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381994000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 02, n. 04, p. 127-135, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381996000100012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-carilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática-filologia-linguística. **Revista ANPOLL**, [s. l.], v. 1 n. 8, p. 29-39, jan./jun. 2000. Estudos lingüísticos e literários no Brasil: 500 anos. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/348>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- OURIQUE, João Luis Pereira. O “contar histórias” da formação: o narrador na perspectiva de Walter Benjamin. **Cadernos Benjaminianos**, [s. l.], n. 1, p. 111-122, dez. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/5305/4713>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ij/er/a/vfqPDgmZZ3KWnpG8xWVb4XG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- PEREIRA, Mariana Blecha; FERES, Maria Cristina Lancia Cury. Próteses auditivas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 38 n. 3/4, p. 257-261. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/455>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- PEREGRINO, Giselly dos Santos; SILVA, Alessandra Gomes da. Interculturalidade em *That Deaf Guy*: uso de Tiras Para Problematização de Estereótipos e Preconceitos Contra Sujeitos Surdos e sua Língua de Sinais. **Editora Unijuí**. [s. l.], ano 34, n. 109, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8348>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- PERLIN, Gladis T. T. **História dos Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. *In*: Estudos Surdos – Pontos de Vista. **Revista de Educação e Processos**

- Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PEREIRA, Maria Cristina da C. Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais. *In*: MOURA, Maria Cecília; LODI Ana Cláudia B; PEREIRA, Maria Cristina da C. (eds). Língua de Sinais e educação do Surdo. São Paulo: TecArt, 1993.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 30 out. 2023.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea]. **Debates**, 2006, Puesto en línea el 28 janvier 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>. Acesso em: 30 out. 2023
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo, EDUSP, 1984.
- PETITTO, Laura Ann; ZATORRE , Robert J.; GAUNA , Kristine; NIKELSKI, E. J; DOSTIE, Deanna; EVANS, Alan C. Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: Implications for the neural basis of human language. **Proceedings of the national academy of sciences**, v. 97, n. 25, dec. 2000. Disponível em: <<https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.97.25.13961>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- PETITTO, Laura Ann. **On The Biological Foundations of Human Language**. In K. Emmorey and H. Lane (Eds.) The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc. Inc, 2000.
- PINHEIRO, Lucineide Machado. **Adaptações curriculares na ‘inclusão’ escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. (Tese) Programa De Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Universidade Federal de São Paulo. 2018. 429f.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PIOVESAN, F. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. *In*: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Coord). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 33-51.
- PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**. [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- PRADO, Guilherme Do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angelica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educación**. [s. l.], Año XIII, n. 25 p. 101-118. 2022. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831>. Acesso em: 30 out. 2023.

- QUADROS, Ronice Muller de. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. (Dissertação) Pontifícia Universidade Católica do RS, 1995. 136f.
- QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.
- QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC - SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller de; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 799-833, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbla/a/TydkywK54tzcpsRZv3PHM6x>>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.
- REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. (Tese) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2010. 164 p.
- RAUGUST, Mayara Bataglin; MARCELLO, Fabiana de Amorim. A Criança Surda como Sujeito do Olhar: infância e surdez nas Pesquisas em Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.29, e0154, p. 261-276. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbee/a/vwmWk3sjQY3MwWPvfp8cR9s/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994 (1983).
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995 (1984).
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997 (1985).
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **O Si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014 (1990).
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Trad. M. F. Sá de Correia. Porto Rés-Editora Lda. 1988 (1969- Publicação original) 487p.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Região Norte e Noroeste do RJ**: um repensar de sua estrutura territorial. 2016. Disponível em: <<https://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/uuid/dDocName%3AWCC191389>>. Acesso em: 01 out. 2023.
- ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. (Tese). Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. 2009. 160f.

- ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p.305-322, dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alea/a/PQWYmTntpVgYYZdrbdnQbBf/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- RODRIGUES, José Raimundo. **As seções de surdos e de ouvintes no congresso de paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. (Dissertação) Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, 2018. 202f.
- ROSA, Andréa da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. Internet: Fator de Inclusão da Pessoa Surda. **Revista Online da Biblioteca Joel Martins**, Campinas, v.2, n.3, p. 38-54, jun. 2001. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/v/63330>>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A Narrativa africana de expressão oral**: transcrita em português. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Luanda: Angolê, 1989.
- ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada A interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-249, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/5SY8P9tjdsvTMJdvTBkcLxH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 30 out 2023.
- RUSSO, Iêda Chaves Pacheco; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria. **Audiologia Infantil**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.
- SANTOS, Hermílio, VÖLTER, Bettina; WELLER, Wivian. Narrativas - Teorias e métodos. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 199-203. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/88PFxbPPbhsdX9GWnMRhKPN/>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. [S. L.], n. 48, p. 11-32, jun. 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: CHAUI, Marilena de Souza; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SALVADORI, Mateus. Direito de equidade e direito de necessidade em Kant. **Griot – Revista de Filosofia**, Bahia, v.11, n.1, jun. 2015. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/642/358>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SAUSSURE. Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jana Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX. 3. Ed.** Campinas: Autores Associados, 2014a. p. 9-31.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jana Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b. p. 11-54.

- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-189, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.251-268, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HfC5NKPp4MpBsktSWJdMVpp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online. **Biblioteca eletrônica**. 2023. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: out. 2023.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. A semântica de Michel Bréal: uma abordagem baseada no uso. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 44, p. 97-116, junho. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28197>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. *In*. **ALFA – Revista de Lingüística**. São Paulo, v. 39, p. 221-242. 1995. UNESP. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3982>>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. **Linguagem e aprendizagem**: Do mito ao sujeito cognoscente. V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem, Rio de Janeiro, 2000.
- SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. O Planejamento no Ensino Básico & o compromisso social da educação com o Letramento. **Educação e Linguagem**. São José dos Campos, p. 200 – 216, 2003. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan_letramento.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195- 219, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/299/309>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 25, n. 3, p. 487-500, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/JX4fq7FNrrp86PRwNd8RmbM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. *In*: _____. (Org). **Bilinguismo Cultural**: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris Editora, 2021.
- SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. Alfa: **Revista de Lingüística**, São Paulo, v. 60, p. 11-28, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7458>>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. *In*: _____. (Org). **Stuart Hall, Kathryn Woodward**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na História do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

- SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura Surda**: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais. (Tese) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2015. 195f.
- SILVEIRA, Joicemara Severo. **Identidade e bilinguismo**: um estudo com pessoas surdas. (Dissertação) Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. 120f.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil**: desafios e possibilidades. (Tese) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2019. 160f.
- SOUZA, Rosemeri Bernieri de. **Língua brasileira de sinais - libras II**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.
- SOUZA, Regina Maria de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda sobre a educação de surdos. *In*: SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação de Surdos**: ponto e contrapontos. São Paulo: Summus, 2016.
- SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos.. *In*: SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação de Surdos**: ponto e contrapontos. São Paulo: Summus, 2016.
- SOLEMAN, Carla; BOUSQUAT, Aylene. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 8, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csp/2021.v37n8/e00206620/>>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- STAKE. Robert E. Case studies. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.
- STAKE. Robert E. The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v.7, n.2, p.5-8, 1978.
- STOKOE, William C. (Jr.). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford University, [s. l.], v. 10 n. 1, 2005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/13a8/13cc37a2f814068387973a36e253ebc99fd5.pdf?_ga=2.27079349.945366828.1612834944-1409448325.1612834944> Acesso em: 10 dez. 2023.
- STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. (Tese) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. 176f.
- TEMER, Ana Clarolina Rocha Pessoa; NERY, Vanda Cunha Albien. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia: Aspecrus, 2004.
- TELFORD, Charles W; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Tradução J. A. Osório Mateus. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Rede Sirius** – Rede de Bibliotecas Uerj. 2023. Disponível em: <<https://www.uerj.br/rede-sirius-rede-de-bibliotecas-uerj/>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Base Minerva**. 2023. Disponível em: <<https://minerva.ufrj.br/F?RN=257433972>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VALADÃO, Michelle Nave; ISSAC, Myriam de Lima; ROSSET, Sara Regina Escorsi; ARAUJO, Draulio Barros de; SANTOS, Antonio Carlos dos. Visualizando a elaboração da linguagem em surdos bilíngues por meio da ressonância magnética funcional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 835-860, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/yps9xcPJhJLhYNnzMDjZ9Fk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VASH, Vash, Carolyn L. **Enfrentando a deficiência**. São Paulo, SP: Pioneira/Edusp, 1988.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 8, n.º 15, p. 157-171, 2004. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496/3638>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A Construção Narrativa da Identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163-170, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/7PXQxbG6WKYckYpZKTtKT9H/?lang=pt>> Acesso em: 10 dez. 2023.
- VELOSO, Éden. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.
- VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina. Mercado de trabalho de intérpretes e tradutores de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: identidade e profissionalização. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 202-222, ago./dez. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ct/a/D6YvpCsHw8prDwbCxb8dhMc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
- VITAL, Vagner; ALVES, Gabriela. **Surdo de nascença, Edinho faz poesia com a língua de sinais**. Agencia Mural. 2019. Disponível em: <<https://www.agenciamural.org.br/surdo-de-nascenca-edinho-faz-poesia-com-a-lingua-de-sinais>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- WEBER, Thadeu. Direito e justiça em Kant. **Revista de Estudos Constitucionais, Hemenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 38-47, jan./jun.

2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5007579.pdf>>
Acesso em: 30 out. 2023.

WEINREICH, Uriel. **Languages in Contact: Problems and Findings**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WIESELBERG Margarita Bernal; SOUSA , Márcia Castiglioni F. Aconselhamento na reabilitação audiológica. In: **Novo tratado de fonoaudiologia**. 3. ed. Barueri, SP : Manole, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999,

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

ZANATA. Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. (Tese) Universidade Federal de são Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. 198f.

ANEXO A - Narrativas (Auto)biográficas

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS



"E daí, eu criava com textos e pensamentos para unir tudo isso, a escrita e o meu corpo."

Primeiro encontro de pesquisa – Narrativas (Auto)biográficas

No dia 17 de março de 2022, uma quinta-feira, às 17 horas, a pesquisadora Loide Leite Aragão Pinto abriu a sala de videochamada on-line para o 1º encontro de pesquisa com os sujeitos da pesquisa. Após problemas técnicos com o link de acesso, a pesquisadora enviou outro link e, alguns minutos depois, todos os participantes entraram na sala virtual. Aqui, apresentamos a transcrição da entrevista com a fala dos participantes e a descrição de suas ações para contextualização da narrativa.

A anfitriã do encontro recebeu todos os convidados e agradeceu a presença de todos. Estavam presentes o sujeito da pesquisa, aluno surdo egresso da escola pública, que aqui chamaremos de João, e a intérprete de Libras, que chamaremos de Maria.

João é um rapaz pardo, de cabelo preto curto. Ele tem sobrancelhas pretas e olhos pretos. Usa camiseta preta sem mangas e está sentado em cadeira de encosto baixo. Por trás, cortina branca na janela. Na entrevista, suas falas estão marcadas de cor vermelha.

Maria é uma jovem branca de cabelos castanhos lisos, amarrados para trás. Ela tem finas sobrancelhas pretas, olhos castanhos escuros e lábios finos, um pouco avermelhados. Ela está com uma blusa branca estampada com grandes folhas verdes. Maria está sentada, à frente de uma parede branca. Na entrevista, suas falas estão marcadas de cor laranja.

A pesquisadora Loide é uma mulher parda, de longos cabelos pretos encaracolados. Sobre a cabeça, lenço vermelho com estampa de flores em tons de branco, marrom e preto. Loide tem sobrancelhas pretas delineadas e olhos também pretos. Lábios finos com leve brilho. Ela usa vestido vermelho estampado com flores em tons de marrom e amarelo. Por trás, parede lilás claro com cobertura parcial de cortina marrom claro. Na entrevista, suas falas estão marcadas de cor azul.

Na tela do aplicativo de conversa, três janelas aparecem. Uma com a pesquisadora, outra com João, e outra com Maria. Todos se saúdam. João faz sinal de que precisa sair. A pesquisadora pergunta:

- Está ok? Está me ouvindo, Maria?

- Sim, estou te ouvindo – responde ela. João foi só pegar um pouco de água, daqui a pouco volta.

- Sempre dá esses problemas, né? Sempre dão esses problemas... Eu vou ver se eu consigo aqui, oh... Eu tô com o roteiro para não esquecer porque a gente também fica nervoso, né? Para iniciar... Tem todas as etapinhas aqui – complementa Loide, sorrindo com algumas folhas nas mãos.

Maria responde sorrindo:

- Ótimo... Aí daqui a pouco, antes de João entrar, eu queria perguntar se está muito quente?

- Está. Está quente. E eu ainda botei a luz assim na cara – Loide faz gesto com a mão aberta e fechando em direção ao seu rosto.

Enquanto isso, João volta com um copo de água na mão e começa a se posicionar. Loide complementa sua fala:

- Deixa eu ver aqui para gravar.... Eu não sei o que acontece que não está permitindo gravar – fala Loide um pouco mais baixo, mexendo nos botões digitais do programa de conversa. Ela arruma a câmera externa e segue:

- Eu vou gravar aqui com... eu estou aqui com a câmera de *back-up* gravando. Se eu não conseguir gravar tudo...

Maria responde:

- Sim.

Loide pega mais um celular e arruma para gravar. Em seguida, depois que João se posiciona, ela fala olhando para ele e sinalizando em Libras os sinais correspondentes:

- Tudo bem?

Ao mesmo tempo, João sinaliza dizendo como está quente. Todos riem. Ele continua: -
Consegue me ver bem? A sinalização?

Loide faz sinal positivo com o polegar para cima. João e Maria conversam em Libras sobre o posicionamento das câmeras e ajustes. Loide pergunta:

- **Minha câmera?** Sinalizando junto.

João sinaliza que não. A intérprete se ajeita melhor na imagem. Loide pergunta: - **Estou bem localizada?** Sinalizando junto.

João pergunta a Maria sobre o sinal de Loide. Loide entende e faz o sinal do alto da cabeça até o pescoço entrecruzando os dedos indicador e médio. Depois, em Libras, Loide pergunta para João o sinal dele. Ele faz o sinal correspondente. Ela pergunta se está correto. Ele sinaliza que sim. Maria faz a tradução entre as falas. Depois Loide fala com Maria:

- **Mostra para ele, olha o roteiro. Vamos começar?**

João e Maria respondem, de forma afirmativa, “vamos”. Loide explica:

- **Eu ia começar aqui a gravação, vou ter que fazer a gravação externa, tá? Essa gravação é só para gente. Não é pro público, tá? O nosso encontro tem dois momentos, tá, João? O primeiro é para conhecer você – sorri Loide. Para você contar para gente quem é você, sua família, como você chega lá. E no segundo momento, a gente vai discutir um pouco sobre letramento, tá? Como que era essa família e o desenvolvimento da linguagem da escrita e da leitura, tá? Então, a gente está dando início aqui. Eu agradeço a participação sua e de Maria também, que é muito importante. Eu estou falando na minha língua nativa e espero que você também se sinta confortável falando na sua língua com a interpretação de Maria.**

João acompanha sinalizando de forma positiva com a cabeça e, ao final da fala de Loide, levanta os dois dedos indicadores em confirmação à afirmativa da pesquisadora.

- **João, a primeira questão assim que eu queria que você contasse para gente, né. Quem é...**

Loide para e reformula a questão.

- **Na sua família, quando você chegou, há quanto tempo, quantos anos você tem hoje. Como é que foi esse momento de chegada de João na família dele? Como que era composta sua família? Você foi o primeiro, o segundo filho? Então em que lar você chega?**

João atento, em seguida responde:

- **Eu agradeço a Loide. Estou contente por participar aqui com vocês. Eu vou falar um pouco da minha história, né. Eu pergunto a minha mãe como que foi para ela descobrir que eu era surdo, como que foi o processo para ela poder se comunicar comigo. E aí eu não lembro exatamente muitas coisas, e a minha mãe me explicou que a gente morava lá em Italva, né. E aí ela me levou no hospital lá, e aí os médicos descobriram que eu era surdo. E a minha mãe, a princípio, ficou muito preocupada, a minha avó também. E ela dizia “Como é que a gente vai fazer? Nosso filho é surdo... Como que a gente vai se comunicar? Ele não me entende.” E eu só visualizava com o olho, sem poder compreender nada, nenhum som... Até mais ou menos 1, 2, 3 anos, que foi quando minha mãe começou a me levar na Apoe, Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais, em Campos. E a partir de então, que eu fui conhecer a língua de sinais, né. Fui adentrando assim no mundo como pessoa. Loide então pergunta:**

- **E como era sua família assim? Você tinha irmãos? Quando você nasceu já tinha irmão mais velho? Irmão mais novo? Conta para gente assim.**

- **Então, eu tenho um irmão mais velho, tem... ahhhh, já não lembro mais a idade dele – fala João sorrindo. Eu que tenho 24, em abril eu faço 25, e tenho um irmão mais novo de 15. Que está em São Paulo agora, treinando futebol em um clube.**

Nesse momento, Loide faz sinal de parabéns em Libras. Todos sorriem. João continua.

- **E é muito difícil minha comunicação com eles, porque eu aprendi Libras e não conseguia me comunicar com eles. A maior parte da nossa comunicação era por meio da oralização e aí, eu ia tentando né. E o meu irmão mais velho não consegue falar na Língua de Sinais. E aí, eu falo oralmente, mas parece que ele fica distraído. Não presta muita atenção. E aí nossa comunicação segrega, tem uma complicação, uma barreira. Já com o meu irmão**

mais novo de 15, ele consegue se comunicar. Ele entende o som da minha voz, o que eu falo. E aí, a gente consegue se comunicar melhor. Mas com a minha mãe o contato é muito maior. Ela consegue entender, o que eu falo, leitura labial. E a minha mãe, graças a Deus, começou o curso de Libras, para aprender Libras, para se comunicar melhor comigo, né. Me ajudar, para interagir. E aí, eu sempre ensino

Libras para ela. E Graças a Deus, que Deus abençoe ela para aprender sempre mais.

E é isso.

- No início, então, a sua comunicação era mais visual e tentando essa leitura labial, até descobrir a surdez? – pergunta Loide.

João pergunta a Maria, que repassa para Loide:

- Ele está perguntando como, antes de descobrir a surdez?

- Isso, você fala assim: eu não lembro, então a minha mãe conta. Né isso? Então ela percebeu, você já tinha 2 anos, certo?

João acompanha a tradução e responde afirmativamente. Loide continua: - E levou para um lugar. Que lugar é esse? Conta para gente.

João então responde:

- Então... sim. Ela me levou ao médico e à APOE também. E aí, eu ia à APOE todo dia, para fazer trabalho com fono, para conseguir oralizar, para eu conseguir falar, aprender as sílabas. E aí, que eu fui me descobrindo enquanto surdo, que eu fui aprendendo datilologia em Libras, as letras do alfabeto. Só que eu morava muito longe, numa cidade muito pequena, e longe de Campos. Campos é grande, muito grande, entendeu? E aí, a minha mãe, minha família, por ser pobre, não tinha muito dinheiro para pagar ônibus para se locomover para Campos todos os dias para eu aprender mais, né? Aí eu ia, às vezes, para a APOE. E aí, ela começou a buscar formas de eu conseguir comprar um aparelho. Foi muito sofrido, trabalhou na roça. E aí, foi mais ou menos 16 mil um aparelho, no passado. Ela conseguiu com muita luta comprar. Ela conversou com a Prefeitura também...

Nessa hora, João explica para Maria o nome da prefeitura e tenta deixar bem explicada a informação. Ele continua:

- Prefeitura de Cardoso Moreira. Ela conseguiu conversar com a pessoa responsável na prefeitura para conseguir um aparelho de graça para mim. Assim que eu consegui e fui entendendo melhor as coisas, quando eu já tinha três, quatro anos. E aí, quando eu comecei a ver surdos que sinalizavam, eu ficava olhando sem entender nada. As pessoas sinalizando eu comecei a ver sem entender nada. E a minha mãe junto comigo, sempre me levava, depois me esperava até voltar para casa. Eu via sempre aquele mundo cheio de sons, as pessoas batendo a boca, falando, falando. Só que eu não conseguia entender nada. Eu totalmente inocente em relação àquilo. E aí, na escola, eu nunca tive intérprete, nunca participei das aulas com direito a intérprete. Meu primo que sempre ficava junto comigo. Eu tinha uma afinidade muito grande com ele. E assim que eu fui crescendo e aprendendo, né. Depois eu retornei meus estudos na APOE e fui conhecendo mais surdos, pessoas da comunidade surda. Eu já era mais velho um pouco e já aprendi um pouco mais de sinais quando eu tinha seis, sete anos. Eu ia a fono todos os dias quando eu ia para APOE, a fono falava que eu tinha desenvoltura para falar, que eu conseguia me comunicar por meio da voz. Quando eu tinha mais ou menos onze, doze anos, eu comecei a ter contato com outros surdos que me ensinavam mais sinais e assim eu fui adquirindo a língua, adquirindo a linguagem, conhecendo mais palavras, porque até então eu não conhecia o significado das palavras. Isso era tudo muito difícil para mim. Já que a minha vida toda era a oralização. E aí, inicialmente eles me deram esse sinal.

João demonstra em Libras o sinal que recebeu e explica:

- Porque os surdos mais velhos dão o sinal para os surdos mais novos. E a partir de então eu fui criando a minha identidade surda. Quando eu estava aproximadamente na quinta série, de forma atrasada, né, porque eu nunca tive intérprete, então, de certa forma eu sempre tive um atraso nessa questão. E meu primo sempre junto comigo. Aí eu percebia que às vezes as professoras me deixavam de lado, tipo assim: “pode copiar, copia, copia, João, a atividade”. Sempre me deixavam passar, porque eles não sabiam Libras, eles não sabiam se comunicar comigo e sempre falavam:

“surdo-mudo”. Sempre falavam dessa forma. E eu achava, lógico, muito estranho porque eu não conseguia me comunicar com eles, a gente não tinha uma parceria, como se fossemos amigos, sabe? Aí um dia, minha mãe falou assim: “Não fala mudo, ele não é mudo, ele não é surdo-mudo”, e ela [a pessoa que estava dizendo que João era mudo] ficou assim meio sem graça.

A pesquisadora interrompe e pede para ele voltar um pouco lá na infância.

- Então, você colocou o aparelho, né? E a sua comunicação, você conseguia ouvir bem? Como que era isso?

João responde:

- Então, eu usei o aparelho, mas, a princípio, eu não conseguia ouvir as palavras perfeitamente, eu só sentia a vibração. Sentia os sons, as batidas. Quando eu tirava o aparelho, eu não conseguia entender nada, som nenhum. Quando eu tirava o aparelho dava um susto, né, por exemplo, como se fosse uma bomba, com fogos assim. Aí, me dava susto e eu sentia às vezes até dor no coração. Eu não gostava. Por exemplo, era como se ouvisse fogos ou bombas, era um barulho muito forte. Quando me dava, assim, raiva, eu também tirava o aparelho, e aí eu não conseguia escutar nada. As pessoas me chamavam, no caso quando eu estava com o aparelho, me chamando eu conseguia ouvir, entendeu?

- Então, na infância, a comunicação era viabilizada por essa questão visual, labial. Você tentava ler lábios, e usando o aparelho. E poucos sinais – Loide complementa.

- Sim, sim. Na escola, principalmente, quando eu sentava, e a professora estava de costas, ela falava algo e nisso eu não conseguia entender nada. Eu tentava ficar sempre olhando para ver se eu conseguia fazer leitura labial da boca dela, porque eu não sabia muito Libras. Então era um contato muito básico porque eu não tinha contato com outros surdos mais fluentes, devido eu morar longe, essa questão de transporte. E a minha mãe ficava sempre preocupada comigo, para eu não ficar dependente em casa, sabe? Porque eu não gosto, eu não gosto de ser dependente, ficar sempre em casa, sem saber nada, me considerando uma pessoa incapaz. As outras pessoas da comunidade surda me falavam: “É preciso ter independência, é preciso aprender”. E a partir de então, que eu fui entendendo isso, concordando com eles e aprendendo a me comunicar melhor. Aí, quando a professora falava, eu com aparelho somente, eu não conseguia ouvir, principalmente quando ela estava de costas, porque eu não conseguia fazer a leitura labial. Todo mundo ouvia, entendia o que ela falava, e eu o único surdo ali dentro da sala. E eu perguntava: “O que ela está falando?” “Eu estou com dúvida aqui nessa disciplina”. Sempre eu não conseguia entender e ficava triste, quieto no meu canto, sozinho muitas vezes.

A pesquisadora interrompe e pergunta:

- E em casa? Por exemplo, você tem um irmão, né? Você tem primos? Como vocês brincavam na infância, antes de ir para a escola?

- Meu primo estava sempre junto comigo, sempre. Nós crescemos juntos e brincávamos juntos. E era sempre com gestos. Porque não era a Libras mesmo, porque eu não conhecia a Libras inicialmente. E a minha mãe, eu não sabia o sinal, daí eu inventei um sinal como se fosse de seios, para chamar a minha mãe. Os sinais caseiros, porque a minha família não sabia. Ninguém conhecia Libras até então. Daí para chamar mamãe, eu fazia o sinal como se fosse um seio, daí a pessoa entendia e chamava a mamãe. Papai, fazia o sinal de “papa”. Sim, não era exatamente o sinal de mãe e pai, era tudo por gestos. Assim eu me comunicava com minha família. Meu irmão, eu fazia assim, ou também irmã, eu fazia dessa forma. João segue fazendo os sinais correspondentes em língua de sinais rudimentar que usava em casa. Ele continua:

- A nossa comunicação era restrita. Porque não tinha muita fluência assim. E eu estava sempre brincando com meu primo.

Nesse momento, João para de responder e pergunta para a intérprete: - A câmera da Loide fechou?

A intérprete responde:

- Para mim está normal. Eu estou conseguindo visualizar vocês dois normalmente.

Loide responde:

- Estou aqui. Está me vendo?

- Voltou – responde João.

A intérprete complementa:

- Voltou, você falou, voltou.

A pesquisadora observa:

- Ah, é porque eu estou calada, ele deve baixar sozinho.

Todos riem, a pesquisadora brinca:

- Vou falar de vez em quando.

Loide retoma a entrevista:

- Tá, então, assim, quando você nasceu, na sua família, você foi então o primeiro surdo. E na cidade também? Não tinham outras pessoas? Você não tem essa história que chega até você, não?

- Não, não tem, que eu saiba, não. Mas posso perguntar para minha mãe. Mas que eu saiba, não. Eu acho que de fato, eu sou o primeiro surdo na minha família. Deixa eu perguntar à minha mãe.

João se levanta e sai da mesa. A pesquisadora e a intérprete ficam esperando. Maria observa:

- Vai ser uma descoberta para ele também.

A pesquisadora sinaliza de forma positiva. As duas aguardam por alguns instantes. Maria observa:

- Muito bom, né?

- Sim. Eu estou descobrindo muitas coisas interessantes – responde Loide.

- Cada um tem uma história.

Depois de alguns minutos, João retorna e responde:

- Realmente, eu sou o único surdo da minha família, a única pessoa que nasceu surda. Na minha família, não tem mais outros surdos.

A pesquisadora pergunta:

- E você sabe seu diagnóstico? Sua surdez? Você sabe seu tipo de surdez?

João não entende a pergunta. Maria explica de forma mais detalhada em Libras, e ele presta atenção.

- Você sabe se sua surdez é profunda, se é severa, moderada? João responde:

- Eu sou surdo profundo. Tenho surdez profunda.

Maria detalha a pergunta:

- Você sabe se é mais 70, 80 decibéis?

- 95%.

A pesquisadora intervém perguntando:

- Se tirar o aparelho você não escuta.

Ele responde:

- Não, não.

A pesquisadora pergunta:

- Você não fica mais de aparelho?

Maria, mais uma vez, detalha mais a pergunta. João observa e depois responde:

- Eu continuo usando até hoje, desde criança até hoje, o dia todo eu uso. Uso, sim. Eu já estou com ele, porque eu me sinto mais seguro com o aparelho, sabe. Às vezes, quando eu estou na rua dá para ouvir algum som de carro, de buzina. Quando eu estou dirigindo. Diversos tipos de ações. Isso me deixa mais atento para prestar atenção. Alguns surdos falam que não gostam. Eu respeito, só que eu gosto de usar. Por exemplo, eu estou usando o aparelho. Eu gosto de usar aparelho. Se eu tirar para ensinar Libras, para ficar na sala de aula, e aí, as pessoas estão falando, só que eu não estou entendendo nada. E aí, eu estou usando o aparelho e percebo que a pessoa está falando por baixo da máscara [em contexto de pandemia as atividades eram feitas de máscara facial] e aí eu falo assim: “Por favor, presta atenção”. Porque nesse sentido o aparelho me dá esse benefício, né.

Loide complementa:

- Então assim... Na adolescência, é que você descobre a Libras, é isso? Como língua, se apropriada da Libras.

Nesse momento, João comunica que não havia conseguido visualizar a pergunta. Havia algum problema na transmissão. Maria, refaz a pergunta em Libras, explicando um pouco mais o sentido do enunciado. João, então, responde:

- Sim, quando eu já estava com 13 para 14 anos até os 24, de fato começou o ato da Libras de forma mais concisa, né? Porque eu me preocupava muito...

A transmissão volta a ter alguns problemas. João explica que o celular dele está com problema e retoma a resposta:

- Então eu tinha 13, 14 anos, que eu conheci outros surdos, a Francieli minha amiga. E aí, ela sabia Libras, porque tinha muito mais experiências do que eu. Eu ficava doido olhando para um lado para o outro. “Como que ela sinaliza tão rápido? Como que ela faz datilologia em Libras tão rápido?” Assim que eu fui adquirindo a linguagem e fui me desenvolvendo, também fui tendo outras pessoas ouvintes que me ajudaram a conhecer as palavras, os intérpretes também, já na minha fase adulta, sempre passando as palavras para mim, me ensinando os sinais, as palavras. Porque antes eu era tímido, usava a Libras de forma muito básica. Eu melhorei bastante.

Maria para a tradução e pergunta sorrindo para João:

- Você, tímido?

João responde também sorrindo:

- Antes eu era, agora não.

Todos riem. A pesquisadora faz mais uma pergunta:

- Mas eu vou... Mais uma pergunta aqui - Loide reformula a pergunta:

- Essa descoberta da Libras depois, como você se percebe na sua infância? Usando aparelho, fazendo esses gestos. Como é que era esse esforço da comunicação familiar na sua infância? Você fala da sua mãe, fala do seu irmão, depois do seu irmão mais novo. Conta para gente, como era essa comunicação.

João começa a resposta, mas Maria observa que a imagem de João travou e diz:

- Travou, como se a câmera dele tivesse fechado.

Enquanto isso, a transmissão de João normaliza. Maria complementa:

- Vou sinalizar de novo. Como era a comunicação com sua família: Como você se entende como surdo na sua família? Na sua infância, com sua mãe, com seus irmãos? Como você pensa? Qual sua reflexão em relação a isso?

Maria finaliza a pergunta. João então responde:

- Eu gosto muito da Libras, eu me sinto feliz. Eu descobri a Libras. É algo maravilhoso, é lindo falar com as mãos, eu me sinto leve, me sinto feliz. Porque eu lembro que antes com toda aquela comunicação tinha uma barreira. Eu não conseguia me comunicar. Na minha infância eu tinha vontade de conhecer, de aprender os sinais, só que não tinha nenhum incentivo. Não tinha contato. Meus pais, meus irmãos, sempre foi uma comunicação de forma muito difícil, e isso gerava até um preconceito dentro da minha família, com as outras pessoas, assim com os familiares, porque eles sempre falavam “O surdo mudo”. E aí meu tio, por exemplo, me olhava e falava assim: “aH, ele é mudo, ele é surdo. Ele é mudo, ele não escuta”. E aí, como eu fui entendendo isso, eu falei: não, eu não sou um surdo-mudo, eu sou só surdo. Eu consigo me comunicar. E a pessoa falava “Ah tá, desculpa. Entendi. E assim a comunicação era dessa forma, bem delicada. Nessa parte, da Libras, eu me sinto muito bem. Eu tenho orgulho da minha língua, eu amo.

A intérprete e a pesquisadora sinalizam em Libras: palmas. Maria fala emocionada:

- Ai, que lindo.

João expressa felicidade.

Loide retoma a fala:

- Vamos passar para o segundo ponto. Assim, a gente está descobrindo, né, que....

Esse percurso da língua oral, na língua em gestos, para depois, na adolescência, descobrir e se apropriar da Libras, né.

A pesquisadora prepara o início do segundo momento. Há um problema na transmissão. Nesse momento, a transmissão de João para Loide pergunta se a imagem havia travado. Há uma dúvida sobre o que está causando a falha na transmissão. João sai por um instante da tela. Quando ele retorna, indica que quer trocar de aparelho celular para continuar a entrevista. A pesquisadora cria um novo link para a reunião. João troca de aparelho. Uma nova chamada é iniciada. Maria pergunta para João se ele consegue vê-la, ao que ele responde que sim. Loide, então, continua:

- João, eu vou retomar. Você falou muito da sua mãe, né. Ela é uma presença marcante na sua infância. Você falou dos mecanismos de comunicação que vocês desenvolveram, para comunicação em casa, familiar. Mas eu queria que você me contasse, para além da oralidade e demais mecanismos de comunicação, como era a relação da escrita. O envolvido com as atividades que demandassem o texto escrito. Você lembra, lá na infância, ela saía com você, te levava, você e seus irmãos, como é que era esse momento?

- Então, isso é uma ótima pergunta. Porque realmente não foi algo fácil para mim. Eu sofri muito. Principalmente nas atividades porque as palavras, por conta da surdez profunda, eu não conseguia entender. E aí, com aproximadamente 15 anos, que eu fui entender melhor algumas palavras. E aí minha mãe brigava muito comigo dizendo: “você tem que estudar, você tem que aprender”. Só que eu nunca tive intérprete, ninguém que pudesse me propiciar essa acessibilidade, sabe. Principalmente do texto de sala de aula, porque eu sempre copiava, me deixavam copiar os textos, eu aprendi a copiar, a ser copista, mas não ampliar meu conhecimento em nível de letramento de leitura, de conhecimento de escrita. E aí, meus tios, meus avós nunca souberam dessa situação. E aí, eu não tinha muito contato com eles. Eu não era muito acostumado. E eles ficavam pensando que eu não queria estudar. Mas não era isso. Eu queria entender o significado das palavras, e aí eu perguntava a minha amiga, por exemplo: “O que é que significa?” E eu sempre oralizando, perguntava a ela “O que significava tal palavra, o que significa isso, o que significa aquilo?”. E daí que eu ia entendendo melhor por meio da oralização com meus amigos ouvintes. E aí, por exemplo, falavam sempre, na roça tem muitos palavrões. Eu aprendi a falar palavrões. Palavras que eu não conhecia o significado das palavras. Sabe, eles falavam, por exemplo “anus”. Eu não entendia, e eu ficava sem entender. “O que significa isso?” Porque ninguém nunca tinha me explicado, sabe. Até isso. E hoje eu sinto vergonha desse dia.

Todos dão um leve sorriso. A pesquisadora busca contextualizar o tema:

- As práticas de escrita, de produção de texto. Como é que era isso? Como você percebia isso lá na infância? Seus primos tinham livros para ler, que recursos? A escrita estava marcante? Quando você volta lá memória, onde é que ela está mais marcante para você?

- Meu primo, né. Você falou em relação aos meus primos. Eu lembro. Sempre que meu primo lia um livro, ele me mostrava, por exemplo, uma frase, uma pergunta. Qual o nome da rua? Sendo que tem um ponto de interrogação. E eu fui entender para fazer essa interpretação do texto. Por exemplo: Qual o nome da rua? Alguma rua? E aí, eu conseguia identificar as palavras que eram iguais e copiar. Por exemplo, de um texto, da pergunta. E aí, do enunciado eu ia conseguindo copiar, nesse sentido. Sempre copiava as respostas dos meus amigos, porque eu não sabia de forma independente. Daí a professora até falava parabéns, mas eu não sabia.

A pesquisadora interrompe e pergunta:

- A escrita, você só percebe ela, de forma mais marcante, na escola? Quando você vai para escola? Esse seu envolvimento com seu primo já é na fase da escola. É isso?

- Sim, só na escola, porque em casa não. Só na escola mesmo. Porque a minha família não tinha esse conhecimento de me ensinar em Libras e ensinar as palavras do texto. Isso eu aprendi na escola e na APOE também. Que aí eu aprendi a fazer as atividades com uns professores que ensinavam em Libras na APOE, os sinais. Eu ia conseguindo, e eu levava até as minhas atividades da escola para a APOE para o meu professor que sabia Libras, porque minha mãe, minha família não tinham condição de pagar alguém para me ensinar assim socialmente.

Loide, então, pergunta:

- Assim, sua mãe, seus irmãos, você percebia eles, na infância, fazendo essas atividades que envolviam leitura? Você lembra disso? Você se sentia assim, em algum momento: eu não leio, não aprendi ainda, mas eles já têm esse envolvimento. Você tinha curiosidade? O que é que é isso? Eles ficam folheando isso. Tinham livros? Muitos livros na sua casa? Conta para mim como que era essa fase aí.

- Na infância ou na adolescência? – pergunta João.

- A pesquisadora ressalta:

- Na infância. Lá no início.

- Deixa eu lembrar..... Eu não lembro muito bem.

A intérprete reforça a pergunta, para João:

- Na sua casa, tinha muitas variedades de livros?

João, então, responde:

- Nós morávamos na roça, em uma casa muito simples. Moravam assim várias pessoas assim em casas bem próximas. Minha família, minha tia, meu avô. Bem no campo mesmo, como se fosse em um campinho de futebol. E aí tinham quantas casas mesmo? Bem simples, bem simples, e era próximo da escola. Minha tia me ajudava nessa questão de tentar entender as atividades, porque ela morava perto. Mas depois ela se mudou para o Rio, foi morar longe, e eu fiquei sem esse auxílio, sem entender muito bem as atividades, as palavras.

João pergunta a Maria se ela entendeu. Ela responde:

- Entendi.

A pesquisadora retoma a palavra:

- A gente vai pensar também assim. Vamos voltar lá. Sua mãe levava você ao médico, recebia laudos, ia atrás de assistência. Você falou assim: “a minha mãe procurou a prefeitura, foi atrás de pessoas que pudessem ajudar”. Ela estava lidando o tempo todo com esse ambiente de saúde, assistência social. Como você percebe isso? O que ela teve que aprender? O que ela fala para você “Eu, como sua mãe, tive que aprender isso, me virar de certa forma”? Você sabe que as mães lutam muito. Conta para mim, assim: ela sabia ler muito bem? Sabia escrever? Foi um desafio para ela, não foi? Conta para gente.

- Sim, de fato, minha mãe foi muito guerreira. Ela sabe ler, sabe escrever sim. Só um minutinho, eles estão me chamando aqui.

João interrompe e fala para atender a uma demanda de casa, depois retoma:

- Desculpa, perdi meu raciocínio. Voltei. A minha mãe sabe ler, escrever. Ela é formada no ensino médio.

Maria confirma com João, se ele está falando do meu, e faz os sinais correspondentes. João confirma:

- O meu pai não tem muito conhecimento de leitura, de escrita. Ele não sabe ler. Sabe entender basicamente o nome dele. Mas a minha mãe sabe ler, sabe escrever, ela estudou. Ela se formou há um tempo atrás. Ela não me ajudava muito nesse sentido, em relação de conhecer as palavras, aos textos, eu aprendi tudo, bem de forma tardia.

A pesquisadora pergunta:

- Ela que tomou essa postura de sempre se colocar no seu tratamento? Era ela que tomava a iniciativa?

João responde:

- Sim, desde criança, desde eu bem pequeno, ela sempre ajudou com muito esforço, sempre junto com ela. Ela me levava para tudo quanto é canto. Sempre junto com a minha mãe. Depois, que eu fui ser independente, criar mais maturidade, mais conhecimento, para que eu pudesse sair sozinho, encontrar outros surdos. Mas sempre, sempre junto com minha mãe. Ela sempre procurando coisas para me ajudar, trabalho. Em relação à área de saúde, tudo, tudo sempre junto com minha mãe.

A pesquisadora pergunta:

- E em relação, assim, à alfabetização, ao letramento, como que ela se colocava para

você? O que ela te dizia em questão da aprendizagem. Primeiros momentos na escola? Sempre na infância, hoje a gente quer descobrir esse João que foi antes da escola. Como é que era esse João?

João faz expressão de surpresa. Maria sorri e ressalta:

- Olha a cara dele.

João pede um tempo para lembrar. Ele responde:

- Eu me percebia como tímido. Eu não sabia escrever muito bem, eu trocava sempre as palavras. A minha mãe falava: “É assim que escreve? A minha mãe falava assim para mim: “Tá errado, tá errado”. E eu falava: “Mas como que é? Para mim isso é normal, eu não sei escrever”. E a minha mãe ficou achando aquilo muito estranho, e o meu irmão também, principalmente meu irmão mais velho. Ele falava assim: “Que é isso? Você não sabe escrever? Você não sabe ler? .E ele falava sempre que eu era burro: “Você é burro, não aprende. Cabeça dura. Sim, porque eu não tinha essa base. Depois que eu fui aprender a mexer com o computador, aprender as palavras nele. E aí, minha mãe perguntava: “o que você escreveu? Daí a comunicação era bem complicada, porque eu não sabia escrever. E aí quando minha mãe começou o curso, começou a aprender Libras e fazer mais gestos, sinais, que eu comecei a entender melhor. E assim eu fui melhorando.

João continua:

- Mas a minha mãe me ajudava no sentido de entender algumas coisas comuns como, por exemplo, a palavra inteligente.

João soletra as letras, e Maria faz o sinal, confirmando o sentido. João explica que a mãe dele fazia um sinal diferente para palavra inteligente. Ela colocou o dedo indicador no canto da testa e girou o dedo:

- Para minha mãe, era esse sinal que ela fazia: Inteligente. O sinal em Libras era assim [faz o sinal], mas ela fazia assim [repete o sinal que a mãe fazia]. Ela fala assim comigo: você precisa ser inteligente, para você aprender, você precisa. Aí, ela ia me mostrando as palavras com gestos. Porque ela não conhecia Libras mesmo, Daí que eu fui entendendo, e assim que foi acontecendo.

Loide retoma a palavra e explica:

- Então, assim. Para gente finalizar essa parte, eu queria que você falasse um pouco de sua percepção desse grupo familiar e dessas práticas todas que envolveram a linguagem. Essa busca para te inserir na oralidade a partir do aparelho. Esse envolvimento, no qual você mencionou pouco os aspectos de leitura e envolvimento. Conta para mim assim, para finalizar, como você pode concluir? Olhar para trás e fazer essa reflexão dessa primeira etapa de seu desenvolvimento?

- Então. É difícil para eu explicar. Porque eu lembro, sim, que na minha família, sempre a oralidade era muito presente, e o gesto, e o gesto. Mas a questão da escrita não era muito presente. Sempre muito gesto, as pessoas se comunicavam por meio da oralidade. É basicamente isso, não tinha algo assim que me levasse ao aprendizado da escrita.

A pesquisadora complementa:

- A escrita não tinha porque não era um hábito familiar, por exemplo, você não percebia a escrita ali presente, ou só era com você? Não era um hábito...

Maria explica a questão um pouco mais detalhada para João entender. Ele responde:

- Então, meu irmão mais velho que tinha mais essa questão de leitura, e minha mãe também, estudou e tal. Mas o meu pai, não. De forma alguma. Não sabia ler. Sempre trabalhou na roça. Eles não me ajudavam nesse sentido. Por isso que eu aprendi muito pouco. Depois na escola que eu fui aprender mais essa questão, porque não era algo presente dentro da minha casa.

Loide observa:

- Entendi.... É muita luta, né?

João confirma:

- Sim, é verdade.

Loide complementa:

- Essa parte da escola, a gente vai deixar para conversar no nosso segundo momento. Pode ser? Hoje, a gente está cansado.

João responde rindo:

- Eu estou de boa.

Todos riem. João complementa:

- Ontem que eu estava com febre, não me sentia muito bem, com dor de cabeça. Eu tomei a terceira dose da vacina.

Maria observa em Libras:

- Entendi. Muito certo.

Loide também complementa em língua portuguesa:

- É bom, é bom.

Nesse momento, há uma comunicação interlínguas, ora em Libras, ora em língua portuguesa, pois a pesquisadora também conhece um pouco a língua de sinais. Loide faz o sinal de feliz e pergunta:

- Eu fiquei muito feliz. Feliz assim? [Loide faz o sinal em Libras]. Feliz de conversar com você. Agradeço [faz o sinal de agradecimento em Libras]. A gente vai fazer um segundo momento, para conhecer como é que foi essa parte da escola, que eu vi que você gosta muito de falar. Foi algo importante para você. Então a gente vai deixar para ter um momento só para isso. Tá bom? Eu agradeço a você, agradeço a Maria. Muito obrigada. Obrigada pela paciência. Está sendo muito importante conhecer algumas coisas que eu não sabia.

Loide sorri olhando para todos. Maria faz uma intervenção, falando nas duas línguas:

- Sim, sim é verdade. É muito bom, porque a gente vai percebendo a nossa realidade enquanto ouvinte. – Maria fala direcionado para João:

- Porque a Loide e eu, João, somos ouvintes. A gente pode reconhecer o esforço que os surdos fazem, mas a nossa realidade é muito diferente, né Loide?

- É verdade – confirma Loide. Maria continua:

- A Loide fala muito bem, escreve muito.

João confirma, Maria complementa:

- Sim, é verdade. Conta histórias muito bem. Aí, a gente se coloca no lugar do surdo, as dificuldades das famílias, as situações financeiras, as dificuldades de comparar os materiais. Então, tudo isso dificulta o aprendizado linguístico e para a vida mesmo.

João comenta emocionado:

- Ai... eu vou chorar.

A pesquisadora também fala:

- Chora, não.

Maria comenta:

- Chora não. Oh, meu Deus.

Maria, faz sinal de calma em Libras e fala para João:

- Calma, João.

A pesquisadora também fala:

- Chora, não.

Loide mais uma vez agradece:

- Obrigada. Como é que é feliz? Assim?

Maria faz sinal de carinho. Depois, a pesquisadora faz o encerramento do encontro, e as explicações de como serão as próximas etapas. Há os agradecimentos finais, e todos se despedem.

Segundo encontro de pesquisa – Narrativas (Auto)biográficas

No dia 08 de março de 2023, uma segunda-feira, às 9h30, a pesquisadora Loide Leite Aragão Pinto abriu a sala de chamada de vídeo on-line para o 2º encontro de pesquisa com os sujeitos da pesquisa. Às 9h40, todos estavam presentes e foi dado início à gravação do encontro. Aqui apresentamos a transcrição da entrevista com a fala dos participantes e a descrição de suas ações para contextualização da narrativa.

A anfitriã do encontro recebeu os convidados e agradeceu à presença de todos. Estavam presentes o sujeito da pesquisa, aluno surdo egresso da escola pública, que aqui chamamos de João, e a intérprete de Libras, que chamamos de Maria.

Na tela do aplicativo de conversa da pesquisadora, aparecem três janelas. No canto esquerdo, tomando mais da metade da tela, a janela de vídeo com João. No canto direito, duas janelas de vídeo menores sobrepostas. A de cima com Maria, a de baixo com a pesquisadora.

João está sentado de frente para a câmera, centralizado na imagem. Ele é um rapaz pardo, de cabelos pretos curtos, com sobrancelhas pretas e olhos pretos. Usa óculos de armação preta e está de camisa branca sem manga e gola careca, com estampa de folha e traços em tons de azul e preto. Por trás, parede branca com quadro de moldura de madeira com pintura de jarro e flores em fundo verde. Na entrevista, suas falas estão marcadas de cor vermelha.

Maria está sentada de frente para a câmera, também centralizada na imagem. Ela é uma jovem branca de cabelos castanhos lisos, amarrados para trás. Ela tem finas sobrancelhas pretas, olhos castanhos escuros e lábios finos, um pouco avermelhados. Ela está com uma blusa preta de mangas largas com abertura nos ombros. Por trás, parede branca. No canto direito, coluna marrom de madeira. Na entrevista, suas falas estão marcadas de cor laranja.

Loide está sentada em cadeira de encosto baixo. Ela é uma mulher parda, de longos cabelos pretos, metade presos para trás. Loide tem sobrancelhas pretas delineadas, e olhos também pretos. Ela usa óculos com meia armação marrom e está com batom roxo. Loide usa blusa de meia manga lilás, com cordão de tecido com contas douradas e marrom. Por trás, parede lilás-claro com cobertura parcial de cortina branca com pequenas flores vermelhas. Na entrevista, suas falas estão marcadas de cor azul.

A pesquisadora faz as primeiras colocações:

- Então... saudade. A gente ficou um bom tempo sem se ver, conversando pelo Zap [aplicativo de conversa WhatsApp], acompanhando um pouquinho da sua trajetória no final do ano passado, não é? E como é que estamos hoje? Conta para gente um pouquinho.

João sorri e responde:

- Então, bom dia, linda Loide [em datilologia]. Que saudade de você. Também foi um ano, né? Nossa. Como que já se passou, tão rápido. E de lá para cá, aconteceram muitas coisas. Trabalho, faculdade, estudos, leituras. É muito cansativo realmente. Muitas vezes eu fiquei preocupado, mas agora eu estou me sentindo melhor. Gostaria de saber o que você tem para mim hoje. As perguntas.

João finaliza sorrindo. Loide, sorrindo, responde:

- Ai, que bom. Tem bastantes perguntas. Assim, na verdade, a gente quer muito te ouvir. A gente vai trabalhar com alguns tópicos e conhecer o finalzinho dessa sua trajetória na graduação. Você falou que está de férias. Então vamos começar sabendo. Em que você está trabalhando, o que você está achando do trabalho? E a gente vai fazendo esse movimento de ir retornando um pouquinho até conhecer essa sua trajetória de formação que começa no IFF [Instituto Federal Fluminense], no ensino médio. Não é? No ensino integral? E aí você continua, permanece na graduação. Mas vamos começar. O que você está fazendo, que trabalho é esse? Você está gostando?

João responde, fazendo uma pequena correção:

- Então, eu me formei no Ensino Médio, em outra escola. No IFF, somente a graduação em Teatro.

Loide sinaliza com a cabeça que está entendendo. Maria então complementa, perguntando para João:

- Então você pode explicar como foi sua trajetória de ensino até a graduação.

João acompanha a pergunta e responde:

- Então, eu me formei no Ensino Médio, em outra escola. Depois que eu iniciei a faculdade de teatro, eu sempre tive interesse em aprender, buscar conhecimento em leitura. Mas, às vezes, eu tenho um pouco de dificuldade, principalmente porque o Português é minha segunda língua. E aí, eu fico tentando ler. Sempre que eu tenho dúvidas, eu pergunto aos intérpretes: “O que significa essa palavra?”. E eu sempre pesquiso os sinônimos, porque aí eu me sinto mais confortável e entendo melhor a explicação. E aí, eu sempre estou estudando, estou lendo, e estou conseguindo na medida do possível, não é? Só que a maior dificuldade é em relação ao TTC [Trabalho de Conclusão de Curso], porque demanda muitas leituras. Eu tenho que fazer pesquisas. E principalmente pesquisar palavras para eu entender aquele determinado contexto. E aí, eu vou para artigos, teses, pergunto aos intérpretes: “O que significa isso?” “Essa teoria?”. O que realmente quer dizer?” E aí, eles vão me aconselhando, vão conversando comigo, dando as dicas, né. Principalmente nas questões linguísticas. Mas eu acredito que até novembro, eu não tenho certeza ainda, eu consiga apresentar.

Loide acompanha a resposta e pergunta:

- E conta para mim, assim, nesse momento de escrita, você utiliza algum programa, algum aplicativo que te ajude. Quais são as ferramentas que você tem procurado para te ajudar na escrita do português?

João responde:

- Então, é uma boa pergunta, porque desenvolve outras. Eu, pela minha dificuldade no português, eu fico, muitas vezes, sem entender algumas coisas nos contextos, porque eu preciso me aprofundar, entender o significado daquela palavra. E aí, quando eu não conheço o conceito, não conheço o significado da palavra, eu sempre pergunto aos intérpretes. Eles são minha maior referência. Até quando eu estava junto com a Maria pessoalmente, eu perguntava o que significava. E a gente ia trocando. E até ela me explicou em relação aos sinônimos, porque aí, eu conheço, muitas vezes, uma palavra que é sinônimo, mas não conheço aquela palavra anterior. Por exemplo, para eu não ficar repetindo todas as palavras, muitas vezes, né, por meu vocabulário ser um pouco restrito ainda, eu vou buscar sinônimos, que eu entendo e vou aprendendo. Mas realmente é algo bem complicado. Agora que eu estou me acostumando a pesquisar mais, vou buscando sinônimos, é como eu estou me desenvolvendo, é como se fosse um passo a passo. É lento. Mas eu estou percebendo que eu estou melhorando. É algo muito necessário para mim.

Loide completa:

- E aí, na sua prática com a escrita, a maior dificuldade é nesse tipo de texto. E é diferente do dia a dia? Por exemplo: você vai se comunicar no dia a dia, o texto está presente, não está? Você usa outros artifícios na comunicação. Conta para gente.

João responde:

- Então, é bem divergente, o texto escrito, por exemplo, no contexto acadêmico, e o contexto que eu utilizo informalmente com meus amigos. Porque no contexto acadêmico, eu tenho que ler e entender aquele conceito determinado. E eu tenho que ler todos os parágrafos do início ao fim, reler, e aí, depois eu passo aquilo de forma escrita, mas com maior dificuldade. Mas em relação ao bate-papo, a escrita que utilizo na minha vida cotidiana é bem diferente. Muitas vezes, converso mais em Libras, que é bem mais confortável para mim, para os amigos, né. É gostoso conversar com eles assim. Só que a dificuldade maior é em relação à escrita mesmo.

Loide observa:

- Então a sua preferência é conversar na sua língua, que é a Libras. A língua que você elegeu. E no dia a dia, você vai se virando com a escrita.

João complementa:

- Sim, é verdade. Porque o texto escrito, ele demanda uma seriedade, eu tenho que me dedicar mais àquilo. Só que o bate-papo, nossa, é gostoso, né. Eu quero ficar conversando, e às vezes, eu fico assim: “ai, eu tenho que focar nisso, mas eu gosto do bate-papo, eu gosto das conversas”. Só que muitas vezes, eu paro e penso “olha, isso não agrega muito para mim, não traz tanto conhecimento”. Mas, se eu for me dedicar aos estudos acadêmicos, prestar atenção. Por quê? E quero ser um bom profissional. Eu preciso ensinar às pessoas, eu estou me formando em uma licenciatura. E aí, você me perguntou em relação à prática do português. Eu preciso também ter essa consciência para eu poder ensinar outras pessoas. Como, por exemplo, eu estou ensinando, ajudando outros surdos. E aí, é diferente ensinar para eles. Para os ouvintes, é totalmente diferente, sabe? Mas, para mim, enquanto L1, ensinar usando Libras é muito mais fácil, com certeza. E se eu estou utilizando a Libras, e o ouvinte, utilizando a língua portuguesa, cada um tem o seu conforto na sua língua. E eu, para escrever o Português, eu confesso, eu demoro. Não é tão rápido, eu demoro. Eu fico olhando assim para dentro de mim pensando, perguntando: “Oh, meu Deus, o que eu vou fazer?” Fico pensando, pensando. E aquilo tudo vai me trazendo umas inquietações. E eu fico assim “quais os caminhos para a acessibilidade?” Principalmente a acessibilidade linguística. E eu vou trazendo as minhas experiências, vou tentando. E realmente, não é um processo fácil. É lento, mas eu preciso entender o significado. Eu preciso entender a estrutura de um texto acadêmico. E aí, eu vou fazendo os parágrafos pouco a pouco e vou praticando, praticando. E sempre com o apoio dos intérpretes. Mas é um processo lento.

Loide movimenta a cabeça em sinal de concordância e responde:

- Entendi. Aí você fala assim “gosto de falar em Libras” Não é? Bater papo, conversar. Como é que é a sua participação na comunidade surda onde você mora? Ou então o contato através das redes sociais, conta um pouquinho para gente.

João responde:

- Então, realmente, a comunidade surda de Campos, há muito tempo atrás, eu não tinha contato com ela. Só que a partir do momento que eu comecei a estudar, fazer faculdade, ir e voltar todos os dias, eu não tenho muito contato, às vezes, para ficar batendo papo, assim, na casa deles. Então a gente se relaciona muito pela internet. Às vezes, no sábado e domingo, quando eu não tenho atividade, não estou trabalhando, não é? Eu encontro com os surdos, né. E a gente também está se organizando para criar uma associação. E isso é o que tem me feito ter mais contato com eles, mas não com muitos, muitos. Mas eu gosto mesmo de conversar com aqueles que são mais maduros, que têm uma consciência, têm uma representatividade, querem estudar, com os que já estão no IFF, estão cursando uma faculdade. A gente conversa sobre assunto político, sobre acessibilidade, falta de acessibilidade inclusive, sobre nossa luta enquanto sujeitos surdos, e principalmente, em relação à falta de acessibilidade com tradutores e intérpretes de Libras. Por quê? Eu percebo que é uma luta que precisa ainda ser muito, muito mais avançada. E eu estou formulando com esses meus amigos, os surdos, principalmente do IFF, melhores estratégias, assim, para a gente entender como é que é esse processo. Nós já fomos à Câmara, conversamos com o vereador. Estamos assim ativos em relação à política, sabe? E principalmente no governo, porque a gente precisa ter acessibilidade em todo e qualquer local da sociedade. E eu percebo que, muitas vezes, não existem intérpretes que são fluentes, e isto é uma dificuldade muito grande, que dificulta a comunidade surda. Eu estava conversando com uma amiga minha, que é surda também, e eu falei “Olha, sinceramente, eu não me conformo com essa falta de acessibilidade”. A prefeitura não tem. Nós fomos lá, e não tem intérprete para minha amiga e também para mim. Se a gente quer lutar pelos nossos direitos, a gente tem que estar se virando, tirando um intérprete daqui, dali, porque, nos locais onde deveria ser um local de fácil acesso a todas às pessoas, os cidadãos, infelizmente, isso não existe. Então nós estamos nessa luta. E meu contato na comunidade surda é nesse sentido

Maria complementa:

- O contato com a comunidade surda, nesse sentido, era para lutar, não é?

João concorda:

- Isso mesmo.

Loide novamente observa:

- Entendi. Você está falando assim: “a gente quer lutar para acessibilidade.”
Acessibilidade onde você mora. Qual é a distância entre as conquistas, que são muitas as conquistas, não só dos surdos, mas da comunidade das pessoas com deficiência em geral. E aí, como que você percebe essas conquistas e o que falta para essa realidade? O que é o ideal e o real? Você quer montar uma associação, você está sentindo falta disso. Conta para gente.

João responde:

- Então, realmente, eu percebo que existe uma ausência muito grande. Quando eu estou, por exemplo, nos contextos mais simples, no ponto de ônibus, eu vejo uma pessoa com uma deficiência física, um cadeirante. A minha vontade é ajudar. Só que a gente, muitas vezes, não consegue estabelecer uma comunicação. E eu percebo tantas pessoas que ignoram às vezes, quando o ônibus está vindo, e tem uma pessoa cadeirante, eles passam direto. Eles não querem ter o trabalho de ajudar a entrar no ônibus. Então o que é que acontece? Muitas pessoas com deficiência passam por isso. E eu vejo, por exemplo, uma placa com umas letras ou uma placa de trânsito, muitas vezes tem as informações que não estão claras para todo mundo. Muitas sinalizações na sociedade. Imagina uma pessoa que é surda e que não sabe ler. Não tem uma adaptação, não tem nada escrito, não é. Os sinais. Não tem uma acessibilidade para as pessoas cegas em muitos locais da cidade com braile. Não tem. Então são questões, assim, que a sociedade de forma geral impõe muitas barreiras. Eu tenho um amigo cego, e eu percebo que muitas vezes, em muitos lugares falta o piso tátil. E aí, ele está indo, e quando eu vejo, eu quero tentar ajudar de alguma forma. Porque logo eu vejo, quanto tem o piso tátil, na frente tem uma barreira. “Olha isso, isso daí é acessibilidade?”, eu me pergunto. E fico pensando. E quando de repente a pessoa passa de um cômodo para o outro, o piso tátil acaba. Ou seja, o cego não tem que sair para o outro lado? Não tem que ter acessibilidade? Então são coisas assim que eu fico abismado, sabe, com a sociedade.

Maria olha para João com expressão de concordância, ao terminar a tradução.

Loide coloca mais uma questão:

- Então, você falou assim que, quando você encontra uma pessoa, você vai falar em Libras, ela não sabe Libras. Que outros recursos você procura, de comunicação, nesses casos?

João observa. Maria completa a pergunta, ao final da tradução:

- Você escreve, oraliza? O que você faz?

João responde:

- Então, é uma boa pergunta. Porque isso realmente acontece muito. E aí, eu me apresento. Olha, eu sou surdo. E a pessoa logo estranha [João imita a pessoa, fazendo caras e bocas de assustada]. Por exemplo, quando eu vou em uma loja, eu quero falar em Libras, eu quero me apresentar. E às vezes eu quero chamar, conversando com outros surdos, e as pessoas ficam me olhando [João imita o olhar de estranheza das pessoas ao olhar para ele]. E aí, eu observador, né, meus olhos totalmente atentos. Eu fico pensando assim: eu já sei que eles estão me olhando, achando bem estranho. E eu falo: “Oi, tudo bem? Eu sou surdo”. E a pessoa: aham... aham... [João imita a cara de sem jeito que a pessoa faz] eu não sei o que vou fazer. E aí, às vezes, eu digito, escrevo, e aí às vezes, quando não tem muita atenção, eu vou embora. Nesse contexto, né.

- Mas em um contexto, em um ambiente escolar, na Instituição IFF, e em outros locais, né. Sempre no NAPNE [Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas], por exemplo, eu tenho amigos surdos que ficam ali. Tem os monitores também que sabem um pouco de Libras. E aí tem um vidro, no qual eu fico observando as pessoas lá fora. E aí, o que acontece? Por meio desse vidro, dá para eu ver a pessoa que está lá fora, e a pessoa que está lá me vê também. E às vezes, as pessoas ficam olhando, e fazendo sabe o quê? Copiando os surdos, mas não em formato de interesse para aprender, mas sim fazendo gesto de palhaçada, rindo, fazendo piadinha. Aí, eu fico brabo e pergunto: “O que você está

falando aí? Você está querendo me copiar?” Aí eles respondem: “Não, não, é brincadeira”. E eu vou logo e pergunto: Vocês não acham que é palhaçada? Ser surdo é palhaçada? Libras é palhaçada? Não, não é. Vocês têm que ter respeito, principalmente pela língua. A nossa língua do sujeito surdo. Eu lembro disso, já aconteceu várias vezes. As pessoas ficam de brincadeira. Realmente por falta de respeito. E aí, eu vou e falo mesmo. E tanto converso com a assistente social e falo “Olha só, olha o que eles estão fazendo”. Para mim isso é uma forma de preconceito, porque, eles entendem, sabem muito bem que é a nossa língua, e ficam de brincadeira, assim, dessa forma. Ahhhh. Isso daí, eu não aceito, não. Aí, eu conversando com a assistente social, ela até chegou, foi lá fora para olhar, para de repente conversar com eles, falar alguma coisa. Mas, conforme ela foi se aproximando, o pessoal foi logo saindo de fininho. E aí, ela perguntou “vocês conhecem, vocês sabem o que vocês estão fazendo? Olha só, eu espero que isto não se repita. Porque é falta de acessibilidade, é bullying, é crime, é preconceito”.

- E isso me deixa muito bravo. Eu não gosto que as pessoas fiquem me imitando, fazendo mímica, gestos. Eu não gosto disso. E por quê? Principalmente porque não conhecem, porque, se conhecessem, iriam respeitar. E é algo que a gente precisa lutar, no sentido de acessibilidade para todos. Tem que ter respeito tanto nas redes sociais como em qualquer local, não é? Na televisão, em qualquer contexto. A gente precisa disso. Eu falo sempre no Instagram [rede social visual, criativa e interativa, que permite o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração diretamente do aplicativo de celular, além de possibilitar que usuários sigam, curtam, comentem e compartilhem publicações]: olha gente, nós temos que nos unir, nós temos que começar a pensar em melhorias para nós. Eu falo sempre da questão de legenda, e falo de acessibilidade em Libras. Eu posto coisas e falo bem assim: “Quando não tem, que público fica sem compreender?” As pessoas ficam com dúvidas, e é difícil. Porque deveria ser para todos uma inclusão, uma acessibilidade, para todos, e não só para um determinado grupo. E isso me faz pensar. E eu fico assim: “O quanto essa falta de informação dos lugares prejudica a gente enquanto pessoa surda.

Maria complementa:

- Até mesmo em nível de aquisição de conhecimento.

João responde:

- Sim.

Loide retoma a palavra:

- Conta para mim qual momento marcante ou engraçado que você se comunicou com uma pessoa que não sabia Libras e conseguiu chegar em uma solução. Qual que você lembra, assim, que a pessoa estava receptiva também para a comunicação. Você falou “quando não me atende eu vou embora”. Mas não, qual você guarda assim: essa atitude, essa forma, mesmo sem saber Libras, a gente arrumou uma estratégia. Você lembra de algum momento assim?

João fica surpreso e simpático com a pergunta. Ele e Maria riem. João responde:

- Sim, sim. Tem alguns principalmente que eu não conheço, né. E aí eles se aproximam e falam “olha eu gostaria de te conhecer, ter um contato com surdo”. E outros são mais frios, né. Eu tenho uma amiga, que eu estava conversando com ela, me comunicando em Libras, falando mesmo da importância de aprender Libras, ensinando alguns sinais para ela, e aconteceu que um menino ouvinte veio em nossa direção e viu a gente conversando em Libras e aí ele, sem educação, não pediu nem licença, não fez nada, logo chegou e cortou nosso assunto. Aí eu fiquei quieto, não falou oi comigo, não falou nada, chegou logo falando com ela, direcionado para ela. E aí, eu me senti assim: “poxa... eu não estou existindo aqui nesse diálogo”. E aí ficaram conversando, conversando, conversando, e começaram a rir e aquilo despertou meu interesse, e eu perguntei: “Vocês estão rindo de quê?”. E a minha amiga pegou e falou assim: “nada, não, é outra coisa.” E ficaram o maior tempo conversando, conversando, e me ignorando. E eu fiquei lá olhando, olhando. Eu falei: “olha, desculpa, eu tenho que ir embora, tá bom? Em outro momento, a gente conversa.” E aí, eu fiquei assim “poxa”. E aí, eu percebo, se fosse minha amiga de verdade, ela pelo menos tentaria me adentrar naquele assunto e não me excluir totalmente, a partir do momento que chegou outro. Porque isso, para mim, não é educação. Eles estão rindo, estão falando e eu ali sem entender nada. Poxa, aí é complicado, né. Aparece para mim que existe uma falta de interesse muito grande. E aí eu

não sei qual motivo eles estavam conversando, eu também eu não obrigo a pessoa a querer falar tudo para mim, né. Tem que ficar à vontade também. Mas eu entendo, assim, que deveria ser pelo menos com um nível de tentar me incluir naquele assunto, sabe. E isso com qualquer pessoa na sociedade. Não faz a gente de bobo e fala assim “porque não está ouvindo, deixa, não precisa se preocupar com ele não, deixa”. E isso gera na gente, até mesmo um sofrimento, e eu fico pensando assim “Meu Deus, tantas pessoas na sociedade não se esforçam para ter um mínimo de empatia com os outros, sabe”. E isso gera em mim uma falta de confiança. Eu falo para outros surdos: “realmente vocês têm razão”. O pessoal do Ines também fala muito sobre isso, e a gente fica pensando nesta questão.

Loide observa e complementa:

- Interessante... Você falou para mim que fez o Ensino Médio em outra escola, não é? E foi para o IFF fazer graduação. Quando você vai para o Ensino Médio, qual a maior mudança que você percebe? Você sai do ensino fundamental, faz o Ensino Médio. Você faz na sua cidade mesmo, você faz em uma cidade mais distante. O que você percebe de mudança nesse momento?

João responde:

- Então, meu ensino fundamental, até a terceira série, foi numa roça. Lá, bem no interior de onde eu morava, Cardoso Moreira. E é uma cidade bem pequenininha aqui do Estado do Rio. Depois, quando eu estava no final da terceira série até a quinta série, eu estudei em Campos, em Três Vendas, que é o local onde eu resido. E aí, nunca tive intérprete durante todo esse período. Depois, quando eu fui para o sexto até o nono ano, eu me mudei para Cardoso. E aí, o que acontece, eu estudei na escola lá. Depois, no ensino médio, eu fiz em Campos, no ISEPAM [Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert]. E assim, fui mudando mesmo de um lugar para o outro. Mas sempre assim de forma bem básica, né. Principalmente no fundamental, sem a presença de intérpretes. Depois, eu iniciei minha faculdade.

Loide complementa:

- E no ensino médio, você já pegou esse momento de suporte com intérprete? Os professores adaptavam aulas? Como era essa experiência bilíngue? Você estava em sala de aula, você sentia mais a presença do português, ou do português escrito? Como é que você pode contar para a gente?

João responde:

- Então... [João faz cara de surpresa e dá uma gargalhada] é uma boa pergunta, porque, no meu ensino médio, minha filha, não foi fácil. Foi muito difícil, complicado. Foi uma fase bem pesada sim, principalmente porque eu tive professores bem complicados, porque eu percebia que eles não se preocupavam tanto comigo. E aí, eles sempre faziam assim, me deixavam livre sempre para fazer em dupla com uma amiga que sabia um pouco de Libras e se comunicava comigo. Ela não tinha muito experiência, não era uma profissional, mas ela sempre buscava se comunicar comigo. Ou seja, eles passavam a responsabilidade como se fosse para minha amiga. E eu fazia o quê? Muitas vezes colava dela, e os professores não me ensinavam. Eu ficava copiando as atividades dela. Por quê? Porque o que era dever dos professores foi transferido para minha amiga. E aí, ela me ajudava, né. Porque na época, eu não tive intérprete durante todo meu ensino médio. E aí, na disciplina de espanhol, eu achava muito legal, porque a professora, ela sempre se preocupava. Olha só, a professora a de espanhol, uma terceira língua para mim. E ela sempre falava assim: “olha, você pode fazer assim”, e dava dicas e tal. E o nosso professor de geografia não deixava eu fazer em dupla, eu tinha que fazer sozinho, me virava sozinho. E em matemática, também, tinha que fazer tudo sozinho. Assim, sem eles me explicarem, sem tentar me ajudar de alguma forma. E ficavam “faz, João, embora João, você tem que fazer.” E eu ficava assim: “aí...complicado isso, eu não estou entendendo.” Simplesmente eu não conseguia fazer. E aí, muitas vezes, eu fiquei reprovado naquela disciplina, e aí foi bem difícil para eu passar. Depois, quando eu estava no terceiro ano, eu consegui um intérprete, o Estevam. E aí, ele ficou comigo, durante algum

tempo, e às vezes, quando eu tinha um trabalho, algo assim, eu pedia a ele: “vamos, vamos comigo para você interpretar, e tentarem entender.” Mas às vezes, né, acontecia dele chegar um pouquinho atrasado, devido ao trânsito, né. E aí, como eu chegava cedo, porque eu morava longe, tinha que chegar mais cedo, e aí eu ia tentar conversar com o professor, tudo mais. E aí acontecia esses entraves assim. Mas depois eu fui conversar com a professora de português. Nos livros, nos conteúdos, eu ficava assim pensando, pensando “o que é que eu posso fazer, o que posso tirar desta lição aqui?” Eu sempre falava com a professora “eu sou surdo”. E aí, eu ficava falando assim “eu preciso de pessoas que trabalhem comigo, de intérpretes que realmente sejam fluentes, de pessoas que realmente deem esse suporte de acessibilidade”. E aí, eu ficava muitas vezes assim, “poxa meu Deus do céu, eu preciso conhecer as palavras.” E como eu me conheço, isso vai me prejudicando.

Maria pergunta para João:

- Intérprete?

João completa:

- E eu tive um intérprete, não foi mais o Estevam. E aí, eu percebia uma falta de acessibilidade, sabe. Porque ele fica às vezes me perguntando os sinais daquelas palavras em português. Mas aí, eu já não conhecia, como que eu ia ensinar para ele, entende? E aí, fiquei um tempo, e fui reclamar. Eu falei “olha, eu não estou gostando, não é uma pessoa profissional, ao invés dele me ajudar, eu tenho que ficar o ajudando, no sentido de ensinar uma língua que ele deveria saber enquanto profissional intérprete”. E aí, eu ia para biblioteca pesquisar, né. E aí, eu amava uma outra moça que era intérprete também, que eu tive nessa época, e aí, eu ficava pensando assim “meu Deus do céu, olha, ela é boa, ela me explica bastante coisa”, né. Mas quando eu não entendia, eu ficava me sentindo angustiado. Só que eu não queria ficar toda hora, toda hora perguntando a ela, porque eu não conhecia. Então, eu ia aos poucos, assim. E falava para ela assim: “olha, eu preciso realmente de uma pessoa profissional”. E aquele outro que não tinha um suporte adequado, eu pedi para o tirarem ele, porque, para mim, sinceramente não estava funcionando.,

Maria, ao final, pergunta, sinalizando em Libras, enquanto fala em língua portuguesa, para João:

- Desculpa, só um adendo, eu pensei que você falou antes que você, no ensino médio todo, você não teve intérprete. Mas então você teve, teve o Estevam, e essa outra pessoa, não é. Dois.

João explica:

- Então, o Estevam entrou no final de novembro do terceiro ano.

Maria ainda se dirigindo a João, tenta entender, ainda sinalizando em Libras e falando em português, enquanto João segue explicando em Libras:

- Ah, tá. O Estevam entrou no mês de novembro e ficou até final no período de prova, só para ajudar no período de prova. E depois o outro intérprete...

João continua explicando:

- Um homem bem magrinho, ele ficou um dia só. Um prazo bem curto ali.

Maria comenta enquanto vê a explicação de João:

- Ah, tá. E aí o João viu que ele não era fluente na língua de sinais. E aí falou “olha, preciso de uma pessoa que seja profissional.”

João segue a explicação:

- E aí, só no terceiro ano do ensino médio foi esse processo, né. Teve intérprete então, mas em período bem curto, bem curtinho, só para a garantia das provas, mas não teve acessibilidade.

Maria comenta enquanto João acompanhar a síntese dela, falando em Libras e em língua portuguesa:

- Ah, entendi. Então o que você falou anteriormente, sobre o ensino médio, nas disciplinas, nos bimestres, de forma geral, não teve acessibilidade. Só no finalzinho, em um curto período de tempo, né. Só para facilitar para nossa querida Loide, na escrita dela, para organizar melhor. Não é? Porque parece que fica contraditório, não é.

João responde:

- Sim, sim.

Maria continua:

- Não teve intérprete, e depois teve intérprete. Mas então foi em um curto período, certo?

João, faz sinal positivo com a cabeça. Loide interrompe sorrindo:

- Obrigada, Maria. Obrigada, João. Ótima participação.

Todos confirmam sorrindo. Loide segue:

- Deixa, só eu te perguntar. Você coloca essa necessidade de que você queria aprender o português escrito, mas durante as aulas, não tinha intérprete. E os professores muitas vezes não paravam para te dar atenção, às vezes, que você estava precisando naquele momento. E a escola? Não te oferecia uma atividade complementar, a sala de apoio, a sala de recursos, durante todo esse Ensino Médio? Você também não teve esse apoio, Conta aí.

João, responde:

- Não, não tive. Infelizmente, não tive. Tinha uma professora de matemática que ficava preocupada comigo. Ela escrevia, e depois ela virava. E eu tentando esticar o meu pescoço para tentar entender o que ela estava falando. Porque sempre, né, quando eles vão escrever no quadro, eles falavam, e aí olhando para o quadro mesmo e falando, ou seja, de costas. E aí, a minha amiga, às vezes, escrevia para mim, para me explicar. Olha, ela circulava, ela grifava. E aí, eu ficava assim perguntando à professora “Olha, só, o que eu fiz aqui está certo?”. Às vezes, não está certo.” E eu fazia de novo. “Professora me ajuda aqui, como é que faz essa conta? Como é que eu vou continuar?” E era bem complicado. Por quê? Porque eu tentava, tentava com esforço, né. Foi um sacrifício. Mas algumas coisas eu conseguia entender e passar; outras, não. E aí tinha o professor de português, que chegou novo. Porque o que estava anteriormente ficou doente e esse teve que substituir, e aí, quando eu fui mostrar a minha escrita do português para o professor de português, ele falou assim: “Está errado, Está errado.” E foi tirando, tirando, tirando, porque a estrutura gramatical da Libras é considerada para os ouvintes como uma estrutura defeituosa. Eles falavam “Ah, você escreve com defeito”. Eles falam bem assim. E aí, naquela hora me deu uma vergonha... Eu fiquei com a cabeça, sinceramente, olha, eu não conseguia mais escrever. Porque eu tinha que entender português na primeira forma que eu entendia, da forma que eu sinalizo em Libras. E aí naquela hora, eu me tranquei, porquê? Porque ao invés de ele buscar estratégias para me ajudar, para me explicar, começou a colocar “errado, errado. A estrutura está errada, não é assim que se escreve em português”. E aí, ele eu entendo, né. Hoje eu mais maduro, eu entendo que ele não tinha essa questão de compreensão acerca de um respeito linguístico como existe nas leis, não é, de respeitar a estrutura da língua de sinais, da forma como o surdo escreve. E aí, naquele momento, sinceramente, só fechei o caderno e me tranquei ali.

Loide pergunta:

- E isso foi durante todo o ensino médio? Você se viu escrevendo pouco português escrito, é isso?

João responde:

- Desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Maria observa:

- O que acarreta agora na faculdade, né, uma dificuldade também.

João confirma:

- Sim.

Maria complementa:

- É um processo, não é.

Loide pontua:

- Entendi... Então, você fala assim “em alguns momentos sua amiga escrevia para te explicar”. Então, esse uso da escrita na comunicação dos conceitos foi uma coisa voluntária de uma amiga sua. Não era uma prática dos professores. Explica para gente. Quer dizer, nem

a língua escrita era usada como uma ferramenta para se comunicar com você pelos professores, pelas pessoas em geral na escola?

João reflete um pouco sobre a pergunta e responde:

- Então, era mais realmente com minhas amigas. No oitavo ano, eu tinha uma amiga, e ela ficou comigo até o ensino médio. E aí depois, quando nós nos formamos, ela se mudou e foi morar em outro lugar, e a gente não teve tanto contato assim, como antes. E aí, ela e a outra, as mais próximas, eram as únicas que se preocupavam, porque realmente os outros não tinham muito contato, não se interessavam tanto. E isso era bem complicado, porque eu ficava sempre perguntando “O que é que eles estão falando?” E aí, elas que adaptavam em português, escreviam e aí, eu ia tentando entender. E eu dizia “Gente, eu não ouço como vocês, eu não tenho o nível de compreensão se vocês não explicarem na minha língua”. E aí, elas mostravam os papéis, faziam gestos, faziam sinais, ensinavam alguma coisa. E aí, elas iam explicando devagarinho, me mostrando. E às vezes, quando tinha alguém, um intérprete, no período em que tinha intérprete, isto facilitava nossa comunicação. E a minha amiga: “ah, tá. Entendi”. Era assim, cada turma que passou eram outras crianças, outros jovens. Eles não eram profissionais, não eram experientes. Então, você imagina a situação. Elas conversavam, depois passavam um pouco para mim. A minha amiga sempre falava com a professora “Olha, o João é surdo”. Explicava para ela a situação. Ou seja, fazendo um papel que não era dela. Ela era só minha amiga. E o que é que acontece... Nas atividades, quando eles vão escrever português para eu tentar ler, para depois responder às perguntas, eu ficava sempre com dificuldade, porque eu tinha que entender o enunciado da questão e aí eu ia escrevendo, ia pegando algumas palavras-chave que eu via naquele texto. E aí eles falavam “Você já está evoluindo mais, você está melhorando”. Mas sempre com uma amiga do lado. Era a única pessoa que dava um suporte maior, né.

Maria observa:

- Contar com um amigo.

João confirma:

- Sim.

Loide inicia uma questão, mas João retoma a resposta a partir do apontamento de Maria:

- Porque eu agradeço muito essa amiga, a Fernanda. Eu agradeço, sim, imensamente a ela, porque foi uma pessoa que me deu grande suporte. Também João Pedro que estava sempre junto comigo. Você conhece. Eles me deram muito suporte. E alguns professores não eram tão bons assim. Tinha um da disciplina de história, chamado Halfe, ele era sempre assim, era preocupado. Ele gostava, me dava um apoio. Foi o único assim que eu achei que foi mais interessado mesmo, preocupado em me ajudar. Então assim, eu sinceramente agradeço muito a eles nesse período.

Loide pergunta:

- E você sente assim, na graduação, você termina o ensino médio, vai para a graduação. Tá no IFF. Lá, você percebeu que teve um suporte maior? Já tinha intérprete? Já tinha uma preocupação maior, o curso que você escolheu? Por que você escolheu esse curso? Então, vamos falar dessa etapa. Termina o ensino médio, vai para graduação, como é que é a recepção nessa nova instituição?

João acompanha com atenção as colocações e responde:

- Eu escolhi o curso de teatro, devido a uma grande vontade de ser ator. Eu sempre ficava pensando assim “Nossa tem novos cursos, novas possibilidades”. E tinha intérprete, né. Mas aí, era pouco, porque existiam poucos alunos surdos, né. Eram, acho, que somente quatro na época. E eu não tinha tanta fluência em língua de sinais. E muitas vezes, o intérprete que estava comigo, ele ficava cansado em todas as aulas, porque não tinha tantos intérpretes ainda, tantas contratações, né. E aí, o que acontecia, ele às vezes saía da sala, ia ao banheiro e tal. E nesse momento, eu ficava sozinho. Mas daí eu começava “olha, um intérprete só não é possível. Quando eu já estava no terceiro período, abriram novas contratações, né. E aí houve então a possibilidade de ter mais acessibilidade no tempo integral, dentro das aulas. E os amigos também, eu sempre falo muito para eles sobre acessibilidade, sobre Libras, sobre língua portuguesa como segunda língua, e eles, no nível superior, já eram mais entendidos. Eu sempre escrevia para eles, e os outros alunos ficavam me

olhando: “Nossa, ele escreve tão diferente”. Mas tinha uma amiga também, a Giovanna, que era maravilhosa comigo. Ela sempre falava assim me incentivando: “Vai João, vai, faz. É seu direito. Escreve da forma que você compreende. Eles entendem que você é surdo.” E aí, tinha uma outra amiga também que falava assim “João, independentemente da forma que você escreva, se eles acharem estranho, né, que é diferente da nossa de ouvinte, você faz, e vai, porque você tem que participar, e você vai fazer.” E aí os professores foram reconhecendo, entendendo. Os profissionais intérpretes também conversavam muito com o pessoal, todo mundo. E aí ficavam explicando, e eles iam entendendo, né, porque é uma parceria. Deve haver essa parceria. E daí eu ficava sempre ali, na aula, “realmente isso é importante”. Por quê? A adaptação é importante, a compreensão linguística. E quando eu já estava no quarto, quinto período também, a Maria foi contratada do IFF e sempre me dava um suporte na acessibilidade, na escrita, a gente sempre sentava junto para fofocar. Então isso me deixa muito feliz, porque o nível de aprendizagem que eu tive no IFF foi muito maior do que antes, não é.

Maria fala para João:

- O conhecimento aumentou.

Loide retoma a fala:

- Então teve alguns pontos que a gente percebe. Você conseguiu desenvolver mais a Libras com contato com intérpretes que tinham um conhecimento maior. Passou a ter uma escrita mais confiante. É isso? Ter segurança no que você escrevia para você entender. E fala dessa percepção da escrita pela turma. Então conta mais um pouquinho, que eu fiquei interessada.

João dá um leve sorriso e responde:

- Sim, sim. Então. Antes de eu adentrar o IFF, eu não utilizava a Libras de maneira formal. Por quê? Era uma Libras mais básica, com a sinalização básica, com pouco vocabulário ainda. A partir do momento em que tive contato com profissionais intérpretes, com outros alunos surdos, com Giovanna que era minha amiga também da graduação. Ela sempre me ajudava, ela aprendeu Libras, se comunicava comigo e me ensinava muito assim as palavras em português. E aí, eu adquiri fluência e conhecimento tanto em uma quanto em outra língua. E fui avançando cada vez mais. Formalizando, utilizando a Libras em contextos diversos. E quando eu não conhecia, eu perguntava “olha, para a turma, o que significava essa palavra em teatro, o que significa isso? E aumentei meu nível cultural, porque eu assistia às palestras, eu assistia às peças de teatro, eu assistia e estava em contato visual com tudo aquilo que estava acontecendo, e conseqüentemente, a minha língua ficou melhor. Mas perfeito não, ainda não, mas sempre avançando. Eu confesso que eu preciso aprender cada vez mais, e adquirir mais experiência.

Loide observa e fala, enquanto faz movimento de balança com os braços:

- Então, você percebe que a Libras melhorava também a língua portuguesa escrita. Você consegue fazer essa relação?

João responde:

- Então, realmente, eu percebo que em relação à língua de sinais, sempre foi mais avançada que o Português. Mas a partir do momento que eu aprendo mais Língua de sinais e compreendo a produção desses sinais, eu vou aumentando meu nível de vocabulário em português. Porque é sempre em Libras que eu pergunto o que significa aquela palavra em português, então eu vou aumentando o léxico, o vocabulário da Libras e do Português também.

Na última parte da tradução, Maria pergunta para João se ele sabe o sinal sinônimo de léxico, ele não lembra. Ela finaliza a tradução falando de forma bilíngue, falando e sinalizando, e João diz que está certo.

Loide então faz mais uma pergunta:

- E eu vou fazer uma pergunta assim, das práticas de escrita, quais as que mais te chamavam a atenção? Que mais te aproximavam do português escrito. Você está fazendo

Teatro, não é? Teatro trabalha com texto, trabalha com corporeidade. Disso tudo que você vivencia, quais práticas de escritas mais te aproximam do português?

João responde:

- Então, realmente, eu fico pensando em relação ao roteiro, porque para mim era difícil, muitas vezes, gravar toda aquela parte da cena porque tinha que entender o que estava escrito, não é, para eu poder gravar. A partir do momento que eu entendia eu já gravava tudo certinho. E aí, eu colocava especificamente estratégias para me ajudar, quando era uma fala que eu devia colocar um pouco mais de raiva, eu colocava entre parênteses a palavra raiva, e eu já sabia que as minhas expressões, toda a minha corporeidade eu tinha que fortificar para passar mais emoção para aquela cena. Por exemplo, eu vou viajar, tinha essa oração: eu vou viajar. E aí, eu ficava...

João interrompe sua explicação e fala:

- Desculpa, eu não sei bem o roteiro, mas eu vou tentar explicar, está bom?

Loide sinaliza de forma positiva com a cabeça e sorri. João também sorri e continua:

- Mas você é calminha, você vai entender. Quando era assim, eu vou viajar. E aí, em português eu contava...

João fica um pouco confuso, sorri e fala:

- Eu não sei explicar muito bem.

Maria fala para João.

- Olha, eu vou te ajudar.

Maria fala enquanto sinaliza:

- Em Libras: Viajar eu ir.

Maria faz a datilologia da oração:

- Viajar eu ir. Em português, eu vou viajar. Tem essas diferenças, né.

João acompanha a explicação de Maria e demonstra compreensão da explicação. Ele fala:

- Sim, em nível de escrita mesmo, né, com esse exemplo. E aí, eu ia adaptando, sempre me perguntando o que eu posso fazer aqui? Ajusto isso aqui, traz uma ideia assim de que eu possa fazer de forma mais clara. E eu sempre com a folha, eu ficava assim treinando, treinando, imaginando como seria isso em língua de sinais e português também. Porque eu me expressava ali. E eu tinha que fazer de tudo um pouco. Porque era aquilo que estava no texto, né, eu tinha que seguir, no roteiro. E aí, eu ia fazendo mesmo a Libras e o português sendo diferente, mas eu ia seguindo o que estava no roteiro, E isso me aproximou mais do português, assim, sabe. Essas práticas de diálogo. Por quê? Eu tinha que fazer o que era pedido pelos professores, né, nas apresentações. E principalmente em relação à poesia, isso era o que mais me instigava. Por quê? Eu queria ler, e aí, eu falava assim:

Nesse momento, enquanto apresenta o texto da poesia, João se coloca corporalmente, de forma mais leve, graciosa. Suas mãos desenham os movimentos do poema :

- “Ah, olho o pôr do sol, como é lindo. O sol adentra o nosso corpo, nos aquece e vão surgindo novas formas” E aí, eu ia tentando aproximar a poesia da visualidade. “Como uma semente que ia adentrando na terra e crescendo e evoluindo”. E isso também ia crescendo dentro de mim.

Maria comenta emocionada:

- Perceba, Loide, a visualidade, que coisa mais linda.

Loide sinalizava em Libras, palmas, e lindo, sorrindo. Maria fala também sorrindo com emoção para João:

- Você é lindo, João, você é lindo.

João sorri e agradece:

- Obrigado. E também, eu queria expressar na poesia o poder do meu corpo. E aí, eu ia fazendo todas essas formas corporais. Principalmente, como por exemplo, no começo, da semente, a árvore crescendo. E eu ia fazendo tudo isso, por meio do meu corpo. Como uma poesia, os galhos crescendo [João é bem performático neste momento, usando seu corpo para expressar a mensagem]. Percebe? Então eu ia mostrando aquilo que estava em português, por meio do meu corpo. E isso era o que mais me aproximava, porque para eu fazer toda essa poesia visual, apresentação de teatro, eu tinha que entender aquilo que estava escrito em português, e falar assim

“isso aqui pode ser melhorado, isso aqui pode ser expressado dessa forma, posso modificar”. E daí, eu criava com textos e pensamentos para unir tudo isso, a escrita e o meu corpo.

Maria, ainda encantada com as falas de João, diz:

- Maravilhoso, você é maravilhoso. Loide, já teve a oportunidade de ver uma apresentação de teatro de João?

Loide responde também em clima de encantamento:

- De João, não. Mas eu já vi muito slam de poesia. Eu amo, amo a poesia.

João concorda:

- Sim.

Maria fala:

- Lindo. gente, João... Eu choro.

Ela pisca os olhos, sorrindo. Loide fala:

- Quero ver, quero ver. Pode me convidar.

João pergunta:

- Então tá. Onde você mora, Loide?

Ela responde:

- Eu moro em Cabo Frio. Quando vier a Cabo Frio, vem me ver.

João responde:

- Pode deixar. Vamos marcar. Tem bastantes surdos que moram em Cabo Frio. Você não conhece?

Loide responde:

- Sim. Hoje, no IFF, João. A gente recebeu esse semestre 4 alunos surdos. Eles estão fazendo o curso de Eventos. É um curso técnico, né. Como é que a gente chama? Concomitante. Eu acho que é subsequente. E assim, tem uma escola aqui que recebe muitos surdos, trabalha com alunos surdos, da cidade de Cabo Frio. E a gente tem uma servidora surda, Jéssica, e ela recebeu esses alunos, ao apresentar [projeto de apresentação do Campus IFF Cabo Frio para as escolas da redondeza]. E a gente acredita que muito desse modo como ela recepcionou os alunos aproximou os alunos surdos do IFF. Então, a gente está com 4 alunos. Eu estou em muito contato com eles. Eu estou muito feliz. Você está vendo que eu estou aprendendo alguma coisinha em Libras.

Maria comenta feliz de forma bilíngue:

- É isso aí.

João observa:

- Ah, eu quero visitar esse IFF. Eu nunca fui no IFF de Cabo Frio.

Loide responde:

- Venha sim. A gente pode marcar.

João sinaliza que sim. Loide complementa:

- Você pode fazer uma apresentação aqui. Vamos combinar, então.

Maria expressa grande entusiasmo. João fica um pouco envergonhado. Loide complementa:

- Você pode conversar com eles. A gente agenda depois. Você é aluno do IFF, e um aluno da graduação. Eu acho que pode ser um bom exemplo para eles. Que o surdo pode estar em todos os espaços que ele quiser. Até a nossa pesquisa é para isso, né. É olhar para o surdo como ser capaz, com potencial que pode alcançar o que ele quiser. Não tem limites, João. O limite quem coloca é você na sua vida.

Maria e João sorriem com ar de aprovação. Maria responde:

- É isso aí.

Loide faz uma colocação:

- Deixa eu fazer uma pergunta, eu vou voltar em uma pergunta que eu fiz, que foi em relação ao ensino médio, e agora em relação à graduação. Então, você fala assim esse tipo de texto me aproxima, né, a poesia que trabalha com o corpo e com a expressão. Aí, eu fiquei curiosa pensando assim: “será que no IFF também você teve um suporte a mais?” Uma sala

de recurso a mais para trabalhar o português escrito? Você está lá na última fase, que é a escrita do TCC. Você fala “olha, não é fácil, realmente, eu vou trabalhar com ideias, com conceitos, tenho que saber.” Mas ao longo da graduação, você teve um suporte que foi te preparando, que foi te aproximando desta língua portuguesa escrita?

João acompanha atento a pergunta e responde:

- Então, eu percebo que o meu aprendizado em relação ao português, aumentou bastante por meio do curso DLP - Desvendando a Língua Portuguesa para surdos. Você conhece esse curso do professor Estevam?

Loide responde:

- Não. É oferecido no IFF mesmo?

João responde:

- É. Foi oferecido para a comunidade surda, especificamente. E aí, nesse curso, eles trabalhavam totalmente a Língua Portuguesa para os surdos da instituição e da comunidade externa. E lá, eu confesso que foi um momento de grande aprendizagem, porque os intérpretes, os professores de Libras, eles faziam toda a aula, com os professores também de Língua Portuguesa, em Libras para a gente. E todas as dúvidas que a gente tinha que às vezes não podia parar em sala para perguntar, era difícil com tantos outros alunos ouvintes envolvidos. As dúvidas eram sanadas ali. E aí, eles perguntavam “você está entendendo?” E aí, alguns surdos, “ah, não. É difícil.” Mas essa sala específica, e a coordenação Sirley [Coordenadora do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFF *Campus* Centro] também, ela foi de grande relevância, porque ela sempre lutou muito pelos nossos direitos. Ela sempre falava “olha, é importante, vamos fazer o curso com o professor Estevam. Vão evoluir, vão aprender mais.” Porque com a acessibilidade desse suporte do curso específico para o português para os surdos, é muito melhor porque foi o suporte adequado para gente ali.

Loide pontua:

- Nossa, olha. Muito bom, você estar compartilhando essa parte da sua história, do seu desenvolvimento com a gente. Eu aprendi muito, João, com a nossa primeira entrevista. Assim, cresci como profissional, porque eu tive que estudar, entender um pouco mais do que é a linguagem do surdo. Essa aprendizagem entre modalidades de língua, que você está mostrando para gente que não é algo tão simples, mas que é possível. Eu fico muito feliz. Eu queria fazer uma pergunta, que é olhando para o passado. Você agora está na graduação. É o último período já em que você está? Só falta defender o TCC. Conta para a gente.

João responde:

- Eu estou no oitavo período. E eu acredito que as minhas disciplinas já finalizaram, e só falta agora para mim o TCC mesmo.

Loide fala:

- Então assim, a última fase na sua caminhada e você fala assim que você teve uma jornada de vida com alguns percalços, foi seguindo, teve apoio. Alguns apoios que você fala assim: “nem eram das minhas amigas, mas elas me ajudaram. Eu estou aqui”. Você olha para trás está na graduação, e você em alguns momentos falou assim: “olha, em alguns momentos os professores te passaram sem você saber” e aí aquilo te incomodava. Mas, ao mesmo tempo, você ia seguindo. E essa relação assim, hoje você olhando para trás. O que você percebe? Valeu mais a pena seguir, mesmo com todos os desafios, tendo que aprender a se aprimorar, ou não, ficaria mais um pouco no ensino médio? Eu sei que é difícil trabalhar com o se, não é? Mas conta para mim, hoje, olhando você na graduação, seguiria esse caminho?

João observa atento a pergunta. Ele parece refletir mais sobre as colocações. Maria termina de interpretar, enquanto ele passa a mão sobre os olhos, como que secando as lágrimas. Ele responde:

- Eu me emociono, Loide, desculpa. Eu fico emocionado. Dá vontade de chorar, porque, assim, eu lembro o quanto eu me senti incomodado, porque a falta de acessibilidade na escola, a falta de apoio, os professores não sabiam, não é. E aí muitas vezes, eles preferiam me passar, tipo assim “mais um aluno? Passa, passa de série”. E isso traumatiza a gente, porque eu sei o quanto que

eu lutei, sei o quanto que eu vivenciei. Tantas situações de descaso mesmo dos professores, até mesmo em relação a mim, enquanto sujeito surdo, enquanto cultura surda, nossa forma de perceber o mundo. E muitas vezes, eu repetia, repetia. E ficava reprovado. E aí fazia novamente. E eles, cansados, já me passavam. E eu sinto um incômodo, uma angústia mesmo, quando eu lembro disso, porque o quanto que a falta de acessibilidade gera isso, sabe? Esses descasos na educação. E eu hoje me sinto muito mais forte para poder lutar, para poder compreender, e falar com autoridade, com lugar de fala mesmo. Não ficar dependendo mais. E, sim, falar, eu sei o que eu estou falando. Eu preciso de acessibilidade com intérprete, eu preciso disso. Antes eu era muito inocente, sabe. Eu não entendia muito bem, eu sempre fui travado, angustiado, angustiado. Só que depois de um momento que eu já passei por tudo aquilo, eu entendo que o que eu vivi deles me trataram assim “coitadinho”. Eu nunca mais aceito essa palavra. Eu odeio essa palavra. Eu não sou coitadinho. Eu não sou coitadinho, eu sei que eu tenho limitações, dificuldades. Mas aí “tadinho de João”, eu vejo isso, nossa, não aceito mais, porque eu lembro que eles sempre falavam assim. Só que hoje em dia não, eu luto pelos direitos. Eu lembro que na escola, principalmente, quando eu estava aproximadamente, no nono ano, eu conversei com o professor de Português, ele falou assim “você precisa ir conversar com a diretora”. E aí eu falei, “Eu vou conversar com a diretora?” E aí, tinha um primo que também estudava lá, e ele entendia um pouco de Libras, pessoa da minha família, que já tinha um contato comigo, e ele falou assim para mim “você vai conversar com a diretora”. Daí eu fui né, conversei lá com a coordenação. E aí eles falam assim só oralmente papapá, falando, falando, falando. E falaram assim “Olha, vocês precisam ver os cadernos, vocês precisam ler, E aí, eles falando oralmente, e eu tentando entender tudo aquilo que estava escrito. Eles me deram uma folha em branco e falaram assim: “Agora você vai escrever aqui”. E eu, inocente, sem saber o que fazer, lá fui eu: “Ãh? Fazer o quê? Como assim?” Eles ficaram me olhando, falando “Faz João”. E eu, “Fazer o que? Eu não estou entendendo”. E aí, eu entreguei a folha. “Gente, me expliquem o que é para fazer. Vocês me trouxeram aqui. O professor de português pediu para eu vir até aqui. Mas o que é para fazer? Só que vocês estão falando, falando, mas eu não estou entendendo”. Não me explicaram de forma clara. E eu fiquei né, E aí a direção, a coordenação não tinham experiência nenhuma com o surdo e não entendiam que a gente tem essa dificuldade e tudo mais. E aí, naquela época, nem tinha wi-fi para ligar para procurar, para tentar se comunicar com a minha mãe. Eles ficavam com o celular, tentando, tentando algum sinal com os dados móveis para conseguir mostrar alguma coisa, para tentar me fazer compreender, só que não conseguiram. E aí, se eles buscassem pelo menos algum texto em Libras, algum vídeo, algo assim, Olha só, o quanto que seria diferente. Eu poderia desenvolver ali, E aí, hoje em dia, eu já não sou mais o mesmo. Eu entendo as minhas necessidades, só que eu luto, né.

Maria e Loide sinalizam em Libras, parabenizando João. Ele agradece e sorri. Loide fala:

- Nossa, muito feliz João de conhecer sua história. Eu queria que você me contasse suas expectativas para o futuro em relação à comunicação bilíngue. Você já falou sobre o prazer pela leitura, pela poesia, o que te aproxima. Também falou das suas dificuldades. A gente sabe do seu direito ao acesso à língua como um todo, à sua língua materna, à sua segunda língua. Quais são suas expectativas, dentro de um curso de teatro? Um ator.

João sorri e agradece. Ele fala:

- Obrigado, Loide. Eu tenho muita vontade de ser ator. É um sonho meu. E assim, eu fico pensando que existem alguns problemas, como por exemplo, eu entendo que após minha formação, eu fico pensando “em qual local que eu vou trabalhar? Eles vão dar essa oportunidade para mim? Eles vão me chamar para ser ator?” Eu acho que não. Para ser ator, eu acho que não, às vezes, eu fico pensando nisso, e isso me angustia. realmente, eu tenho vontade de trabalhar como ator, quem sabe na Globo, no SBT. Você imagina? É um sonho. Só que eu fico pensando “será que eles vão chamar um ator deficiente, surdo? Eu fico pensando

porque, muitas vezes, eles não fazem isso. E quando chamam alguém que vai representar um papel de surdo, chamam um ouvinte para ser uma pessoa com a fala de deficiente auditivo. E aí, eles ficam fingindo, sabe, fazendo uma performance falsa. Não é realmente, uma pessoa surda. Um ator surdo, sabe? Que possa representar a comunidade surda. Um ouvinte simulando isso, fazendo aquele papel. Eu sinceramente acho muito fraco. Muito ruim para nossa comunidade. Porque eles falam “você precisam melhorar em todos os níveis”. Mas só que, imagina, esse ator não tem a expressividade, não sabe a língua de sinais, como nós sabemos. É totalmente diferente. Eu vi no passado, há um tempo atrás, tinha um ator que realmente era cadeirante. Aquilo, quando eu vi, eu soube que era mesmo uma pessoa com deficiência visual ou com deficiência física. Sabe, eu vi um ator, guiar, fazendo o papel de uma pessoa cega. Eu fiz assim “uh?”. Sinceramente, eu não concordo, porque existem pessoas que são atores e que são deficientes visuais também. E daí, eu fico pensando assim “o que eles pretendem?” Eles podem muito bem colocar uma pessoa que seja realmente, pessoa com deficiência. E minha perspectiva no futuro é que isso realmente possa aumentar, porque isso é importante para uma equidade.

Maria observa:

- Uma justiça social também.

João concorda. Loide fala:

- Sucesso, João, para você. Eu agradeço muito sua participação, a de Maria. Na sequência da pesquisa, a gente vai fazer a análise. Eu vou te mandar em texto para você ter acesso à parte escrita e me dar esse retorno. Mas, muito, muito obrigada mesmo. Eu quero dizer que eu aprendi muito, e estou aprendendo com você. A pesquisa é para isso. Para a gente estar atento com todo o nosso corpo, nossa visão, nossa audição. Atento ao que o outro está falando. É uma narrativa de vida. E você contou para a gente coisas muito importantes. E a gente espera, aí no trabalho, conseguir produzir conhecimento a partir desse encontro.

João ouve atento e pergunta:

- Eu que agradeço, Loide. Você vai fazer mais algumas perguntas? Esse é nosso último encontro?

Loide responde:

- Olha, eu acredito que é o nosso último encontro. Eu fiz umas fichinhas aqui, e você trouxe muita informação, muita. Foi uma coisa que a gente percebeu que foi fluindo. Então acredito sim. O que posso fazer é de repente tirar uma dúvida aqui, outra aqui Mas, olha, muito bom mesmo.

João sorri enquanto ouve Loide. Ele arruma a câmera e fala:

- Realmente. Eu gosto de falar. Eu preciso me expressar. E eu vou falar aqui que eu penso. Vou falar em relação a você, a Loide.

Loide fica surpresa. João arruma mais uma vez a câmera:

- Deixa eu só ajustar aqui a câmera aqui.

Ele se posiciona mais centralizado, respira fundo, pede calma. Ele então começa:

- Eu vou falar uma poesia para você. Eu lembro uma palestra que eu fui, e falava sobre como a gente podia entender a leitura. E a Loide falava, falava e entregou algo para gente que explicava na palestra, passávamos por informações tão importantes, as pessoas com deficiência presentes ali. As pessoas queriam entender. Ela falava lindamente sobre esse contato, a importância do nosso aprendizado, do desenvolvimento com as pessoas com deficiência. E o que aconteceu? A Loide é uma pessoa que tem um papel muito importante, e eu faço essa homenagem a ela, porque realmente, a informação, a comunicação, isso é maravilhoso. E eu lembro daquele dia. Anos se passaram. Veio a pandemia. A gente conversou de forma on-line, mas ela sempre me enviou mensagem, sempre com atenção. e aí, eu conversava com ela, e lembrei da palestra, de tudo aquilo que eu já vivenciei com ela, e falei “Sim, Loide. Eu aceito fazer parte da sua pesquisa”. Porque eu entendo que isso é bom para a comunidade surda. É um direito da gente, sabe. E cada vez que a gente conversava aqui pelo Meet, eu ia percebendo o seu interesse. Eu percebo que você é maravilhosa e está aprendendo Libras. Com acessibilidade com essa preocupação do intérprete junto, fazendo toda a tradução. Eu percebo a Loide tão linda, tão sorridente, com esses óculos, com

esses cabelos lindos. Que sorriso lindo que você tem. Quero também agradecer a Maria que fala lindamente com as suas mãos, que cada vez que ela fala, eu entendo, meus olhos brilham.

Loide e Maria sorriem e agradecem. João continua:

- E eu faço essa homenagem também a você pelo seu doutorado, que você tenha muita sorte, que você consiga fazer um bom trabalho, falando sobre o surdo, sobre a comunidade surda. E que realmente seja de grande relevância social. E que você passe com louvor, 100%. Eu acredito que, se Deus quiser, vai dar tudo certo. E é isso aí.

Todos sorriem pelo carinho de João. Loide tira os óculos, passa os dedos sobre os olhos e fala:

- Agora quem está emocionada sou eu. Obrigada pelo carinho, João. Muito obrigada. A gente é da Educação. Eu sou muito feliz pelo grupo que eu faço de pesquisa, porque a gente olha o aluno. Quem é esse sujeito que aprende, que está na escola, que tem potencial. Então, a nossa luta é para isso. Para melhorar a educação. Muito, muito obrigada mesmo. Maria, também. Realmente, eu espero produzir um bom trabalho para a gente compartilhar. Feliz mesmo de verdade.

Todos agradecem sinalizando em Libras. E a parte do encontro se encerra.

Relato de experiência profissional – Narrativas (Auto)biográficas

No dia 10 de setembro de 2023, domingo, às 18h33min, dezoito horas e 33 minutos, a pesquisadora Loide Leite Aragão Pinto envia mensagem de texto por aplicativo de conversa para a intérprete Maria. O contato é para pedir a Maria que escreva um breve relato de sua biografia, compartilhando sobre quem ela é, onde nasceu e mora, onde se formou, quanto tempo vem trabalhando como intérprete, e sobre seu trabalho no Instituto Federal Fluminense (IFF).

Maria recebeu a mensagem no mesmo dia. Sua resposta veio em texto de áudio, no dia 13 de setembro de 2023, quarta-feira, às 07h58min, sete horas e cinquenta e oito minutos. O áudio, com duração de 6min59s, seis minutos e cinquenta e nove segundos, traz, no primeiro momento, a explicação de Maria por não ter respondido antes a mensagem, seguido da narração de sua breve biografia. Este relato está transcrito no texto abaixo, com as falas de Maria marcadas em cor laranja.

10 de setembro de 2023

Oi, Loide. Bom dia. Tudo bem?

Loide, desculpa. Eu, hoje, que estou revisitando as mensagens que eu abri, e agora eu estou vendo que eu não respondi. Aí estou pegando aqui para responder o pessoal, vice e outras pessoas [sorrisos]. Desculpa.

Então, querida, você pediu para eu fazer uma breve biografia, né? Eu sou Maria [nome trocado e sobrenome omitido], você já tem meu nome registrado aí. Sou natural de Campos [Campos dos Goytacazes], eu não vim de outra cidade para cá. Eu nasci aqui em Campos, e é a cidade que eu resido até hoje.

Eu estudei no IFF em 2013. Eu comecei a fazer um curso técnico lá, e aí me formei em 2015. Tudo bem. Não me dei por satisfeita, quis fazer outro curso técnico. Jovens ainda, eu não estava nem na idade para fazer faculdade, né. Eu tinha 16,17 anos.

E aí, o que acontece? Nesse curso técnico de informática, eu conheci uma moça surda, que também era aluna do IFF. E fui aprendendo Libras com ela, fazendo as atividades juntas. Estevam, intérprete do IFF, assim como o Diogo, que também é intérprete do IFF, me ensinaram Língua de Sinais, junto com essa surda, a Bianca. E, fui aprendendo. Fui me comunicando. Nessa época também que...

O toque do telefone é ativado, Maria pede desculpa. Ela continua.

... conheci o João, a Francieli, e outros surdos que atualmente estudam no IFF, e fui aprendendo Língua de Sinais.

E eu comecei a ser bolsista no NAPNE [Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas]. Inicialmente eu fui bolsista dos alunos surdos, porque a gente fazia o curso técnico de Informática, e não tinha monitor específico, e como assim, Graças a Deus, as minhas notas eram boas, eu ensinava nos horários pós-aula, ensinava aluna surda. Às vezes, eu, ainda aprendendo Libras, né, com a sinalização bem básica, precisava do intérprete do meu lado, para me passar todas as informações de forma correta. Mas aquilo que eu ia aprendendo, eu ia fazendo com minha amiga surda.

E aí, eu me formei nesse curso técnico, fiz faculdade de Pedagogia, no ISEPAM, a mesma escola que João estudou, que é uma escola de formação de professores, aqui em campos. ISEPAM, I, S, E, P, A, M [soletra as letras da sigla], ISEPAM, Instituto Superior Professor Aldo Muylaert, Instituto Superior de Educação, desculpa, Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. E me formei em pedagogia.

Nessa época, eu trabalhava em uma Instituição, dando aula para alunos surdos, na APOE [Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais], a qual João também estudou, né. Porque aqui em Campos são os locais que são referência nessa área. São poucos, sabe. Então, a gente se encontra muito assim, nesses espaços.

E aí, me formei na faculdade, saí da APOE, de trabalhar com crianças surdas. Trabalhei no ISEPAM, como uma intérprete de um aluno surdo. Depois, eu entrei no IFF, em 2021 [no meio da data, começa a falar pausadamente], 1 ? [repete com tom de dúvida]. Isso, 2021. Eu já era formada na pedagogia, já era formada também na pós-graduação em Tradução e Interpretação pela Faculdade Eficaz [Instituição que oferece Ensino de Libras em diferentes níveis de ensino]. E aí,

trabalhei no IFF os dois anos de contrato. E esse ano, meu contrato finalizou, e infelizmente tive que sair.

Mas no IFF, assim, foi uma experiência muito maravilhosa, porque foi Ensino Médio, né, Ensino Técnico, e Ensino Superior. Mais no Ensino Superior, porque, por eu ter formação específica, para a área de tradução e interpretação, fluência na língua, a coordenadora Sirley [Coordenadora do NAPNE – Núcleo De Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFF *Campus* Centro] sempre me colocava no Ensino Superior. No Ensino Técnico, eu já trabalhei, e no médio, eu dava um apoio, assim, em alguns momentos como monitora e tal, mas não era tão ativa.

E, acredito que seja isso, que você precisa saber, né. Nesse meio tempo aí, eu acho que eu já trabalho como intérprete há uns, profissional mesmo, há uns seis anos. Tá bom?

E pela Graça de Deus, eu agradeço muito, muito, muito, pela profissão que Deus me deu, porque ser intérprete, cara, é mais que uma profissão para mim, sabe. Quando eu encontro os meninos surdos, meu Deus do Céu, eu gosto demais deles. Demais. De aprender a língua, de estar, sabe, em vivência na comunidade surda. É muito, muito especial.

Tá bom, Loide. Um beijo, qualquer dúvida, pode me perguntar aqui [pelo aplicativo de mensagem].

Um abraço. Fica com Deus.

Tenha um bom dia.

Texto alternativo da capa

Texto alternativo é o recurso de texto, aplicado em arquivos de imagem, que busca tornar a imagem acessível para usuários de leitores de tela. Na sequência, reproduzimos o texto da audiodescrição da capa, inserido em texto alternativo.

A Ilustração foi feita pelo Ilustrador Ismael Aleycat.

Audiodescrição: capa Narrativas (Auto)biográficas. Na parte superior, Título Centralizado e em Negrito. Na parte inferior em letras pretas com preenchimento branco, citação: “E daí, eu criava com textos e pensamentos para unir tudo isso, a escrita e o meu corpo”. A capa, em fundo azul, traz, ao centro, desenho de jovem pardo, sentado. Ele tem o rosto fino e alongado. Na cabeça, gorro verde. Os cabelos curtos pretos aparecem entre o gorro e as orelhas. Ele tem sobrancelhas e olhos castanhos, que parecem se direcionar para o observador. Boca com lábios finos fechados. Ele usa camiseta amarela de gola careca com mangas curtas. A camisa tem estampa com desenho de máscaras do teatro. O jovem está com a mão direita sobre o peito, fazendo sinal de vida em Libras. A mão esquerda estendida para baixo. Ao fundo, várias mãos fazem diferentes sinais em Libras. As mãos são azuis claros. Elas tomam vários espaços do fundo, e parecem sair do jovem. Alguns sinais estão ao lado e/ou sobre o jovem, como: eu, surdo, ouvinte, escrever, teatro, amigo. Do lado esquerdo, para cima, têm-se os sinais de: texto, família, ensinar. Do lado direito para cima, têm-se os sinais de: escola, acessibilidade, e comunicação. Fim da audiodescrição.

Audiodescrição elaborada pela audiodescritora Loide Aragão e pelo consultor Renato Ferreira da Costa.

ANEXO B - Parecer Consubstanciado CEP Aprovado

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.172.994

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Texto e escolar: Diálogos sobre surdez e bilinguismo cultural

Pesquisador: LOIDE LEITE ARAGAO PINTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53125821.9.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.172.994

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto intitulado Texto e escolar: Dialogos sobre surdez e bilinguismo cultural de LOIDE LEITE ARAGAO PINTO tem por objetivo analisar a percepcao de um aluno surdo profundo acerca do processo de seu letramento no que concerne ao aprendizado escrita alfabetica, buscando subsidiar reflexoes sobre os saberes e os fazeres educacionais que circulam nas escolas, especialmente os relacionados ao bilinguismo cultural vivenciado pelo aluno surdo. Os participantes serao aluno surdo profundo, egresso de escola publica, que compartilha sua percepcao sobre seu processo de letramento. A pessoa surda profunda e aquela, cuja surdez esta associada a uma perda auditiva superior a 91 dB. As etapas da metodologia serao: Etapa 1 - producao de pesquisa teórico-conceitual com revisao de literatura; Etapa 2 - pesquisa narrativa no campo dos estudos sobre pesquisa (Auto)biográfica; Etapa 3 - Levantamento de dados: identificar os tracos do impacto do processo de letramento escolar no desenvolvimento do letramento do aluno surdo profundo a partir da pesquisa narrativa, com contratacao do sujeito de pesquisa. Na descricao, informa que havera as reunioes com o estudante egresso. Os encontros com o colaborador da pesquisa estao planejados para ocorrerem em cinco encontros com duracao de aproximadamente 1 hora, em horario a combinar com o entrevistado, em formato virtual. Estes encontros serao destinados a dinamica de narrativas (Auto)Biografias com entrevistas e posterior transcricao e revisao do texto. Os encontros serao gravados e o seu conteudo sera transcrito para lingua portuguesa escrita; Etapa 4 - Analise e tratamento dos dados: analisar e tratar os dados da pesquisa de campo; Etapa 5 - Discussão: discutir e analisar os resultados da pesquisa a luz da fundamentação teórica.



Continuação do Parecer: 5.172.994

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a percepção de um aluno surdo profundo acerca do processo de seu letramento no que concerne ao aprendizado escrito alfabético, buscando subsidiar reflexões sobre os saberes e os fazeres educacionais que circulam nas escolas, especialmente os relacionados ao bilinguismo cultural vivenciado pelo aluno surdo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos : Informa riscos mínimos apontando que é preciso que se garanta, ao longo do processo, o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes, sempre abrindo diálogo para a exposição de sentido e percepções quanto às abordagens da entrevista. Também, haverá uma postura por parte da pesquisadora de estar atenta quanto aos sinais verbais e não verbais que indiquem desconforto dos participantes, para revisão constante das metodologias de ações. Sempre será reforçando para os participantes seu direito de expressão e liberdade de participação na pesquisa.

Benefícios:

Segundo a autora, os resultados da pesquisa contribuirão para a produção de material teórico-metodológico de modo a subsidiar reflexões sobre os saberes e os fazeres educacionais que circulam nas escolas, especialmente os relacionados ao bilinguismo cultural vivenciado pelo aluno surdo. Desse modo, objetiva-se produzir, além do relatório de pesquisa, artigos e trabalhos acadêmicos que contribuam para a reflexão sobre o tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho bastante relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Financiamento próprio

Cronograma executável

Folha de rosto assinada pela diretora da Faculdade de Educação

TCLE dentro da proposta das resoluções que tratam do tema Pesquisa em seres humanos

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Página 02 de

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para dezembro de 2022. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.172.994

mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1823621.pdf | 09/12/2021 19:31:46 | | Aceito |
| Outros | documento_carta_com_alteracoes.docx | 09/12/2021 19:25:22 | LOIDE LEITE ARAGAO PINTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Novo_TCLE_Loide_Leite_Aragao_Pinto.pdf | 09/12/2021 19:22:49 | LOIDE LEITE ARAGAO PINTO | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRostoLoide_assinada.pdf | 28/10/2021 14:44:18 | LOIDE LEITE ARAGAO PINTO | Aceito |
| Outros | Curriculo_Loide_Liete_Aragao_Pinto.pdf | 24/09/2021 10:38:43 | LOIDE LEITE ARAGAO PINTO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | TAI_Loide_Leite_Aragao_Pinto.pdf | 24/09/2021 10:38:01 | LOIDE LEITE ARAGAO PINTO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_detalhado_Loide_Leite_Aragao_Pinto.pdf | 24/09/2021 10:30:11 | LOIDE LEITE ARAGAO PINTO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Página 03 de

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Dezembro de 2021

Assinado por:

ALBA LUCIA CASTELO BRANCO (Coordenador(a))

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Texto e escolar: Diálogos sobre surdez e bilinguismo cultural, conduzida por Loide Leite Aragão Pinto, em programa de doutoramento orientado por Luiz Antonio Gomes Senna. Este estudo tem por objetivo: analisar a percepção de um aluno surdo profundo acerca do seu processo de letramento no que concerne ao aprendizado da escrita alfabética.

Você foi selecionado(a) por ser aluno surdo profundo, egresso da escola pública básica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação na pesquisa não envolve risco direto de exposição a ambiente perigoso ou contaminante, tampouco o manuseio de instrumentos que lhe possam provocar prejuízo físico ou mental. Os encontros acontecerão de forma remota, a partir de ambientes virtuais, com suporte de computadores e aplicativos de reunião pela internet.

A pesquisa envolve riscos mínimos e irrelevantes aos participantes, relacionados à exposição da narrativa de vida e interações pessoais. Contudo haverá uma postura por parte da pesquisadora de estar sempre atenta quanto aos sinais verbais e não verbais que indiquem desconforto do participante, para revisão constante das metodologias de ações, respeitando valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos do participante, bem como seus hábitos e costumes, sempre abrindo diálogo para a exposição de sentido e percepções quanto às abordagens da entrevista. Poderão ocorrer eventuais custos relacionados à interação ou ao acesso do participante no ambiente virtual de entrevistas, porém você estará sendo assistido pela pesquisadora responsável durante todas as etapas para expor suas opiniões e sentimentos.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em interagir com o pesquisador responsável em entrevista elou, com ele, responder a questionário, em sessão única, ou sessões subsequentes conforme demanda, com duração de até 60min.

O benefício de sua participação é direto para a pesquisa narrativa, pois possibilita que sua experiência de vida compartilhada abra um diálogo de sua vivência e formação escolar com as categorias de letramentos e fazeres pedagógicos abordados na pesquisa. Também oportuniza que a comunidade escolar e acadêmica ampliem sua visão e conceito de aluno a partir de sua narrativa de vida singular.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição, porém sua imagem e áudio não serão divulgados nos resultados da pesquisa, assim como quaisquer outros traços que possam identificar sua pessoa. As gravações e questionários derivados da sua participação na pesquisa serão destruídos ao final da pesquisa. Trechos das transcrições da entrevista e eventuais dados de questionários serão apresentados nos relatórios de divulgação dos resultados da pesquisa.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa — CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Loide Leite Aragão Pinto, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037-F — 20550-900 Rio de Janeiro / RJ — Telefone (022) 99796-7769 — e-mail: loide.aragao@yahqq.com.br.

Contatos do pesquisador orientador responsável: Luiz Antonio Gomes Senna, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037-F — 20550-900 Rio de Janeiro / RJ — Telefone (021) 2334-0120 — e-mail: senna@uerj.br.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, de _____ de _____.

Nome do(a) _____

participante: Assinatura:

Nome do(a) pesquisador: Loide Leite Aragão Pinto

Assinatura: